

**Министерство высшего и среднего специального образования
Республики Узбекистан
Андижанский государственный университет имени З.М. Бабура
Факультет филологии
Кафедра методики преподавания языков и литературы**

На правах рукописи
Буранова Нилуфар Шавкатовна

**Обучение говорению на русском языке
в общеобразовательной школе
Республики Узбекистан на современном
этапе**

Выпускная квалификационная работа

написана для получения академической степени бакалавра по
направлению 5142200 – Русский язык и литература (в иноязычных
группах)

Научный руководитель:
старший преподаватель кафедры
методики преподавания языков
и литературы **Бабенко Е.В.**

Андижан – 2014 г.

Содержание	
Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке.....	9
1.1. Речевая деятельность. Общая характеристика.....	9
1.2. Говорение как вид речевой деятельности.....	11
1.3. Речь как говорение и язык как средство общения.....	21
1.4. Существующие методы обучения говорению, их достоинства и недостатки.....	29
1.5. Трудности при обучении говорению.....	38
Выводы.....	40
Глава 2. Разработка комплекса упражнений для обучения говорению на русском языке.....	42
2.1. Цели и содержание обучения говорению.....	42
2.2. Требования к структуре и содержанию комплекса упражнений для обучения говорению.....	57
2.3. Роль дискуссионных упражнений при обучении говорению на русском языке.....	63
2.4. Система упражнений для обучения говорению на русском языке.....	68
Выводы.....	73
Заключение.....	75
Библиография.....	78

Введение

Современная международная обстановка, информационный взрыв, международная экономическая и политическая интеграция обуславливают вовлечение все возрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, сопровождаемых значительным ростом и расширением культурных и деловых контактов, - все это предъявило свои требования к характеру владения иностранным языком и тем самым детерминировало некоторые принципы и параметры новых методов обучения, в частности, иностранным языкам¹.

Условия иноязычного общения в современном мире, когда русский язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном языке, а также чтением и письмом².

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение³.

Человек, адресующий информацию другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на одном, понятном друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение русскому языку в школе. Если коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха совместной деятельности⁴.

Библейская легенда о строительстве вавилонской башни, неудавшемся вследствие «смешения языков» строителей, отражает факт невозможности взаимодействия при блокировании процессов кодификации и декодификации, так как говорящие на разных

¹ Павленко В.К. Основные направления в развитии методики русского языка на современном этапе. // Преподавание русского языка и литературы в школах Казахстана. 2005. Январь-февраль, стр. 16.

² Павленко В.К. Основные направления в развитии методики русского языка на современном этапе. // Преподавание русского языка и литературы в школах Казахстана. 2005. Январь-февраль, стр. 17

³ Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000, стр. 22.

⁴ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М., Русский язык, 1989.стр. 19.

языках люди не могут договориться друг с другом, что делает их совместную деятельность неосуществимой. Обмен информацией становится возможен лишь в том случае, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам.

Все функции устного общения - информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная - осуществляются при этом в тесном единстве. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях. Это означает, что по окончании школы учащийся должен быть способен:

- общаться в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики, ситуации, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения.
- связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном и т.д., выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Признаки говорения:

1. Говорение всегда мотивировано. Человек говорит, потому что у него есть какая-то внутренняя причина, есть мотив, служащий для побуждения человека к разговору.
2. Говорение всегда целенаправленно, так как высказывание преследует какую-то цель.
3. Говорение - активный процесс, в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности.
4. Говорение всегда характеризуется определенным темпом, который должен соответствовать допустимым в общении нормам.
5. Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает: от целей и мотивов общения, обусловленных социальным статусом, возрастом, уровнем развития, социальной ролью в общении, от конкретного речевого акта¹.

Обучение говорению как процессу продуктивному требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуации общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для

¹ Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000, стр.24.

учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учащихся.

Основной задачей обучения говорению является формирование коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения от осознания возможности выразить одну и ту же мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, включая языковую догадку и умение выразить личностное отношение к воспринимаемой информации.

Отсюда очевидны важность и **актуальность** темы выпускной квалификационной работы. По мнению Ляховицкого М.В., основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства являются вспомогательными, их назначение - создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения учащихся к естественной языковой среде¹.

Актуальность проблемы, присутствие ее в практике и недостаточная теоретическая разработанность в педагогической науке определили выбор темы исследования: «Обучение говорению на русском языке в общеобразовательной школе Республики Узбекистан на современном этапе».

Актуальность темы исследования выпускной квалификационной работы имеет большое методологическое, обучающее, воспитательное и развивающее значение, т.к. обучение говорению в процессе обучения русскому языку обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, совершенствует их коммуникативные возможности, благоприятствует развитию коммуникативных навыков и умений, положительной мотивации, способствует решению воспитательных задач.

Объектом исследования является методика обучения говорению на русском языке в школе.

Предметом исследования является не только сам процесс говорения, способы обучения этому виду речемыслительной деятельности, но и возможность увеличения объема этого вида деятельности по сравнению с другими и объединению говорения и аудирования, говорения и письма, говорения и чтения, а также методы, эффективные в процессе обучения говорению.

Цели исследования: доказать, что говорение является одним из основных средств овладения языком, что говорение выступает средством активизации речемыслительной деятельности в процессе обучения и что трудности, возникающие в процессе говорения, можно преодолеть благодаря специально подобранной технике обучения говорению.

