

УЧЕБНАЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ И УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ

И.В. Одинцова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
филологический факультет*

В статье рассматривается междисциплинарное понятие «ситуация»; разграничиваются понятия «учебная коммуникативно-речевая ситуация» (УКРС) и «учебно-речевая ситуация» (УРС); предлагается характеристика УКРС и УРС с точки зрения практики преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: ситуация, учебная коммуникативно-речевая ситуация, учебно-речевая ситуация, единица обучения, дискурсивное событие, дискурсивное действие.

Как известно, основная цель преподавания иностранного языка (и РКИ в частности) – обучение коммуникации, обучение общению на языке. Если для прошедшего столетия характерна была строгая специализация научных исследований, то сейчас актуальность приобретает интегративный подход к научному знанию, где учитываются достижения смежных наук: психологии, социологии, философии, социо- и психолингвистики, социальной психологии, психологии общения и т. д. Интегративный подход к методике обучения иностранному языку позволяет вновь и вновь обращаться к проблемам, традиционно обсуждаемым в методической литературе с целью расширить и углубить наше понимание сущности некоторых методических категорий.

«Ситуация» как междисциплинарная категория

Понятием «ситуация» оперирует большинство наук гуманитарного профиля. «Само понятие ситуации используется разными авторами в разных значениях: оно относится то к миру, то к языку (его семантике), то к способу мышления о мире, т. е. помещается в вершине любого угла рокового семантического треугольника» [2: 7].

Ситуация – это всеобщая категория. Не замечая того, мы постоянно пребываем в ситуации. Перефразируя известные слова В. Гумбольдта, сказанные о языке¹, можно предположить, что из ситуации, в которой мы находимся, мы можем выйти, только вступая в круг другой ситуации. «Суждение М. Хайдеггера и французских экзистенциалистов о том, что мы всегда пребываем «в ситуации», – пишет А. Шюц, – справедливо» [29: 308]. «Попробуйте определить ситуацию неверно, и она определит вас» – такова формула, которую в социологии называют «теоремой» И. Гофмана [4: 8].

Постоянно пребывая в ситуации, мы не замечаем ее. Ситуация становится для субъекта релевантной только тогда, когда он сталкивается с затруднениями, из которых необходимо выйти. Наше «положение становится ситуацией тогда, когда оно поставляет человеку характерные, требующие преодоления, трудности, за счет чего одновременно пробуждается повышенная активность человека» [16: 82]. Таким образом, ситуация, фиксируя положение дел в аспекте невольного затруднения, стимулирует субъекта к активному действию с целью разрешения ситуации.

Одним из первых предпринял попытку описать феномен ситуации Гегель в своих лекциях по эстетике. Он охарактеризовал ситуацию как «особенность состояния, опреде-

¹ В. Гумбольдт писал: «В каждом языке заложено самобытное мирозерцание. Как отдельный звук встает между предметом и человеком, так и весь язык в целом выступает между человеком и природой, воздействующей на него изнутри и извне <...>. И каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [8: 80].

ленность которого вносит в рассмотренное нами субстанциональное единство разлад и напряженность, побуждающие к действию...» [7: 238]. Гегель включает в ситуацию ограниченный субъективно релевантный круг обстоятельств, который находится в горизонте интересов субъекта. Но ситуация это не только и не столько обстоятельства, сколько сам субъект и его рефлексия относительно ситуации. Рассматривая динамику развития ситуации, Гегель пишет: «прежде чем ситуация разовьется и станет определенной внутри себя, она получает форму *всеобщности и неопределенности*, так что сначала мы имеем как бы пред собой ситуацию *отсутствия ситуации*» [7: 255]. Затем «ситуация выходит за пределы этой всеобщности, переходит к обособлению и становится определенностью, притом вначале *спокойной* определенностью, не дающей повода к какому-нибудь *антагонизму* и его необходимому разрешению» [7: 256]. «*Раздвоение* и его определенность, – далее пишет Гегель, – составляют сущность ситуации, которая вследствие этого становится *коллизией*, ведущей к реакциям, и образует как исходный пункт, так и переход к действию в собственном смысле этого слова» [7: 256].

