

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОГО МЕХАНИЗМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

Функционирование разнообразной практической деятельности, и в том числе деятельности иноязычного речевого общения, обуславливается работой определенного ориентировочного механизма, регулирующего ее исполнение. Такой функциональный механизм скрыт в самой деятельности и, как правило, не осознается человеком в процессе ее осуществления. Тем не менее, успешность выполнения деятельности находится в прямой зависимости от качества сформированного у человека ориентировочного механизма. При целенаправленном обучении данный механизм вырабатывается преднамеренно и более или менее планомерно, а в случае беспорядочного овладения деятельностью он формируется стихийно на основе слепых проб и ошибок. Для целей обучения важно разобраться в сущности такого механизма. Последний рассматривается как своеобразный внутренний функциональный аппарат, характеризующийся набором определенных операций, которые, как говорил П.Я. Гальперин, «не выпускаются на исполнительную периферию, а только намечаются в плане образа как возможные до того, как принимается тот или иной путь исполнения или делается определенный шаг в исполнении» [1, с. 432].

Анализ теории и практики обучения иностранному языку показывает, что существующие подходы к решению данной проблемы недостаточно эффективны: в них отсутствует научно обоснованная теория мотивации иноязычной речевой деятельности, не определена система факторов, способствующих ее развитию, недостаточно внимания уделяется проблеме обеспечения содержательного иноязычного общения в учебном процессе. Изучение современной отечественной и зарубежной педагогической литературы по вопросам усвоения иностранного языка показывает, что основы для исследования проблемы развития мотиваций иноязычной речи существуют. Так, разрабатываемое в работах отечественных лингвистов Б.Ц. Бадмаева, И.А. Зимней, А.К. Маркова, А.А. Леонтьева положение о необходимости обучения родной и иноязычной речи как деятельности, ставит вопрос и о необходимости специального формирования ее мотивационного плана. Значительным вкладом в решение данной проблемы являются исследования мотивации изучения иностранного языка Р.А. Брандта, Е.И. Савонько, Н.М. Симонова, Р.Т. Фульги, Р. Гарднера, У. Ламберта, Р. Оксфорда, в научных трудах которых разработаны научные подходы к анализу и организации учебного процесса, направленного на формирование положительной мотивации к изучению предмета.

Рассмотрим иноязычную речевую деятельность, а именно говорение в плане функций ориентировочного механизма на разных этапах становления акта речи с целью выявления необходимых предпосылок для целенаправленного его формирования в процессе обучения. В акте порождения речи можно выделить несколько этапов. Первый этап соотносится с мотивацией речевого акта, с появлением потребности в нем и осуществлением первичной ориентировки в проблемной ситуации, породившей такую потребность. Второй этап связан с возникновением коммуникативной интенции, постановкой коммуникативной задачи, осуществлением вторичной ориентировки, ориентировки в условиях данной задачи. Третий этап соотносится с планированием будущего высказывания в единицах внутреннего смыслового кода, основанных на общечеловеческих представлениях и понятиях и не соотнесенных со значениями конкретных языков. Четвертый этап включает семантическую и грамматическую реализацию внутренней программы высказывания средствами конкретного языка. На данном этапе осуществляется переход от смыслов, заключенных в субъективной коде, к значениям объективного языкового кода. Пятый этап предполагает фонацию высказывания, его звуковое осуществление.

В приведенной выше модели порождения речевого акта ориентировочная активность коммуниканта осуществляется в два приема. На первом этапе имеет место первичная ориентировка, то есть ориентировка, направленная на обследование проблемной ситуации в целом, и на втором этапе – вторичная, нацеленная на изучение условий конкретной коммуникативной задачи, возникшей на базе первичной ориентировки. Но ни один из описанных этапов модели не отражает ориентировки говорящего в условиях языковой действительности, что составляет необходимую предпосылку правильного использования иностранного языка как средства общения для лиц, не владеющих этим языком. Факт не подключения данного звена ориентировки в рассматриваемую модель вполне обоснован, так как последняя отражает путь порождения речевого высказывания человеком, владеющим языком, то есть в условиях, где процесс ориентировки в языке осуществляется автоматически, то есть по общему чувству согласования или несогласования заданного с определяющими признаками ситуации [2, с. 12].