¹ Актуальные вопросы обучения иностранным языкам. Иностранные языки в школе. М., 1988. №2, стр. 49.

Для достижения поставленных целей нами будут решаться **следующие задачи исследования:**

- 1) исследовать говорение как вид речевой деятельности;
- 2) проанализировать существующие методы обучения говорению, их достоинства и недостатки;
- 3) изучить теоретические основы обучения говорению;
- 4) изучить и проанализировать трудности, возникающие в процессе обучения говорению;
- 5) разработать комплекс упражнений по обучению говорению на русском языке.

Степень изученности проблемы. При разработке концептуальных положений обучения говорению использованы труды известных российских и узбекских ученых по психологии, лингвистике, педагогике и методике: Л.С Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Щукина, М.Л. Вайсбурда, М.Т. Баранова, Е.И. Пассова, Д.Э. Розенталя, В.И. Андрияновой, В.М. Лыковой, Р.Т. Талиповой и др.

Источниковедческую базу данного исследования составили труды и работы ученых в области методики преподавания иностранных языков и лингвистики.

Методы исследования:

- I - теоретический: анализ теоретической литературы;
- II - статистическая обработка изученного материала по теме выпускной квалификационной работы: количественная в процентном соотношении и качественная по форме.

Методологической основой исследования являются теоретические положения в трудах ученых-методистов об обучении говорению и проблемах обучения говорению, возникающих при изучении русского языка.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике школьной работы и могут быть рекомендованы для организации учебно-воспитательного процесса в свете реформ, осуществляемых Национальной программой подготовки кадров в общеобразовательных школах Узбекистана.

Исследование предполагало прохождение трех этапов:

- 1) начальный этап - изучение теоретической литературы и практики по проблеме исследования;
- 2) средний этап - анализ проблемы исследования и разработка системы упражнений, направленных на развитие речи на русском языке;
- 3) заключительный этап - обработка исследуемых данных, количественная в процентном соотношении и качественная по форме.

Структура работы: выпускная квалификационная работа «Обучение говорению на русском языке в общеобразовательной школе Республики Узбекистан на современном этапе» состоит из введения, основной части, состоящей из двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего отечественные и зарубежные источники.

Глава 1. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке

1.1. Речевая деятельность. Общая характеристика

Речевая деятельность - явление сложное. Оно связано с понятиями языковой системы, речевого общения, речевого взаимодействия, деятельности человека в целом.

Содержанием коммуникативного обучения является такое владение языком, которое позволяет обмениваться идеями, значимой информацией. Коммуникация стала не только целью, но и средством обучения. Речевое взаимодействие - это воздействие людей друг на друга в целях побуждения к ответным речевым или неречевым действиям. Если нет взаимодействия, нет коммуникации. Взаимодействие создает мотив и стимул для коммуникации. Для того, чтобы осуществилась коммуникация, нужна информация и личная заинтересованность ее участников во взаимодействии¹.

В современной методике все большее внимание уделяется идее рассмотрения коммуникации в широком контексте человеческой деятельности: познании, овладении духовными ценностями, труде, учении, игре. В любой ситуации общения присутствует говорящий или пишущий, слушающий или читающий. Отсюда выделение основных видов речевой деятельности: продуктивных (говорения и письма, связанных с отправлением сообщения) и рецептивных (аудирования и чтения, связанных с его получением). Говорение и слушание составляют устные виды речевой деятельности, а письмо и чтение - письменные.

Следует отметить, что в реальном общении ни один из указанных видов речевой деятельности не существует изолированно². Реальное общение - это взаимодействие партнеров. У говорящего, например, всегда есть речевое намерение воздействовать на слушающего, - значит, ожидается ответная реакция.

Для того чтобы участвовать в общении, учащийся должен обладать как продуктивными умениями (говорение, письмо), так и рецептивными (аудирование, чтение). Изоляция видов речевой деятельности в обучении может привести к тому, что учащиеся овладеют умениями высказываться на определенную тему, но не будут воспринимать речь на слух и, таким образом, не смогут участвовать в общении, или, наоборот, понимая смысл прочитанных или услышанных фраз, не смогут сформулировать свои собственные высказывания. Кроме того, отсутствие взаимосвязанной основы обучения продуктивным и рецептивным видам деятельности тормозит формирование каждого из них, не позволяет добиться сколько-нибудь существенных результатов.

¹ Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988, стр. 47

² Там же, стр. 48

Отмечая тесную взаимосвязь говорения, аудирования, письма и чтения, необходимо подчеркнуть различие конечных продуктов каждого из указанных видов речевой деятельности. Для говорения и письма это разные по своему лингвистическому оформлению высказывания, а для аудирования и чтения - понимание сообщения.

Взаимосвязь и взаимообусловленность разных видов речевой деятельности при рациональном обучении предполагает обязательный учет особого, специфического, соотносимого с сущностными характеристиками каждого отдельного вида речевой деятельности. Таким образом, в методике различаются четыре коммуникативных умения: аудирование, говорение, чтение, письмо¹. Однако ошибочно было бы думать, что каждому умению можно было бы обучить в отрыве от других коммуникативных умений. Как в реальном общении сочетаются четыре вида речевой деятельности, так и в учебном процессе обучение любому виду речевой деятельности должно быть интегративным. Это значит, что, целенаправленно обучая, например, говорению, мы одновременно создаем базу для обучения и аудированию, и чтению, и письму.