Человек заточен в ситуацию. «В то время как та или иная ситуация, в которой человек пребывает, постоянно изменяется, – замечает О.Ф. Больнов, – общая заточенность в ситуацию в результате подобного превращения никогда не упраздняется» [5: 83].

Требованиям ситуации в идеале должен соответствовать индивидуальный набор умений, навыков, способностей, знаний, убеждений человека. Именно это соответствие и позволяет говорить о компетентности субъекта. И если компетентность – это владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо [27: 26–31], то ее следует определить как ситуативную категорию, связующее звено между ситуацией и субъектом.

Учебная ситуация как единица в обучении РКИ

Понятие ситуации активно используется в методике преподавания РКИ. Однако ни сам термин, ни его характеристики не получили однозначного толкования. Обычно в качестве единицы обучения языку рассматривается речевая ситуация, реже – коммуникативная ситуация.

Ситуацию рассматривают как обучающий прием развития речи (Г.И. Рожкова), речевую ситуацию считают средством развития неподготовленной речи (В.Л. Скалкин), речевой ситуации отводят особое место среди условий и средств обучения (Т.А. Ладыженская). А.А. Леонтьев характеризует ситуацию как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [12: 155–156]. С.Ф. Шатилов рассматривает речевую ситуацию как «экстралингвистические обстоятельства, которые побуждают человека реагировать речевыми действиями, решать в этой связи коммуникативные задачи» [28: 7]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез понимают ситуацию как совокупность объективных факторов реальной действительности и субъективного отражения личного опыта, а также собственных представлений в понимании условий общения [6: 190–222]. По мнению А.А. Алхазисвили, в ситуации «обучаемый, осуществляя акт речевого общения, имеет целью удовлетворение каких-либо, в принципе, не учебных потребностей» [1: 89]. Е.И. Матецкая рассматривает ситуацию «как модель таких жизненных ситуаций, в которых учащиеся определенного возраста много и охотно говорят» [13: 48]. Е.И. Холодков характеризует ситуацию как «объективную реальность, на основе которой развивается другая реальность» [24: 94].

Особого внимания заслуживает точка зрения Е.И. Пассова и А.М. Стояновского, для которых ведущим системообразующим компонентом ситуации является взаимодействие субъекта с другим субъектом. Взаимодействие понимается как «опредмеченное в речевом и неречевом поведении воздействие одного субъекта и возникающее в результате этого изменение речевого поведения второго субъекта» [21: 19]. Ситуация характеризуется Е.И. Пассовым как «такая динамическая система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [20: 98]. Подобный подход концентрируется на динамическом процессе социального взаимодействия, когда субъект, ситуация и социальная система предстают как единое целое.

Вслед за многими исследователями, разбирая далее типы ситуаций, характерных для преподавания иностранных языков, мы будем говорить не просто о ситуациях, а об учебных ситуациях, поскольку в учебном процессе мы имеем дело прежде всего с искусственно созданными ситуациями, в каждой из которых преследуются определенные методические цели. Если естественная ситуация не навязывается нам и соответствует внутреннему потоку нашей деятельности, то любая учебная ситуация, реализующая разные учебно-методические цели, как правило, навязывается учащемуся. От мастерства преподавателя и составителя учебника зависит, насколько предложенная ситуация воспринимается учащимся как не навязанная, а естественная, внутренне релевантная, соответствующая его желаниям и потребностям.

Учебная коммуникативно-речевая (УКРС) и учебная речевая ситуации (УРС)

Разнообразие точек зрения на понятие «ситуация» в методике преподавания РКИ; не находящая однозначного решения терминология, обслуживающая это понятие; разный объем явлений, подводимых под это понятие, позволяют еще раз затронуть тему «ситуации» в преподавании иностранных языков.

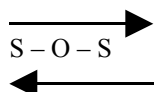
С этой целью обратимся к конкретной ситуации урока.

В рассказе М. Мишина «Счастливый» [14] два героя. Один безответно влюблен в девушку. Влюблен уже почти десять лет. Другой – эдакий «стреляный воробей» – постоянно уговаривает своего друга забыть девушку. На одной из встреч он произносит такие слова: «Слушай, старик, – энергично говорю я. – Пора с этим кончать. Что такое, черт подери? Езжай на юг! Море, солнце! Кипарисы, абрикосы!» (цикл упражнений по лексике, грамматике, разбору содержания, построенный на основе рассказов современных писателей, в том числе М. Мишина, содержит учебник [30]).

