А. А. Успенская

УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ АДЕКВАТНОМУ ВОСПРИЯТИЮ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Работа представлена кафедрой иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета. Научный руководитель - кандидат психологических наук, доцент Т. В. Мальцева

В статье рассматривается проблема моделирования учебных ситуаций для обучения адекватному восприятию культурно-специфической лексики английской политической речи. Дается определение культурно-специфической лексики, выделяются этапы моделирования учебных ситуаций, приводятся первичные результаты экспериментального обучения.

Ключевые слова: политическое общение, культурно-специфическая лексика, учебная ситуация, моделирование, восприятие.

The article concerns the problem of modeling educational situations for teaching adequate perception of culture-specific English political lexis. It contains the definition of culture-specific lexis, stages of modeling educational situations and primary results of experimental teaching.

Key words: political communication, culture-specific lexis, educational situation, modeling, perception.

С помощью учебных ситуаций могут быть решены важные проблемы восприятия культурно-специфической лексики при иноязычном профессиональном общении. Эти проблемы обусловлены тем, что речь в типичных ситуациях профессионального общения отличается от речи в ситуациях иных сфер деятельности. Устное профессиональное общение специалистов-международников происходит в таких организационных формах, как конференции, форумы, переговоры и т. п. Восприятие речи в данных формах общения может быть затруднено такими речевыми характеристиками, как акустические особенности речи говорящего, риторические стратегии, наличие или отсутствие визуальных опор. Психологическое напряжение, обусловленное публичностью общения, также может создать определенную преграду адекватности восприятия. Самыми важными, на наш взгляд, являются трудности, обусловленные культурными различиями коммуникантов. Это и различие менталитета, и разница приоритетов в профессиональной деятельности, и влияние особенностей родного языка на речь, и использование культурно-маркированных средств выражения, среди которых наиболее сложным является культурно-специфическая лексика.

Культурно-специфическая лексика - это лексика определенного языка, обозначающая на денотативном или коннотативном уровне те элементы данной культуры, которые не являются широко интернационально известными или универсальными, и включающаяся в ассоциативные связи согласно специфике национально-культурной картины мира. Категория культуроспецифичности текста включает денотативный, коннотативный, ассоциативный и метафорический уровни культурозначимой информации, лингвистически репрезентируемые как слова-обозначения реалий и артефактов, слова и словосочетания с культурно-специфическими коннотациями, лексические единицы с устойчивыми ассоциативными связями, а также культурозначимые фрагменты прецедентных текстов'.

Потенциал учебных ситуаций в данном случае состоит в возможности воссоздания в учебной обстановке затрудняющих восприятие факторов, последовательной концентрации на них как внутри, так и внеситуативного контекста, с конечной целью устранения их. Данные возможности обусловлены спецификой учебной ситуации как способа обучения.

Мы рассматриваем учебную ситуацию как эффективный способ обучения профессиональному общению постольку, поскольку она включает студента в контекст будущей профессиональной деятельности, представляя условия этой деятельности в событиях, требующих активного участия, т. е. в условиях проблемы. В свете этого мы предлагаем следующее определение: учебная ситуация есть динамическая структура факторов объективного и субъективного плана, вовлекающих учащихся в речевую деятельность путем порождения потребности в решении проблемы и определяющих содержание и форму их учебно-речевых действий.

Целесообразность ситуативно-организованного обучения восприятию речи обусловлена зависимостью трудностей восприятия от ситуации.

Рассматривая понятие ситуации с точки зрения фреймового подхода, мы включаем в ситуационные параметры не только параметры межличностного взаимодействия, но и параметры, относящиеся к общему культурному уровню и дискурсивному уровню (уровню знаний)[2]. Учет положений фреймового подхода к ситуативно-организованному обучению в нашей работе объясняется тем, что при обучении культурно-специфичной лексике иностранного языка неизбежно обращение к фоновым знаниям студентов, которые не всегда являются достаточными и системно взаимосвязанными.