1.2. Говорение как вид речевой деятельности

Говорение - продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорение является одним из важнейших направлений преподавания.

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемый средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения. Это деятельность одного человека, хотя она включена в общение и немислима вне его, ибо общение – это всегда взаимодействие с другими людьми².

Обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя. Основу обучения иностранным языкам составляет процесс иноязычного общения.

¹ Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988, стр. 50.

² Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М. Русский язык, 1989, стр.43..

Предметом общения являются взаимоотношения собеседников. В какой-то момент у общающихся появляется потребность вступить в контакт, которая становится мотивом деятельности.

Цель общения – решение задач, связанных с взаимоотношениями, т.е. изменение их. Измененные взаимоотношения становятся результатом общения.

Существуют три способа общения: перцептивный (когда люди воспринимают друг друга зрительно, интуитивно), интерактивный (когда люди взаимодействуют друг с другом) и информационный (когда они обмениваются мыслями, идеями, духовными ценностями, интересами). Эти три способа могут использоваться и отдельно, и в совокупности¹.

Единицей общения является акт общения, в котором участвуют как минимум два человека. Каждый из них в результате воздействия друг на друга приобретает новые знания, новые мысли, новые намерения. Поэтому можно сказать, что продуктом общения является интерпретация информации. Благодаря общению человек поддерживает свою жизнедеятельность.

Различают условно два вида общения:

1) ролевое общение, которое реализует общественные отношения в их явном виде (например, роль учителя и роль ученика; врача – пациента), они могут быть в той или иной степени лично окрашены;

2) личностное общение, которое реализует личностные отношения в их явном виде (они могут быть в разной степени окрашены ролью человека в обществе). Так, учитель и ученик могут вести себя в зависимости не только от правил, предписанных ролью учителя и ролью ученика, но и как личности со всеми ее составляющими – мировоззрением, личным опытом, чувствами и эмоциями, интересами, статусом в коллективе. Таковы основные характеристики общения².

У говорения как речевой деятельности есть свои специфические признаки.

Мотивированность. Говорение всегда мотивировано, но в методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации, в основе которой лежит потребность двух видов:

а) потребность в общении как таковая, свойственна человеку как существу социальному. Её можно назвать общей коммуникативной мотивацией. Её уровень не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговорчивые и неразговорчивые);

¹ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989, стр.44.

² Там же, стр. 45.

б) потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию. Это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы обучаем, как создаем речевые ситуации, какой используем материал, приемы. Ситуативная мотивация создает постоянную мотивационную готовность – чрезвычайно важный фактор для установления речевого партнерства¹.

Активность. Говорение – всегда процесс активный, ибо в нём проявляется отношение говорящего к окружающей действительности. Это отношение имеет место не только тогда, когда человек говорит, но и когда он слушает собеседника (так называемая внутренняя активность). Проявляется активность реакции на то, что воспринимается: попутная оценка высказываний, частичное планирование своей реплики и т.д. Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения².

Целенаправленность. Говорение всегда целенаправленно, ибо любое высказывание преследует какую-нибудь цель: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять его. Подобные цели можно назвать коммуникативными задачами. Цель говорения как деятельности заключается в том, что один человек пытается воздействовать на другого (других) в смысле изменения его (их) поведения (речевого и неречевого), а не просто сообщить ему некую информацию. Целенаправленность говорения осуществляется благодаря стратегии и тактике. Стратегией называется та линия, которую проводит говорящий, направленная на реализацию общей цели, а тактикой – реализация подчинённых задач.

Связь с деятельностью. Содержательный аспект говорения обусловлен сферами деятельности человека. Это определяет отбор речевого материала и его организацию. Второй момент связан со стимуляцией говорения. Потребность убедить кого-либо в чем-либо возникает только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием каких-либо прежних событий, к которым причастны собеседники.

Связь с коммуникативной функцией мышления. Говорящий решает стратегические и тактические вопросы общения (как опровергнуть, доказать, стоит ли это делать), следовательно мышление ограничено рамками коммуникации и связанных с ней проблем. Говорение – это постоянное решение речемыслительных задач³.

¹ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989, стр.45.

² Там же, стр. 46.

³ Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988, стр. 36.

Связь с личностью. Психологи выделяют много компонентов, присущих личности: потребности, интересы, идеалы, моральные качества, способности, интеллектуальные, волевые и эмоциональные свойства, темперамент, опыт, умения и навыки. Все эти компоненты личности проявляются в деятельности. Общение есть форма общественного поведения, одна из форм проявления субъектно-объектных отношений. Говорение обусловлено всеми компонентами личности: потребности определяют мотивированность говорения, его смысловой аспект; интересы и интеллект – его содержательный аспект; эмоции и темперамент – его выразительность. Личность всегда индивидуальна и проявляет активность своей жизненной позиции, которая выражается в речи¹.

Ситуативность. Ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотносении речевых единиц с контекстом деятельности обеих сторон общения, с их взаимоотношениями как потенциальная способность речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать её в желаемом направлении. Ситуативность есть потенция речевого контакта. Если обучение говорению организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создается связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации.

Эвристичность. Непредсказуемость речевых действий – это и есть эвристичность говорения. Ситуации общения меняются постоянно, их варианты чрезвычайно многочисленны. Говорящий должен быть готов к деятельности именно в таких постоянно меняющихся условиях, т.е. к эвристической деятельности. А развита эта способность может быть тогда, когда в процессе обучения говорению будут соблюдены все важнейшие стороны самого говорения в плане его эвристичности:

- а) эвристичность речевых задач;
- б) эвристичность предмета общения;
- в) эвристичность содержания общения;
- г) эвристичность речевых средств.