Прагматическим фокусом предложений «Море, солнце! Кипарисы, абрикосы!» является выражение восхищения. В контексте это значение подчинено общей стратегии текста – убедить собеседника в том, что ему необходимо отвлечься. В аудитории англоговорящих, японцев, китайцев эти слова именно так и интерпретируются, и потому мы спокойно продолжаем читать рассказ дальше. В группе же, где присутствуют итальянцы и испанцы, при чтении этого отрывка сначала наступает молчание, затем – бурная реакция: «Почему кипарисы?» Затруднение понимания вызывает слово «кипарисы» в данном контексте. Это слово в итальянской и испанской культурах обладает национально-культурной маркированностью: кипарисы – символ смерти, атрибут кладбища. Отвлекаясь от рассказа, группа начинает активно обсуждать тему «символика растений в разных культурах». Эта тема из области горизонта выдвигается в коммуникативный центр урока. Возникает ситуация, аналогичная ситуации естественного общения, когда какая-то тема, вызывая внутреннее беспокойство, провоцирует живой интерес, побуждающий к высказыванию.

И здесь мы полностью принимаем точку зрения Пассова, согласно которой именно система взаимоотношений, взаимодействий двух или более участников коммуникативного акта является основной характеристикой учебной ситуации в практике преподавания иностранного языка.

Ситуацию активного речевого устного (диалогического или монологического) взаимодействия субъектов ситуации, воспринимаемого участниками интеракции как внутренне мотивированное, с полным основанием можно назвать коммуникативной учебно-речевой ситуацией (УКРС). В условиях УКРС действует модель:



Но как быть с ситуациями, где нет речевого взаимодействия, где нет интеракции? Как следует определить, например, задания, приводимые ниже?

В книге по обучению звучащей речи «Звуки. Ритмика. Интонация» [17] сначала дается описание интонационных конструкций (ИК) и их основные употребления в речи, затем следуют тренировочные упражнения на автоматизацию произношения. Как заключительное учащимся предлагается, например, упражнение, где необходимо вставить в

текст предложение с нужной интонацией. Предложение «Где я был» может быть употреблено в контексте таких ситуаций:

- а) – Леша, где ты был?
– Где я был? Не скажу. Какая ты любопытная!
- б) – Какой ужас! Ничего не помню. Надо же было так вчера выпить! Где я был? С кем я пил?
- в) – О где я был! Не поверите.
– Где, где? Не тяни. Скажи.
– Где я был? Да дома сидел.
– Ну и фантазер же ты, Дима! [17: 267]

В книге по аудированию «Что вы сказали?» [18] в уроке, который посвящен теме «Город», активизируются глаголы движения с приставками. Во время первого прослушивания учащиеся должны вставлять предлоги (или в случае их отсутствия ставить прочерк), во время второго прослушивания чертить на рисунке с изображением улиц и домов маршрут движения:

- 1. – Извините. Скажите, пожалуйста, как мне попасть в банк?
- 2. – Как вам попасть в банк? О, это очень просто. Откуда вы пойдёте? Из университета?
- 3. – Да, я пойду из университета.
- 4. – Так. Когда вы выйдете из университета, поверните налево.
- 5. Пройдите университет.
- 6. Выйдите на Лесную улицу.
- 7. Перейдите Университетский проспект.
- 8. Дальше идите по Лесной улице всё время прямо.
- 9. Пройдите вдоль сквера и мимо школы.
- 10. Перейдите проспект Толстого.
- 11. Затем пройдите вдоль здания банка и жилого дома. И т. д. [18: 116].