Для случаев реализации программы высказывания средствами иностранного языка в описанную модель также вводится дополнительная ступень при переходе с третьего этапа на четвертый. В рамках данной ступени производится замена системы правил программы одного языка системой правил другого языка, то есть осуществляется перемена смыслов с родного языка на иностранный язык. При этом следует учитывать, что вплоть до полного овладения иностранным языком нам придется считаться с системой правил родного языка. Это приводит к необходимости в процессе обучения искать оптимальные пути редукации правил родного языка для установления прямой связи программы высказывания с системой правил иностранного языка. Именно на данном этапе потребуются активная ориентировка со стороны говорящего в системе функциональных средств

иностранного языка. Формирование ориентировочного аспекта речи на данном этапе становления речевого акта в соответствии с этим представляет собой задачу первостепенной важности и, как показывает практика преподавания, не меньшей степени сложности.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, можно выделить три уровня, требующие целенаправленной организации ориентировки студентов в процессе овладения речью на иностранном языке. Первый уровень соотносится с этапом возникновения проблемной ситуации, обуславливающей потребность в речевом общении. Ориентировка данной ступени направлена на исследование характера проблемной ситуации и учет ее условий. Второй уровень связан с этапами возникновения коммуникативной задачи и построением внутреннего плана решения этой задачи, с формированием программы высказывания. Объектом ориентировки здесь являются условия конкретной коммуникативной задачи. Третий уровень относится к этапу реализации программы высказывания средствами иностранного языка. Данная ступень включает в себя ориентировку в системе функциональных средств изучаемого языка. Выделенные уровни ориентировки в своей совокупности как бы составляют общую схему ориентировочного аспекта речи – ее порождения на иностранном языке, которую можно использовать в методических целях при формировании соответствующего ориентировочного механизма у студентов. Раскрытие содержательной стороны первого ориентировочного уровня можно начать с того, что в основе акта речевой деятельности лежит потребность в речевом общении, обусловленная некоторой проблемной ситуацией. Анализируя условия возникновения коммуникативных задач при использовании языковых средств общения, можно выделить три основных типа ситуаций, в которых подобные задачи могут возникать. Первый тип включает в себя ситуации опосредованно мотивированной речи – это ситуации, в которых всегда присутствует доминирующая мотивация, управляющая неречевой деятельностью, где является одним из возможных средств удовлетворения некоммуникативных потребностей. Второй тип охватывает случаи непосредственно ситуативно-мотивированной речи, случаи, в которых стимул к речевому общению задается самой ситуацией, и речевая интенция с самого начала возникает как коммуникативная. Третий тип включает в себя ситуации контекстуально-мотивированной речи, основанной на предварительной обработке чужой речи. Приведенная классификация дает необходимую типологию проблемных ситуаций, на базе которых у студентов могут быть выработаны навыки первичной ориентировки, то есть заложены основы формирования ориентировочного механизма первого уровня, уровня ориентировки в проблемной ситуации. Сам процесс ориентировки в проблемной ситуации в общих чертах сводится к оценке известного и неизвестного. Известное означает реально существующее положение дел к началу акта общения – ситуацию прошедшего – настоящего; неизвестное – предвиденный результат общения – ситуацию потребного будущего. Процесс первичной ориентировки в проблемной ситуации завершается постановкой



конкретной коммуникативной задачи. Последняя задача может быть связана с просьбой, приказанием, убеждением, разъяснением и так далее. Решение коммуникативной задачи потребует дополнительной ориентировочной активности со стороны говорящего в условиях самой задачи. Здесь ему придется учитывать конкретные обстоятельства, в которых эта просьба, приказание и тому подобное будет осуществляться.