Эвристичность не исключает того, что в говорении используются стереотипизированные действия².

Самостоятельность. Это качество говорения как деятельности проявляется в том, что говорение протекает: а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или

¹Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989, стр.47.

²Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989, стр.48.

прослушанных источников; б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи; в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания; г) без обращения к родному языку. Не случайно началом умения считается тот момент, когда программа высказывания составляется самим говорящим. Если определенные опоры и используются при подготовленном говорении, то в процессе общения они неуместны, часто просто невысказаны. Говорящий должен быть психологически готов к самостоятельности, воспитание которой является одной из задач процесса обучения говорению¹.

Темп. Следует помнить, что в процессе говорения основную роль играет не абсолютный его темп, т.е. не количество слогов (слов), произнесенных в единицу времени, а синтагматичность, т.е. расчлененность высказывания на синтагмы (речевые отрезки, имеющие свой смысл и логическое ударение). Необходимый темп сохраняется в пределах синтагмы. Это создает предпосылки для осуществления речевой тактики, так как позволяет в паузах между синтагмами продумывать дальнейший ход высказывания.

Л.С.Выготский разработал концепцию речевой деятельности, согласно которой у человека под влиянием речевого общения формируется речевая способность или речевое умение. Чтобы достичь речевого умения как цели, развивать его, учителю нужно знать его структуру, владеть понятиями «навык» и «умение»².

Речевые навыки обладают следующими качествами: автоматизированностью, устойчивостью, гибкостью, сознательностью, относительной сложностью.

Автоматизированность обеспечивает скорость, плавность, экономичность речевого действия (навыка), готовность его к включению и низкий уровень напряженности, без чего нормальное говорение было бы невозможно³.

Учителю хорошо известно такое явление, когда, казалось бы, усвоенные в упражнении грамматическое явление или звук, будучи использованными в свободном говорении, употребляются с ошибками. Это явление так называемой деавтоматизации. Следовательно, мало автоматизировать действие, его надо ещё сделать устойчивым, т.е. невосприимчивым ко всякого рода влияниям. Нужно выявить факторы, нарушающие устойчивость навыка, и постепенно провести навыковое действие через эти условия, прежде чем включать его в свободное говорение, т.е. необходим этап совершенствования навыков.

¹ Городилова Г.Г., Ходякова Л.А. Русский язык как иностранный. - М.: Изд. «Наука», 1999, стр. 27.

² Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. М. 1982, стр. 98.

³ Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1989, стр.48.

Гибкость навыка можно рассматривать в двух планах: а) как готовность включаться в новую ситуацию; б) как способность функционировать на основе нового речевого материала. Гибкость навыка формируется в процессе создания автоматизированности и устойчивости за счёт использования условно-речевых упражнений.

Сознательность есть свойство навыка, присущее ему благодаря осознанности процесса формирования навыка. С. Л. Рубенштейн писал, что навык есть «единство автоматизма и сознательности»¹.

Навык есть способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое, благодаря наличию полного комплекса качеств, стало одним из условий выполнения деятельности.

Каждый из навыков как действие состоит из двух операций, находящихся в тесной взаимосвязи как внутри одного навыка, так и между разными типами навыков:

- произносительными;
- грамматическими;
- лексическими.

Все типы навыков в совокупности составляют операционный уровень умения.

Собственно речевое умение – это мотивационно-мыслительный уровень. Речевое умение как самостоятельное явление обладает следующими качествами: целенаправленностью, продуктивностью, самостоятельностью, динамичностью, интегрированностью и иерархичностью.

Динамичность обеспечивает говорящему его речевую деятельность в любой новой ситуации общения.

Под интегрированностью следует понимать качество спаянности навыков. В речевом умении интегрируются: а) навыки разного типа, б) навыки разной степени и уровня автоматизированности, устойчивости, гибкости, сложности, в) автоматизированные и неавтоматизируемые компоненты (жизненный опыт, знания, эмоциональная сфера). Благодаря интеграции умение периодически переходит на более высокие ступени.

Иерархия речевого умения представлена двумя основными уровнями: операционным и мотивационно-мыслительным, в каждом из которых в процессе становления умения образуются подуровни.

В операционном уровне различают три подуровня: операции, навыки и цепочки навыков, которые образуются за счёт повышения степени автоматизированности

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. 2006, стр. 167.

элементов системы, их устойчивости в результате совместного функционирования и их сцепления с другими. Цепочки навыков обеспечивают синтагматичность говорения.

Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса. Постоянное практическое пользование языком помогает преодолевать нелюбовь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, так как согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает усвоение говорения как средства общения.

Речевая направленность предполагает оречевлённость упражнений, т.е. степень их подобия речи. Это означает использование для формирования навыков не языковых, а условно-речевых упражнений. Все упражнения должны быть упражнениями в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определённая речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника, проблема сводится к организации речевого партнёрства в учебном процессе. Речевое партнёрство зависит от коммуникативного поведения учителя. Первым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является принцип речевой направленности.

Коммуникативность включает в себя индивидуализацию обучения речевой деятельности, под которой понимается учёт всех свойств ученика как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и его личностных свойств. Можно сказать, что для коммуникативного метода индивидуализация является главным реальным средством создания мотивации и активности. Второй принцип обучения говорению как виду речевой деятельности – это принцип индивидуализации при ведущей роли её личностного аспекта.