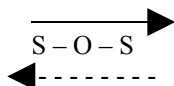
В книге по грамматике «Русская грамматика в упражнениях» [19] после комментариев, где разграничиваются, например, случаи обозначения пространства с помощью слов *река, море, пруд, озеро...* и приводится таблица коррелирующего употребления предлогов в составе конструкций, отвечающих на вопросы *где, куда, откуда*, учащимся предлагается вставить в текст существительное с нужным предлогом:

(река) В воскресенье мы всей семьёй отправились _____. Что мы только _____ не делали! Купались _____, загорали. Отец рыбачил. Он поймал _____ огромную рыбу. Такую огромную, что тащить её _____ ему помог брат. Отец сварил уху. Воду для ухи мы брали _____. Потом _____ мама помыла посуду. _____ мы вернулись уставшими, но весёлыми и отдохнувшими [19: 153].

В заданиях, подобных приведенным выше, нет взаимодействия между двумя или несколькими субъектами. Но есть определенная ситуация как образ действительности, который присутствует в сознании учащегося в момент выполнения упражнения. Есть мыслительное затруднение, которое надо разрешить, привлекая свои знания русского языка и активизируя приобретенные навыки и умения. Как же можно охарактеризовать подобные задания? Только ли как задания, построенные на основе ситуативного принципа, – именно так обычно рассматриваются такого рода задания в методической литературе [9: 128–131]. Или все-таки как речевую ситуацию?

Если взять классическую модель речевой ситуации: отправитель – текст – получатель, то на практике эта модель может иметь разные модификации: адресант – устный текст – адресат, говорящий – пересказ – слушающий, преподаватель – сообщение – учащийся; учащийся – сообщение – учащийся... К этому списку следует добавить и модель: автор учебника – текст – учащийся. Подобная модель не отражает ситуации непосред-

ственного речевого общения, то есть коммуникации как взаимодействия субъектов. Здесь наблюдается общение как бы опосредованное, пассивное. Общение, которое, активизируя речемыслительную деятельность учащегося, контролируется автором учебника, например, в виде ключей к заданиям или преподавателем на уроке. В этой модели актуализируется речевая (не коммуникативная) деятельность со своими мотивами, целью, конечным результатом. И как нам кажется, подобная ситуация, конечно, может быть охарактеризована как речевая ситуация – учебная речевая ситуация (УРС). Представить ее можно следующим образом:



Назовем несколько отличительных особенностей УКРС и УРС.

1. В условиях УКРС совершается коммуникативная деятельность, то есть непосредственная устная интеракция субъектов, рождающая общие смыслы и значения. Коммуникация функционирует как комплекс интерактивных явлений, включающих говорящего и слушателя, участвующих во взаимодействии, обмене информацией – ее получении и актуализации обратной связи, ее понимании или непонимании, ее оценке и т. д.

В УКРС учащийся говорит не для того, чтобы передать сообщение, а для того, чтобы общаться. Целью говорящего, таким образом, становится не только то, чтобы слушающий понял, **что** ему говорят, но понял и **почему** ему это говорят. В условиях УКРС осуществляется контроль речевого поведения личности на основе представления, которое складывается о ней у других. И учащийся, действуя совместно с другими, осознает себя как речевую личность.

Организация совместной коммуникативной деятельности носит активный, творческий характер. В УКРС реализуется основной принцип коммуникативности, согласно которому обучение строится в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним (В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин, А.Л. Бердичевский и др.).

В условиях УРС – реализуется опосредованная форма общения в устной или письменной форме. В УРС есть речевая деятельность, но нет коммуникативной деятельности.

Если рассматривать УКРС и УРС в дискурсивном аспекте, то можно предположить, что в рамках УКРС участник интеракции совершает речевой поступок, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (а также их смысловое восприятие) [22: 9] с целью определенного воздействия на адресата речи. В рамках же УРС субъект лишь совершает речевое действие: создает продуманное высказывание или цепь продуманных высказываний. Интеракцию в условиях УКРС можно охарактеризовать как дискурсивное событие, то есть результат совместной дискурсивной деятельности участников интеракции, «совокупность коммуникативно значимых, прагматически связанных речевых действий, направленных на достижение общей коммуникативной цели» (цитируется по [3: 146], см. также [25; 26]).

2. В организации УКРС и УРС принимают участие как вербальные, так и невербальные средства. Однако их функции в разного типа ситуациях отличаются.