Необходимо отметить, что учебные ситуации для обучения восприятию речи отличаются от учебных ситуаций для обучения речепорождению. Причина - различие процессов речепорождения и речевосприятия в естественной коммуникации. Коммуникативная ситуация при восприятии речи - это ситуация потребности. Это значит, что ситуативная задача восприятия речи вытекает из какой-то более общей задачи, которую решают учащиеся, являясь, таким образом, необходимым звеном деятельности. По сути, речь идет о создании познавательной проблемной ситуации. Такая ситуация может быть внешней и внутренней (как и при обучении высказыванию). Внешняя ситуация возникает в условиях практической деятельности, когда цель аудирования состоит в том, чтобы получить инструкцию для совершения определенного действия. Внутренняя ситуация лежит в основе познавательной и коммуникативной деятельности. В содержание такой ситуации может входить постановка познавательной задачи, нравственно-этической, логической. Основное отличие такой учебной ситуации от ситуации, лежащей в основе обучения экспрессивной речи, состоит в том, что она, как правило, формирует интерес[3].

Рассмотрим этапы создания учебной ситуации для обучения адекватному восприятию культурно-специфической лексики.

В процессе моделирования конкретных учебных ситуаций на занятиях по иностранному языку можно выделить следующие этапы: а) описание/воссоздание условий ситуации, б) постановка задачи, в) решение задачи и г) оценка решения.

А. Описание/воссоздание условий ситуации. Условия ситуации - та стимулирующая сила, на основе которой возникает индивидуальная позиция учащегося в учебной ситуации. Индивидуальная позиция в ситуации включает отношения участников общения друг к другу и к окружающим их обстоятельствам[4]. Именно условия, создающие у учащегося личное отношение к ситуации, и являются ее «необходимыми и достаточными»[5] компонентами.

Главными компонентами описания учебной ситуации в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку являются: • роль (социально-коммуникативная, коммуникативная или интерактивная, межличностная);

• предметы обсуждения, выделяющиеся в рамках деятельности;

• взаимоотношения;

• временно-пространственная локализация;

• при необходимости - указание на ход развития ситуации.

Мы использовали такие роли, как «участники дебатов», «сотрудники нормативных органов», «участники форума» и пр., соответствующие им модели взаимоотношений и предметы обсуждения, представленные в английской прессе и отражающие актуальные общественно-политические проблемы.

Учет данных параметров при моделировании ситуаций восприятия культурно-специфической лексики позволяет продемонстрировать характерный контекст использования той или иной лексической единицы, ее оценочную коннотацию (при наличии таковой), стилистическую отнесенность. Принятие студентами определенных ролей позволяет направить их внимание в нужном направлении. Кроме того, необходимость вхождения в роль, описание временно-пространственной локализации и предметов обсуждения способствуют активизации имеющихся фоновых знаний и приобретению новых, что соотносится с фреймовой организацией знаний.

Б. Постановка задачи. Движущей силой учебной ситуации является учебная задача. Задача формулируется преподавателем посредством постановки задания и является стимулом деятельности студентов.

В роли стимула, способного вызвать наибольшую речемыслительную активность учащихся, выступает проблема. Поясним соотношение между проблемой и задачей. Задача в самом общем значении - это «данное и искомое, совокупность последовательных действий над которыми приводит к преобразованию объекта»[6]. Задача, вытекающая из коммуникативного задания, есть цель, данная в определенных предметных условиях и требующая для своей реализации использования адекватных этим условиям средств и способов[7]. Проблема - это субъективное явление, которое существует в сознании обучаемого, пока не станет логически завершенным и не будет выражено в знаках языка[8]. При решении проблемы трудность преодолевается путем поиска и привлечения новых способов деятельности. В отношении трудностей восприятия этот поиск подразумевает взгляд на языковые трудности с точки зрения новых знаний и изменение подхода к восприятию и пониманию иноязычных текстов. Наличие в текстах (имеются в виду как письменные, так и устные тексты) культурно-специфической лексики делает необходимым усвоение студентами культурологических фоновых знаний и учет их при получении новой информации.

