

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ
И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**SOME ASPECTS OF COMMUNICATIVE CONTENTS
AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Аннотация. Данная статья рассматривает и анализирует некоторые типы коммуникативных заданий, условий, ситуаций и целый ряд определенных фонетических, лексико-грамматических и психологических сфер коммуникативной компетентности обучения иностранному языку.

Summary. In the article some types of communicative tasks, conditions, situations have been considered and analyzed as well as a number of some phonetic, lexico-grammatical and psychological spheres of communicative competence in foreign language teaching.

Методические цели обучения интерпретируются в современных условиях через уровни требуемой коммуникативной компетентности и перечни коммуникативных задач, решаемых средствами изучаемого языка.

Мы базируемся на положении о том, что компонентами коммуникативного содержания обучения выступают: сферы общения, темы и ситуации, типы коммуникативных задач, речевые действия, актуальные для выделенных типов ситуаций.

Компоненты коммуникативного содержания сопрягаются с необходимыми для реализации речевых действий умениями, навыками, знаниями (речевая компетенция) и минимумом языковых средств, реализующих данные коммуникативные задачи (языковое содержание обучения, языковая компетенция).

Таким образом, коммуникативное содержание обучения, согласуясь с требуемыми речевыми навыками и умениями, базируясь на собранном грамматическом, лексическом и фонетическом материале, обеспечивает речевое общение обучаемых.

Устноречевое общение преимущественно в темах такого типа, как: обиходно-бытовые, учебно-профессиональные, общественно-политические, социально-деловые, зависит от целей и условий и меняется по этапам обучения. Темы представляют собой «вероятностные тексты, задания в обобщенном, свёрнутом виде и подлежащие развёртыванию в речи» [1]. Под ситуацией же понимаются обычно «экстралингвистические обстоятельства», «обстановка, совокупность явлений, предметов действительности», в которых протекает общение [1].

А.А. Леонтьев и Г.А. Китайгородская определяют речевую ситуацию как совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия [2].

В методической литературе предлагаются самые различные классификации ситуаций: реальные и воображаемые; реальные стандартные и нестандартные и т.д. в каждом из этих типов ситуаций проводится отбор коммуникативных задач и обслуживающих их языковых средств, последнее имеет целью вооружить обучаемых различными синонимическими средствами, входящими в каждую из типов ситуаций и используемыми для выражения одного и того же коммуникативного намерения.

Условия – факторы предречевой ориентировки – должны быть заданы и сформированы достаточно точно, конкретно, «чтобы вызвать у учащихся коммуникативное намерение, реализуемое в замысле высказывания» [3]. Среди факторов предречевой ориентировки существенны: социальные и социологические характеристики участников обучения, общественный и социальной статус-пол, возраст, уровень образования, уровень информированности о предмете общения и др., и конкретные условия общения – (место, время); психологические (психологический климат общения, эмоциональный настрой, состояние, особенности характеров партнеров и пр.); дидактико-методические (четкая и конкретная формулировка коммуникативной задачи, предлагаемая учащемуся).

Несколько иначе выглядят коммуникативные задачи, связанные с учебно-профессиональной сферой общения, например: запросить информацию о том или ином факте (событии), о характере изучаемых объектов, их признаках, структуре, применении, функционировании; описать прибор (явление, методику исследования и пр.); прокомментировать устройство измерительного прибора (двигателя, аппарата), предложить иной вариант решения поставленной задачи, сделать вывод (заключение), подвести итог рассуждению и т.д.).

В иерархии видов коммуникативного содержания обучения иностранному языку особое место принадлежит аудированию. «Усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков, особенно говорения, осуществляется главным образом через слушание» [4].

Аудирование и говорение объединяются внутри акта устного общения прежде всего общностью мысли, высказанной при говорении, мысль должна быть адекватно понята при слушании. Понимание смысла речевого общения, возможно при условии, если студент в момент ситуации может преодолеть трудности аудирования, извлекать нужную информацию, не осознавая языковой формы сообщения, т.е. осуществлять процесс понимания сообщения синхронно с однократным его предъявлением в нормальном темпе (примерно 200 слогов в минуту).