О силе воздействия невербальных средств очень выразительно сказал в своих «Опытах» М. Монтень – философ эпохи Возрождения: «На мой взгляд, тон, высота голоса всегда что-то выражают и обозначают. Я и должен им пользоваться так, чтобы он меня представлял. Один голос поучает, другой льстит, третий бранит. Я хочу, чтобы мой голос не только дошел до слушающего, но чтобы он, когда нужно, поразил его и пронзил... Произнесенные слова принадлежат наполовину говорящему, наполовину слушающему. Последний должен их принять так, как они брошены, подобно тому, как во время игры в мяч принимающий делает те или иные движения в зависимости от движений бросающего или от характера броска» [15: 357].

Акустическая система невербальных средств коммуникации (классификацию невербальных средств коммуникации на основе сенсорных систем см., например, в [11]) – интонация и ее компоненты: сила голоса, высота тона, длительность, темп, ритм, тембр,

фразовое и логическое ударения, пауза актуальны и для УКРС, и для УРС. Интонация, как основное средство акустической системы, является сопроводительным средством, оформляющим каждое предложение и высказывание. С помощью интонации различаются коммуникативные типы предложений – повествование, вопрос, побуждение, восклицание, импликация (подразумевание). Интонация активно участвует в актуальном членении предложения: противопоставлении одних элементов высказывания другим или, напротив, интонационным привязывании одного слова к другому. Неоспоримую роль интонация играет в модально-эмоциональном оформлении высказывания, в передаче внутренних состояний субъекта: удивления, недовольства, печали, радости, тревоги и т. д.

Однако если в условиях УРС интонационные средства служат лишь для выработки автоматизма речевого поведения учащегося в диалоге (инициативная / ответная реплика) или в монологе, то в условиях УКРС они машинально используются для оформления интеракции. Умение учащегося организовать речевое поведение в УКРС во многом зависит от того, насколько активно в учебном процессе были актуализированы задания, построенные как УРС. Задания, активизирующие употребление интонации как в нейтральных, так и в эмоциональных реализациях, необходимо вводить на самых ранних этапах обучения иностранному языку. Обучение звучащей речи может быть вплетено в ткань урока или раздела учебника (см., например, книгу «Что вы сказали?» [18] или «Загадай желание» [10]) или же быть предметом специальных, аспектных занятий, построенных на основе специализированного учебника (см., например, учебное пособие «Звуки. Ритмика. Интонация» [17]).

Еще в большей степени, чем интонация, характеризуют УКРС другие невербальные компоненты коммуникативной деятельности: мимика, жесты, выражение глаз, поза, дистанция общения и т. д.

Основываясь на исследованиях психологов, Л.Д. Столяренко приводит цифры, показывающие степень участия вербальных и невербальных средств общения в ежедневном акте коммуникации: 7 % занимают слова, 38 % – звуки и интонация, на неречевое взаимодействие приходится 53 % [23: 419].

Коммуникативный процесс будет неполным, если при обучении не учитываются невербальные средства. Эти средства играют большую вспомогательную, а иногда и самостоятельную роль в коммуникации. Вместе с вербальной системой невербальные средства обеспечивают обмен информацией, необходимый людям для организации совместной деятельности, передачу их эмоционального состояния.

Особое место в общении занимают жесты. Существует целый алфавит жестов: жесты-иллюстраторы, жесты-регуляторы, жесты-эмблемы, жесты-адапторы, жесты-афорецторы. Жесты способны выражать целую палитру оценок: уверенность, нервозность, ожидание, самоконтроль, отрицание, доминирование, неискренность и т. д. Особую роль в общении имеет мимика – движение мышц лица. Мимика в большей степени, чем жесты, способна отражать эмоциональное состояние человека. Лоб, брови, глаза, нос, подбородок, рот выражают основные человеческие эмоции – положительные: удивление, восторг, радость; отрицательные: недоумение, отвращение, гнев, печаль, возмущение. Главную роль в выражении чувств играют брови и губы.

Все, кто преподавал русский язык как иностранный, знают, насколько важно обращать внимание на невербальные средства обучения. Без эмоционального сопровождения любая УКРС будет мертвой. Есть невербальные средства, универсальные для разных национальностей, есть – специфичные. Особые трудности, например, возникают в азиатской аудитории, где надо снять неподвижную маску с лица учащегося, активизировать жесты. Не менее важно понизить уровень эмоциональности у представителей южных национальностей.