Для того чтобы выработать у студентов навыки ориентировки в проблемной ситуации, необходимо научить их дифференцировать типы проблемных ситуаций, определять их характер, различать условия, ставить и решать коммуникативные задачи адекватно условиям конкретного типа. В случае первого типа ориентировка в проблемной ситуации будет предполагать анализ условий неречевой деятельности, побудивших к использованию речи; во втором типе – непосредственно условий самой ситуации, заключающей в себе импульс для общения; в третьем – чужой речи, предваряющей ответную речевую реакцию.

Результаты второго уровня ориентировки позволяют говорящему принять решение о характере высказывания. Дальнейший процесс его становления связан со средствами выражения, то есть зависит от особенностей конкретного языкового кода реализации программы высказывания, что выходит за рамки функций ориентировочной деятельности, осуществляемой на втором уровне.

Рассмотрим функциональные факторы процесса общения. К таким факторам можно отнести: а) целевой аспект общения; б) социально-психологические условия общения; в) личностные характеристики коммуниканта; г) установку на собеседника; д) ситуативные условия.

Целевой аспект общения как фактор – объект данного фактора ориентировки складывается, с одной стороны, из потребности, обусловившей первичную ориентировку в проблемной ситуации, и с другой, из того, что было выработано в ходе такой ориентировки. В частности, в него включаются: мотив, побудивший человека к первичному обследованию проблемной ситуации; цель, выработанная им в результате такого обследования и выраженная в виде результата, а также конкретно поставленная, коммуникативная задача для достижения цели – намеченного ближайшего результата. Решение конкретной коммуникативной задачи, таким образом, находится в прямой зависимости от цели речевого общения. Эта задача, в конечном итоге, определяет не только смысловое содержание сообщения, но и выбор коммуникативного типа высказывания [3, с. 138].

Для процесса коммуникации важна та позиция, которую занимают коммуниканты в структуре общества. Занимая определенное место в системе социальных отношений, человек вынужден выполнять определенную социальную роль, придерживаться строго определенных норм поведения. В процессе речевого производства он также следует определенным нормам как исполнитель некоторой социальной роли. С другой стороны, ему очень важно быть правильно сориентированным в социально-психологических характеристиках своего собеседника или группы, с которыми он вступает в

речевое общение. Социальные роли коммуникантов могут быть продемонстрированы символическим путем – отбором соответствующих языковых средств. В таких случаях говорят о социальном символизме в речевом поведении. Личностные характеристики коммуниканта как объект ориентировки раскрываются в терминах ценностной ориентации личности, мотива ее деятельности, интереса, установки.

Установка на собеседника позволяет программировать сообщение с расчетом на определенную реакцию со стороны партнера. Для этого при формировании сообщения студенту приходится вырабатывать модель некоторых коммуникативно-значимых черт личности собеседника, и предвидеть тот психологический эффект, который данное сообщение может на него оказать. Вопрос организации ориентировки в собеседнике тесно связан с проблемой самоотдачи, умением в процессе общения преподнести себя в нужном плане, что составляет немаловажный аспект формирования навыков владения речью [4, с. 473].

Теперь рассмотрим ориентировочную деятельность говорящего в условиях речевой фазы – при реализации программы высказывания средствами иностранного языка. Для того чтобы найти объективную основу для организации ориентировки студентов в иноязычной языковой действительности необходимо посмотреть на язык через призму его отражательной функции и раскрыть специфику реализуемого языком отражения объективного содержания. Познаваемая человеком в процессе практической деятельности объективная действительность отражается в его сознании в виде образов, представлений и понятий, которые одинаково существуют для всех людей, имеющих соответствующий практический опыт. Познавательные образы фиксируются в языке через свойственную ему систему знаний. Язык отражает объективный мир своеобразно, преломляя существующие о нем общечеловеческие понятия и представления через промежуточное звено своих собственных знаний, исторически сложившихся и закрепленных практикой общения. На основе познавательной деятельности у человека формируется научное сознание.