Коммуникативность связана с понятием функциональности. Это понятие означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. Третий принцип коммуникативного метода обучения говорению - принцип функциональности. Функциональность предполагает также адекватность сообщаемых знаний задачам усвоения системы речевых средств. Учитель должен сообщить только те сведения, которые минимально необходимы для практического овладения тем или иным явлением, сообщены в тот момент, когда требуется предупредить ошибку, и в той форме, которую обычно называют «правилом-инструкцией».

Четвертым принципом обучения говорению как вида речевой деятельности является принцип ситуативности. Ситуативная отнесенность есть одно из природных средств речевого навыка, без которого он вряд ли способен к переносу. Если ситуативный характер навыкового действия не зафиксирован мозгом, переноса не состоится. Именно

поэтому множество заученных слов и заавтоматизированных грамматических форм остаются лежать в закромах памяти учащихся, когда они вынуждены вступать в общение. Ситуативность необходима и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевого умения. Ситуативность способна создать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения. Под ситуацией необходимо понимать не совокупность экстралингвистических обстоятельств, а систему взаимоотношений собеседников, отражающуюся в их сознании, под ситуативностью – соотнесённость высказывания с этими взаимоотношениями.

Пятым принципом обучения говорению является принцип новизны. Продуктом принципа новизны является интерес к обучению иностранному языку. Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся активным достоянием человека. Появлению интереса, его устойчивости способствует новизна материала, как по форме, так и по содержанию. Новизна предполагает только информативный материал (для данного конкретного возраста обучаемых), любые фразы, не представляющие интереса, не могут быть оправданы никакими благими соображениями. Ориентиром должна служить продуктивность говорения, а не его репродуктивность. Новизна – это не повторение одного и того же материала, она обеспечивается решением какой-либо мыслительной задачи. Новизна – основа гибкости навыков. В основе навыка лежит динамический стереотип, следовательно, в речевом навыке есть что-то инвариантное и что-то вариативное. С одной стороны – это речевой образец – обобщённая схема, служащая основой для порождения высказывания данного типа. Что же можно варьировать в речевой ситуации? Речевую задачу, событие, меняющее взаимоотношения собеседников, число собеседников, состав собеседников, любое привходящее обстоятельство, характеристику любого участника ситуации общения, постановку проблемы как содержательного компонента ситуации. Варьирование речевых ситуаций и управление использованием в них речевого материала есть главное средство достижения продуктивности говорения. Для развития интереса к овладению речевым умением необходимо постоянное внедрение новизны во все элементы учебного процесса¹.

1.3. Речь как говорение и язык как средство общения

¹ Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И.Щукина. М.: Просвещение, 1986, стр. 74.

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение.

Человек, адресуемый информацией другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на одном, понятном друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение русскому языку в школе. Если коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха совместной деятельности. Библейская легенда о строительстве вавилонской башни, сорвавшейся вследствие неожиданного «смешения языков» строителей, отражает факт невозможности взаимодействия при блокировании процессов кодификации и декодификации, так как говорящие на разных языках люди не могут договориться друг с другом, что делает их совместную деятельность неосуществимой. Обмен информацией становится возможен лишь в том случае, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам¹.

Значение - это содержательная сторона знака как элемента, опосредствующего познание окружающей действительности. Подобно тому, как орудие опосредствует трудовую деятельность людей, знаки опосредствуют их познавательную деятельность и общение.

Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта².

Язык как средство накопления и передачи общественного опыта возник в процессе труда и начал развиваться еще на заре доклассового общества. Для передачи друг другу существенно значимой информации люди стали пользоваться членораздельными звуками, за которыми закреплялись определенные значения.

Пользоваться членораздельными звуками для общения было удобно, особенно в тех случаях, когда руки были заняты предметами и орудиями труда, а глаза обращены на них. Передача мыслей посредством звуков была удобна и на значительном расстоянии между общающимися, так же как в темноте, в тумане, в зарослях.

¹ Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000, стр. 40.

² Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000, стр. 41.

Благодаря общению с помощью языка отражение мира в мозгу отдельного человека постоянно пополняется тем, что отражается или было отражено в мозгу других людей, - происходит обмен мыслями, передача информации.

В общении человек постоянно учится отделять существенное от несущественного, необходимое от случайного, переходить от образов единичных предметов к устойчивому отражению их общих свойств в значении слов, в котором закрепляются существенные признаки, которые присущи целому классу предметов и тем самым относятся и к конкретному предмету, о котором идет речь.

Говоря «газета», человек имеет в виду не только тот газетный лист, который держит в руках, но тем самым указывает, к какому классу предметов относится данный предмет, принимая во внимание его отличия от другой печатной продукции и т.д.

Слова имеют определенное значение, т.е. некую отнесенность к предметному миру. Когда преподаватель применяет то или иное слово, то и он, и его слушатели имеют в виду одно и то же явление и у них не возникнут недоразумения. Система значений развивается и обогащается на протяжении всей жизни человека, и ее целенаправленное формирование - центральное звено, как среднего, так и высшего образования.

Речь как говорение - это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка. Средством вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними в общественном опыте значениями. Слова могут быть произнесены вслух, про себя, написаны или же заменены у глухих людей особыми жестами, выступающими носителями значений (так называемая дактилология, где каждая буква обозначается движениями пальцев, и жестовая речь, где жест заменяет целое слово или группу слов)¹.