Постановка задачи в учебных ситуациях для обучения восприятию речи обусловлена необходимостью получения информации для решения задачи более высокого порядка. Таким образом, развертывание учебной ситуации имеет циклический характер: от основной задачи (задачи макроситуации) студенты переходят к необходимости решения задач адекватного восприятия, анализа информации, установления в ней связей с общим заданием. Следующим этапом в ситуации является этап применения полученной информации для решения изначальной макрозадачи.

Культурно-специфическая лексика представлена в учебных текстах для аудирования/чтения, содержащих необходимую для решения ситуативной задачи информацию. В решении макрозадачи данная лексика выступает в роли ключевых слов, что обеспечивает закрепление.

Таким образом, создание преподавателем проблемной ситуации, направленной на решение определенной учебной задачи, введение в нее учащихся и, с другой стороны, осознание учащимися проблемы должно привести к принятию задачи учащимися и построению плана ее решения.

В соответствии с принимаемыми ролями студенты предпринимали попытки решения актуальных проблем, отраженных в английской прессе, например вопрос о целесообразности сохранения в работе парламента традиционных форм официальных процедур. Точкой опоры в постановке проблемы являлся текст из информационных источников, освещающий данную проблему и представляющий некоторую точку зрения, с которой студенты могли спорить или согласиться. Таким образом, тексты имели проблемный характер.

В. Решение задачи. На данном этапе осуществляется речевая реакция на условия ситуации. Культурно-специфическая лексика, на обучение которой ориентированы ситуации, представляет собой, как мы уже говорили, преграду на пути к овладению необходимой для решения задачи информации. Соответственно, первым шагом в решении задачи будет снятие трудностей восприятия. Предполагается, что студенты определяют затрудняющие понимание текста лексические единицы самостоятельно и обращаются к преподавателю за объяснением. Задачей преподавателя на данном этапе будет как можно более активизировать студентов в работе по определению значения незнакомых культурно-специфических лексических единиц. Свойством данных единиц является присутствие в их значении информации, отражающей фоновые знания носителя культуры. В случае с политической лексикой это, соответственно, фоновые знания политического характера. Учитывая, что студенты достаточно осведомлены в данной области, задачей преподавателя будет направить их размышления в нужном направлении, для того чтобы между изучаемой лексикой и фоновыми знаниями установились ассоциативные связи. Таким образом, информация, представленная в тексте, необходимом для решения определенной ситуативной проблемы, соотносится с имеющимися у студентов знаниями, расширяя их.

Этап снятия трудностей, т. е. презентации культурно-специфической лексики по теме, логически выводится в контекст обсуждения проблемы и способствует ее решению. Данный этап представляет собой микроситуацию лингвистического и информационного вида. Здесь мы использовали контекст, позволяющий продемонстрировать речевое употребление культурно-специфической единицы и закрепить навык ее понимания при чтении.

Подобные микроситуации, направленные на восприятие речи, вплетаются в контекст макроситуаций по разрешению определенной профессионально-значимой проблемы, где имеет место диалогическое общение и наличие полного спектра условий.

Г. Проверка правильности решения. О правильности выполнения ситуативной задачи можно судить по тому, в какой мере студенты достигли поставленной цели, т. е. решена ли проблема. В ситуациях, направленных на восприятие речи, показателем правильности решения выступает адекватность реакции на устное/письменное сообщение. Восприятие культурно-специфической лексики на данном этапе вело к адекватному либо неадекватному ответу на высказывание собеседника, содержащее данную лексику как ключевые слова.

Итак, моделирование учебных ситуаций состоит из четырех этапов. Первый из них - это этап описания/воссоздания условий, в перечень которых входят: роль и взаимоотношения; предметы обсуждения, выделяющиеся в рамках деятельности; временно-пространственная локализация; при необходимости - указание на ход развития ситуации. Следующие этапы: постановка за-

дачи на основе проблемы, решение задачи и проверка правильности решения.