3. Только в УКРС, в режиме устного общения и непосредственного взаимодействия, возможно построение подлинно межкультурной реальности, которая провоцирует общение, приближенное к естественному.

В УКРС развивается способность учащегося как адекватно воспринимать и интерпретировать коммуникативное поведение представителей иной культуры, так и строить собственное вербальное и невербальное поведение в контексте других культур.

Проблемы межкультурного взаимодействия широко обсуждаются в современной литературе (Д.Б. Гудков, Т.Е. Владимирова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова, И.А. Стернин, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, В.И. Шаховский и др.). Однако богатый теоретический опыт, накопленный в современной педагогике, необходимо активнее использовать в учебных пособиях. Обращение к ситуациям, которые наиболее ярко отличаются особенностями коммуникативного поведения представителей разных культур или являются опасными с точки зрения помех в общении, позволит не только предотвратить сбои в коммуникации и достичь взаимопонимания в поликультурном контексте, но и, что самое главное, активизировать общение на языке.

Литература

1. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью. М., 1988.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., Наука, 1976.
3. Байрак Н.В. О минимальной единице коммуникации в анализе дискурса и дидактике (Впечатления о недавно прошедшем семинаре) // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1.
4. Батыгин Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана (вступительная статья) // И. Гофман. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН. Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.
5. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. СПб., 1999.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004.
7. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике. Т. I. СПб., 1999.
8. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [1830–1835] // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., Прогресс, 1984.
9. Кияновская Л.Ф. Принцип ситуативности в сознательно-практическом и коммуникативном методах (к проблеме упражнений) // Материалы международной научно-методической конференции «Русский язык: Вопросы теории и инновационные методы преподавания» 25 – 28 мая 2001 г. Иркутск, 2001.
10. Короткова О.Н., Одинцова И.В. Загадай желание. Пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. СПб.: Златоуст, 2006.
11. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Просвещение, 1969.
13. Матеевская Е.И. Учебно-речевые ситуации (УРС) в обучении иностранным языкам. Иностранные языки в школе. 1974. № 4.
14. Мишин М. Антология Сатиры и Юмора России XX века. М.: Эксмо, 2003.
15. Монтень М. Об опыте // Опыты. Книга третья. М., Наука, 1979.
16. Образцов В.А. Криминалистическое учение о следственной ситуации // Криминалистика / Под ред. В.А. Образцова. Глава IV. М., 1995.
17. Одинцова И.В. Русский язык как иностранный. Звуки. Ритмика. Интонация: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2007.
18. Одинцова И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык. СПб.: Златоуст, 2007.
19. Одинцова И.В., Малашенко Н.М., Бархударова Е.Л. Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся) // Под ред. И.В. Одинцовой. М.: Русский язык. Курсы, 2008.
20. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж: ВГУ, 1983.
21. Пассов Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория. Иностранные языки в школе. 1989. № 2.
22. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
23. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д.: Феникс, 1995.

24. Холодков Е.И. О компонентном составе ситуации речевого действия. Иностранные языки в школе. 1983. № 4.
25. Цурикова Л.В. Анализ межкультурной коммуникации: когнитивно-прагматический подход. Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2003. № 2.
26. Цурикова Л.В. Новые направления исследований дискурсивной деятельности и преподавание лингвистических спецкурсов на языковом факультете. Вестник ВГУ. Серия Проблемы высшего образования. 2009. № 1.
27. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
28. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.
29. Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом // Феноменология и социальные науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
30. Lubensky S. and Odintsova I. Advanced Russian: From reading to Speaking. Slavica. USA (в рукописи).

EDUCATIONAL COMMUNICATIVE AND SPEECH SITUATION AS WELL AS EDUCATIONAL AND SPEECH SITUATION AS METHODIC CATEGORIES

I.V. Odintsova

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology

The article describes the interdisciplinary definition of "situation", differentiates the notions of "educational communicative and speech situation" and "educational and speech situation"; the article offers the distinctive characteristics of these notions based on the practice of teaching Russian as a foreign language.

Key words: situation, educational communicative and speech situation, educational and speech situation, item of teaching process, discursive event, discursive action.