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую.

Наиболее простой разновидностью устной речи является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального состояния при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в

¹ Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000, стр. 44.

спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи.

Вторая разновидность устной речи - монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее, ее формирование у учащихся, особенно на уроках русского языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно встречаются взрослые люди, умеющие свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся, не прибегая к заранее написанному тексту, выступить с устным сообщением (докладом, публичным выступлением), имеющим монологический характер. Это зачастую является следствием недостаточного внимания учителей школы к работе по формированию у учащихся монологической речи на неродном языке.

В момент речи в коре мозга замыкаются временные связи между различными раздражениями со стороны внешнего мира и движениями голосовых связок, гортани, языка и других органов, регулирующих произнесение слов. Речь функционирует на основе второй сигнальной системы¹.

Слово, по мнению И.П. Павлова, - это «сигнал сигналов». Слова, сигнализируя сигналы первой сигнальной системы, всевозможные впечатления, существующие в виде образов мира, могут вызывать те же действия, что и непосредственные раздражители. Слова и их сочетания всегда представляют собой результат отвлечения и обобщения, переработки в мозгу сигналов первой сигнальной системы².

Сложный процесс вербального общения основывается на действии последовательного включения, обеспечивающего работу его механизмов. Первым этапом является программирование речи - построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что человек хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная.

Второй этап - построение синтаксической структуры предложения. Прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, включаются механизмы,

¹ Павлов И.П. Избранные труды в пяти томах. М. Наука. 1973, Т. 3, стр. 136.

² Там же, стр. 137.

обеспечивающие поиск нужного слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих.

Наконец осуществляется проговаривание, реальное звучание речи. Таким образом, развертывается процесс «говорения», в ходе которого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче. В процессе слушания собеседник (реципиент) декодирует полученную информацию, что, в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидной лишь тогда, когда реципиент сам превращается в коммуникатора (смена коммуникативных ролей) и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности.

Общение людей не может быть уподоблено передаче информации по телеграфу, где коммуникатор и реципиент обмениваются вербальными сообщениями. В общении людей оказываются закономерно включены эмоции общающихся. К тому, что является содержанием коммуникации, и к тем, кто вовлечен в общение, они определенным образом относятся, и это эмоциональное отношение, сопровождающее речевое высказывание, образует особый невербальный аспект обмена информацией, особую невербальную коммуникацию.

К средствам невербальной коммуникации относятся жесты, мимика, интонация, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации - слова. Товарищу, поведавшему о постигшем его горе, собеседник выражает свое сочувствие словами, сопровождаемыми знаками невербальной коммуникации: опечаленным выражением лица, понижением голоса, прижиманием руки к щеке и покачиванием головы, глубокими вздохами и т.д.¹

Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом общественного развития, как и язык слов, и могут не совпадать в разных национальных культурах. Болгары несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие, а отрицательное покачивание головой, принятое у русских, болгары могут легко принять за знак согласия.

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М, 2006, стр.58.

В разных возрастных группах для осуществления невербальной коммуникации выбираются различные средства. Так, дети часто используют плач как средство воздействия на взрослых и способ передачи им своих желаний и настроений. Коммуникативный характер, который приобретает у детей плач, передает предупреждение «Я не тебе плачу, а маме!».

Существенное значение для усиления действия вербальной коммуникации имеет пространственное размещение общающихся. Реплика, брошенная через плечо, четко показывает отношение коммуникатора к реципиенту. В некоторых видах обучения (в частности, при обучении «говорению» на иностранных языках) преподаватель предпочитает размещать учеников не «в затылок друг другу», как это принято в классе, а по кругу, лицом друг к другу, что существенно повышает коммуникабельность общающихся и интенсифицирует приобретение навыков общения на иностранном языке.

Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации является одним из элементов культуры общения. Это соответствие особо важно для педагога, для которого средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности. А. С. Макаренко подчеркивал, что педагог одно и то же слово должен уметь произносить с множеством различных интонаций, вкладывая в него значение то приказа, то просьбы, то совета и т.д.¹.

Удовлетворение потребностей человека оказывается изначально возможным лишь в том случае, если он вступает в общение, взаимодействуя с другими людьми. Это порождает потребность субъекта сказать им о том, что для него важно и значимо. Ребенок овладевает членораздельной речью, первые зачатки которой появляются в конце первого года жизни. Это созвучия «ма-ма», «па-па», «ба-ба», и т.п., не требующие сложной артикуляции и легко произносимые. Взрослые соотносят эти созвучия с конкретными лицами - матерью, отцом, бабушкой и способствуют закреплению у ребенка связи каждого из этих созвучий с конкретным лицом из его ближайшего окружения («это мама»).

В дальнейшем каждое из этих созвучий превращается для ребенка в слово, которое он использует для организации своего взаимодействия со взрослыми. Теперь слово «мама» выступает как средство удовлетворения его текущих потребностей. Произнося слово, ребенок стремится получить желаемое: внимание, ласку, игрушку и т.д. Слово

¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма./ <http://archive.1september.ru/>

становится средством общения. В дальнейшем число используемых слов стремительно возрастает, и к двум годам не только чрезвычайно расширяется словарь языка детей, но и становится возможным правильное употребление грамматических форм, усложняются и удлиняются предложения. Обогащение языка ребенка продолжается на протяжении всего дошкольного детства.