Аудируя, студент осуществляет одновременно два процесса: восприятие и понимание. Поскольку «в основе слухового восприятия лежат слуховые, речедвигательные и зрительные ощущения, объединяющиеся на основе речедвижений» [5], необходимо формировать у обучаемых чёткие произносительные навыки, которые помогут им правильно озвучить новые слова во внутренней речи. Поэтому на начальных стадиях обучения иностранному языку важную роль играют упражнения на проговаривание предложений, частей текста и целых текстов.

Процесс аудирования обеспечивается работой речевых механизмов (механизма оперативной памяти, механизма вероятностного прогнозирования, механизма долговременной памяти и механизма осмысления) [5], которые будучи сформированными на родном языке, не могут тем не менее быть использованы при усвоении иностранного языка и должны вновь формироваться при его изучении. Они способствуют восприятию, пониманию и запоминанию информации аудируемого сообщения с тем, чтобы можно было использовать её в дальнейшем общении – в процессе говорения, в письменной речи.

Навыки активной коммуникации в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения можно эффективно развивать на базе специальных аудиотекстов с применением ТСО. Поскольку «обучение речи предполагает поэтапное формирование речевых навыков на основе соответствующей системы упражнений» [6], работа по аудиотексту предусматривает предтекстовую и послетекстовую части. Система предтекстовых (подготовительных) упражнений представляет собой первую ступень формирования сложного речевого умения. Прежде всего учитывается психологическая необходимость концентрации внимания на основной мысли речевого сообщения, что улучшает качество понимания и запоминания. Перед прослушиванием обязательна чёткая установка, направляющая внимание студентов и определяющая «параметры» их умственной деятельности в процессе слушания аудиотекста. Мы отталкиваемся от известной аксиомы о том, что правильная установка увеличивает объём передаваемой учащимся информации примерно на 25%. Предтекстовая часть включает упражнения, которые готовят к речи, формируют речевые навыки. Обязательным компонентом предтекстовой части каждого занятия является работа по звукопроизношению для автоматизации правильного произношения звуков в словах-терминах, словосочетаниях и предложениях с этими терминами и, наконец, в текстах, из которых они взяты. Усвоение слова-термина данной специальности начинается с акустического восприятия и проговаривания его слухового образа. Это так называемый этап внешней и моторной реализации. Для того, чтобы каждый этап в усвоении терминологической лексики проходил с максимальной эффективностью, необходимо «включать» у студентов механизм импринтинга, «когда в памяти образуется как бы ловушка для слова, благодаря чему оно и запечатлевается» [7]. С этой целью в начале занятия даются название, тема аудируемого текста, звучащие проблемно, а также подходящие выражения в зрительном ряде.

Таким образом, начальным этапом по формированию у студентов лексико-терминологической основы для построения монологического высказывания является создание мотива и связанной с ним речевой интенции, побуждающих учащихся к высказыванию. Одним из видов аудио-коммуникативно направленных предтекстовых заданий является свободный диктант, представляющий собой либо вариант предыдущего субтекста, либо новый субтекст аудиотекста, обязательно содержащий вводимые на занятия слова термины. Конспектирование звучащего отрывка речи, запись его в сокращённом виде является следующим этапом в подготовке к построению монологического высказывания. Одновременно с этим происходит установка логико-семантических связей между двумя отрывками текста. Послетекстовые задания – это уже управляемая речевая деятельность на лексической базе аудиотекста.

Литература

1. *Аблам С.Б.* Использование монографических кабинетов в обучении иностранным языкам. – М., 1993. – С. 35-38.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – С. 92-98.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – С. 35-48.
4. *Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А.* Содержание и границы понятия «Интенсивное обучения». – М., 1983. – 126 с.
5. *Шванцара Й. и коллектив «Диагностика психического развития»* Пер. с чешск.. – М., 2002. – С. 45.
6. *Эккерсли С.Е., Мокалей М.М.* Живая грамматика. – М., 1992.
7. *Underwood J.* Linguistics and the Language Teacher. A communicative approach. Newbury House, 2001.