Так как в речевой реализации программы средствами иностранного языка человек тяготеет к использованию правил реализации родного языка, то для организации ориентировки данного уровня – при переходе от программы к речи целесообразно опираться на сформированный у студентов ориентировочный механизм на базе родного языка. Механизм этот при порождении речи на родном языке не осознается студентами как таковой, но, тем не менее, действует безотказно. Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам осознать его функционирование, выявить объекты ориентировки и сами ориентировочные операции на конкретном материале родного и иностранного языков, раскрыть специфику этих операций, обусловленную соответствующим языковым сознанием, сформировать ориентировочный механизм, исходя из правил реализации программы высказывания, свойственных изучаемому языку.

Можно выделить три основных типа перехода от операций родной речи к операциям иноязычной речи. Первый тип включает полный перенос операций на новый материал. Второй тип – перенос, требующий коррекции операций родного языка. Третий – формирование операций по второму кругу.

Ориентировочный аспект указанных операций будет меняться от типа к типу. В первом случае он будет строиться на осознании функциональной основы ориентировочного механизма родного языка, во втором потребуются более или менее значительная перестройка такой основы, в третьем – полная замена всей его функциональной основы.

Полный переход на иноязычный способ ориентировки, предполагающий прямую связь программы с правилами реализации иностранного языка, потребует предварительного овладения ориентировкой в условиях разных типов ее функциональных основ, учитывающих положительный перенос навыков ориентировки, выработанных в условиях родного языка, и предваряющих отрицательное их влияние при построении речи на неродном языке. Нахождение соответствующих функциональных основ для организации адекватной ориентировки в условиях иноязычной языковой действительности при построении речи на данном языке приводит к необходимости проведения сопоставительных исследований функционального плана.

Ориентировочный аспект процесса порождения речи, таким образом, может быть описан в виде системы трех уровней иерархической зависимости. Каждый из этих уровней, обслуживая определенную ступень порождения речевого высказывания, исходит из данных ориентировки предыдущего уровня и дает основу для реализации ориентировки в условиях последующего. Иерархическая структура процесса ориентировки в условиях естественной речи не всегда предполагает строгое линейное развертывание предлагаемой схемы, тем не менее, в учебных целях можно в какой-то степени пренебречь ими. В существующей практике преподавания иностранного языка процесс обучения говорению обычно начинается с реализации готового замысла высказывания, который задается студенту в некоторой ситуации. Термин «ситуация» имеет разную трактовку в зависимости от соотнесенности с определенными основаниями. Поэтому и набор ситуативных факторов, обуславливающих ориентировку студентов в процессе речевого замысла, бывает очень разнообразным [5, с. 206].

Затронутая проблема формирования иноязычной речевой деятельности представляется очень актуальной для методики преподавания, так как она отвечает задаче повышения качества обучения путем проникновения в психолингвистическую сущность формируемой деятельности и психологическую сущность проведения учебного процесса со студентами в высших учебных заведениях. Сложность в усвоении иноязычной речи заключается в том, что у студентов отсутствует естественная потребность принять или передать сообщение на иностранном языке. Содержательная

сторона программ не имеет мотивирующего характера, а возможность использования приобретаемых навыков часто значительно отсрочена.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 432 с.
2. Валеева, Н. Г. Методика обучения профессиональному общению с учетом состава коммуникантов / Н. Г. Валеева // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иностранным языкам в школах и неязыковых вузах : сб. науч. ст. / Моск. гос. лингв. ун-т ; ред. кол.: Н. В. Елухина (отв. ред.) [и др.]. – М., 1993. – С. 5–13.
3. Котов, С. С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / С. С. Котов. – Тверь, 2003. – 138 л.
4. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
5. Рахманов, И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 вв. : в 3-х ч. / И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич ; под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.