Одновременно развивается и невербальная коммуникация: мимика, пантомимика, интонационное разнообразие речи. В эти годы формируются обратные связи в процессе коммуникации, ребенок учится дешифровать выражение лица собеседника, улавливать одобрение или неодобрение в его интонациях, понимать значение жеста, сопровождающего и усиливающего слово взрослого человека. Все это позволяет ему корректировать свои действия, добиваться должного взаимопонимания в общении.

В школе на уроках чтения и письма, а в дальнейшем языка и литературы осуществляется формирование у детей сознательного отношения к языку как средству и к речи как процессу общения. Становясь предметом специально организованного преподавателем анализа, язык предстает перед учащимся как сложная знаковая система, подчиненная действию социально выработанных законов, усвоение которых позволит ему не только грамотно писать, читать и говорить, но и овладеть с помощью языка духовными богатствами, выработанными до него и для него человечеством. Построенные на основе исследований психологов современные методики обучения грамоте в качестве ведущего принципа принимают формирование у школьников умений сознательного звукового анализа речи. Исследования психологов Московского университета показали, что все эти правила выявляют всего три функции связи слов в предложении: их соединение, разделение и обособление. Как выяснилось, достаточно научить школьников по определенным признакам анализировать и обнаруживать эти функции в конкретных предложениях, чтобы они безошибочно ставили знаки препинания, не заучивая ни одного правила пунктуации.

Исключительно велика роль педагога в формировании умений речевого общения школьников. И здесь первым важнейшим условием развития речи и мышления учащихся является свободная и точная речь педагога. Сухомлинский писал: «Есть еще одна сторона педагогической культуры, о которой нельзя говорить без тревоги, - это речевая культура учителя. Лет двадцать назад, наблюдая, как воспринимают дети изложение нового материала на уроке у одного учителя, я обратил внимание на то, что, слушая изложение материала, дети очень устают, с урока идут просто изнуренные. Я стал внимательно вслушиваться в слова учителя (он преподавал биологию) и ужаснулся. Его речь была до того хаотична, логически непоследовательна, смысл излагаемого до того неясен, что

ребенку, впервые воспринимающему то или иное понятие, надо было напрягать усилия, чтобы понять хоть что-нибудь»¹. Сухомлинский так же подчеркивал, что культура речи учителя в решающей степени определяет эффективность умственного труда учеников на уроке и намечал пути ее формирования: преодоление неясности в толковании понятий, расплывчатости представлений, которые учитель стремится создать посредством слова и без которых невозможен переход от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к общему; углубленный анализ текста учебников, с которыми имеют дело учащиеся, выявление в тексте логической последовательности и причинно-следственных связей.

Высокая культура речи - важное условие рационального использования времени учителем. «Сколько времени теряется на бесчисленные повторения, необходимость в которых возникает тогда, когда предмет, явление, понятие не находит в речи учителя яркой, доступной пониманию ребенка словесной оболочки», - писал В. А. Сухомлинский².

1.4. Существующие методы обучения говорению, их достоинства и недостатки

В основе современных методов обучения говорению лежат такие категории устно-язычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке как модели речевой коммуникации.

Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация.

Коммуникативная ситуация как метод обучения говорению состоит из четырех факторов:

- 1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
- 2) отношений между коммуникантами (субъективно - личность собеседника);
- 3) речевого побуждения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные или стандартные.

¹ Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. Том 1. М. Педагогика. 1979, стр. 68.

² Там же, стр. 69.

Коммуникативная ситуация понимается как некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение, проявляющееся в социально-коммуникативных ролях¹.

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших одноклассников, беседа коллег, встреча близких людей и т.д.

Можно выделить 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения говорению.

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры по коммуникации равны. Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой.

При групповом общении в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группового общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «поучаствовать» в длительной беседе, вставить одно-два слова, своим высказыванием заинтересовать слушающих. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно predeterminedены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные - в фиксированных ролях слушающих (собрания, митинги, диспуты и т. д.).

По характеру отношений между коммуникантами в методике обучения говорению различают общение официальное и неофициальное.

Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (начальник - подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме.

Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью, как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон.

¹ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М: РАО/МПСи, 2001, стр. 73.

Современная методология обучения говорению различает два рода неофициального общения - деловой разговор и свободную беседу.

Деловой разговор можно рассматривать как обсуждение между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбора профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.).

Свободная беседа представляет собой самостоятельную деятельность общения или такую деятельность, цель которой - установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека. В такой сфере устной коммуникации как социально-культурная свободная беседа выступает в качестве основного, наиболее распространенного вида общения. Участники беседы могут начать общение с обсуждения нового спектакля, а кончить обменом мнений о ремонте велосипеда.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение.

Наблюдения над коммуникацией в различных условиях, а также обследование драматических произведений позволили выделить 8 сфер устного общения, которые присущи любому современному языковому коллективу:

- 1) сервисная сфера (социально-коммуникативные роли покупателя, пассажира, пациента, абонента, посетителя столовой и т.д.);
- 2) семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);
- 3) профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, ученика, коллеги, сотрудника и т.д.);
- 4) социально-культурная сфера (роли знакомого, друга, соученика и т.д.);
- 5) сфера общественной деятельности (роли члена общественной организации или избираемого органа, публициста и т.д.);
- 6) административно-правовая сфера (роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);

7) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, садовода, умельца, рыболова, любителя животных и т.д.);

8) зрелищно-массовая сфера (зритель в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Все современные системы обучения иностранным языкам используют в настоящее время эти восемь сфер устного общения.