Учебные ситуации для обучения адекватному восприятию культурно-специфической лексики целесообразно строить на основе создания потребности в получении информации для решения профессионально-значимых проблем. Данные ситуации имеют циклическую структуру: процесс восприятия информации подразумевает необходимость снятия культурно-обусловленных лексических трудностей, использование адекватно понятой информации способствует решению основной ситуативной задачи. Включение в состав ситуации культурно-специфической лексики позволяет обогатить ее фоновой информацией.

Ситуативно-организованное обучение направлено на снятие следующих трудностей восприятия культурно-специфической лексики английской политической речи:

1. Отсутствие необходимых фоновых знаний о культурных реалиях. Мы рассматривали реалии политической жизни Англии, представляющие собой политические традиции (dragging to the chair, three-line whip), виды документов (White Paper, Green Paper), элементы политической иерархии (Father of the House, backbencher), а также речевые клише типичных ситуаций политического общения (My Honourable Friend).

2. Отсутствие стереотипов и фоновых знаний, лежащих в основе метафор английской политической речи, в когнитивной базе русских студентов. Особенно трудными для восприятия оказались метафоры, основанные на типичных представлениях англичан о жителях различных графств и районов в отношении к политической жизни страны (Essex man, Worcester woman).

3. Отсутствие прецедентных феноменов[9] английской политической культуры в когнитивной базе русских студентов. Прецедентные феномены были представлены в нашей работе реминисценциями на литературные произведения, являющиеся национальным достоянием (например, «1984» Дж. Оруэлла), на политические трактаты («OneNation» М. Портилло), на некоторые явления поп-культуры (the Sloane Ranger), прецедентные высказывания политиков (the nasty party).

В соответствии с диагностическим экспериментом (выполнили 54 студента факультета международных отношений СПбГУ, 2-3-й курс), представляющим собой проведение теста множественного выбора с культурно-специфическими лексическими единицами, представленными в микроконтексте, данные трудности имеют следующее соотношение (табл. 1):

Таблица 1

Трудности восприятия культурно-специфической лексики английской политической речи

Тип трудности	Правильные ответы во всех тестовых заданиях с данным типом трудности, %
Наличие в тексте реалии	15,5
Наличие в тексте метафоры	5,5
Наличие в тексте прецедентного феномена	6,48

Экспериментальное обучение по разрабатываемой методике на первом этапе привело к снятию перечисленных трудностей в восприятии значительного количества отобранных лексических единиц. В экспериментальном обучении участвовали 15 студентов 2-го курса ФМО СПбГУ. Результаты обучения были проверены с помощью теста множественного выбора, аналогичного диагностическому (табл. 2).

Таблица 2

Результаты экспериментального обучения

Тип культурно-специфичных лексических единиц	Результаты экспериментальной группы, %	Результаты контрольной группы, %
Реалии	74,2	23,75
Метафоры	74,8	14,5
Прецедентные феномены	68,8	10,4

В соответствии с полученными результатами мы можем предположить, что учебная ситуация является эффективным способом обучения адекватному восприятию культурно-специфической лексики английской политической речи, включающей такие языковые единицы, как реалии, метафоры и прецедентные феномены.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ***Добросклонская Т. Г.*** Вопросы изучения медиатекстов. М., 2005. С. 211.

[2] ***Астафурова Т. Н.*** Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград, 1997. С. 55.

[3] ***Вайсбурд М. Л.*** Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1981. С. 81.

[4] ***Сахарова Т. Е.*** Проблема ситуации при обучении диалогической речи. Общая методика обучения иностранному языку: Хрестоматия. М.,1991. С. 180.

[5] ***Леонтьев А. А. К*** определению речевой ситуации. Общая методика обучения иностранному языку: Хрестоматия. М., 1991. С. 161.

[6] ***Махмутов М. И.*** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975. С. 149.

[7] ***Леонтьев А. Н.*** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

[8] ***Махмутов М. И.*** Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975. С. 149.

[9] Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации/В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко и др.//Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 1997. № 3. С. 62-75.