Принципы обучения устной речи

Современная методология преподавания иностранных языков базируется на следующих принципах обучения устной речи:

- принцип коммуникативной направленности;
- принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации;
- принцип коммуникативной деятельности;
- принцип интенсивной практики;
- принцип поэтапности речевых умений;
- принцип адекватности.

Принцип коммуникативной направленности. Важность его для обучения иностранным языкам и особенно устной речи в настоящее время общепризнанна.

Рассматриваемый принцип пронизывает все основные этапы организации обучения речи. Так, соблюдение его ведет к требованию, чтобы отобранный минимум языкового инвентаря обеспечивал уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия в реальной коммуникации.

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы учителя подчинена созданию у ученика мотивированной потребности в иноязычно-речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны (где только возможно) носить коммуникативный характер. Словом, в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения.

Принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации. «Молекулой» устного общения является коммуникативная ситуация. Ситуация и речь тесно связаны между собой. Язык развивается через ситуации и неотделим от них. Язык нужен в определенных ситуациях, поэтому исходным моментом обучения должны быть ситуации. В методике аналогом реальных ситуаций служат типичные коммуникативные ситуации (ТКС).

Рассматриваемый принцип требует, чтобы программа обучения устной речи строилась, прежде всего, как последовательная серия ТКС, отобранных и обработанных в соответствии с воспитательными, коммуникативными и дидактическими положениями.

Любая включенная в программу тема должна раскрываться как набор определенных коммуникативных ситуаций.

Принцип коммуникативной деятельности. Современная методика преподавания иностранного языка исходит из того, что иноязычной речи следует обучать не как отвлеченному коду, а как специфической психофизиологической деятельности, обеспечивающей производство и восприятие высказываний на иностранном языке, как операционной готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения.

Каковы предпосылки развития речевой деятельности? Речевая способность человека на родном языке развивается посредством активной коммуникативной деятельности, в процессе которой языковые элементы (слова, выражения, модели высказывания) накапливаются в индивидуальном опыте постепенно. Ребенок начинает говорить, не владея всей языковой системой.

Возможность использования только «части языка» в коммуникативных целях свидетельствует о весьма специфических свойствах речи как кода. Но именно данная особенность языка объясняет, почему при овладении иноязычной речью обучающегося можно вовлекать в реальную коммуникативную деятельность уже на самых ранних этапах обучения.

Коммуникативная задача говорящего - завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения, получить на него реакцию, учитывать при производстве высказываний ситуацию общения, личность слушающего. Следовательно, обучение иноязычной речи предполагает также овладение определенной коммуникативной техникой.

Принцип интенсивной практики. Психофизиологической базой речевой деятельности служит навык или автоматизированное умение, ставшее в результате многократных повторений наиболее экономным и свободным способом исполнения данного действия. Однако владение основным ядром не всегда характеризуется высоким автоматизмом. Отсюда - настоятельная необходимость организации в учебных условиях целенаправленной интенсивной практики использования в речи языковых знаков.

Принцип поэтапности речевых умений. Данный принцип определяет, что овладение языковым материалом и операциями с ним в речи осуществляется поэтапно. Это означает решение на каждой данной ступени обучения только одной задачи, развития лишь одной стороны речевого умения. При этом общее направление естественно должно идти от овладения иноязычно-речевой формой к способности выразить с ее помощью некоторое содержание. Рассматриваемый принцип лежит в основе

дифференциации типов упражнений – тренировочных- I тип и коммуникативных (речевых) - II тип.

Рассмотренные выше принципы являются методической интерпретацией положений дидактики, языкознания, психологии и составляют сущность функционально-коммуникативного подхода.

К достоинствам существующих методов обучения можно отнести следующее:

1. Разработка четырех факторов коммуникативной ситуации:

1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);

2) отношений между коммуникантами (субъективно - личность собеседника);

3) речевого побуждения;

4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

2. Разработка типовой коммуникативной ситуации, например: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

3. Выделение трех видов общения: индивидуальное, групповое и публичное.

4. Разработка таких моделей речевой коммуникации как:

1) официальный индивидуальный контакт;

2) деловой разговор;

3) свободная беседа;

4) групповая официальная беседа;

5) монолог в групповой беседе;

6) публичное общение.

5. Выделение восьми сфер устного общения:

1) сервисная сфера;

2) семейная сфера;

3) профессионально-трудовая сфера;

5) сфера общественной деятельности;

6) административно-правовая сфера;

7) сфера игр и увлечений;

8) зрелищно-массовая сфера¹.

К недостаткам современной методологии обучения можно отнести:

¹ Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. 1985, № 4, стр. 42.

1. Непроработанность формирования фонетических навыков говорения, таких как:

- ритмико-интонационные навыки, которые проявляются косностью и невыразительностью речи;

- слухо-произносительные навыки, которые проявляются неспособностью понимать в полном объеме речь другого человека и формировать свою речь в адекватном объеме.

2. Непроработанность формирования лексических навыков говорения, в частности таких компонентов, как:

- лингвистический, который выражается в неспособности подбора для формирования устной речи соответствующих данному моменту слов, словосочетаний, идиом;

- методологический, который выражается в недостаточной проработке соответствующих разъяснений, памяток и инструкций по использованию лексической компоненты языка;

- психологический, который выражается в недостаточной способности мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон соответствующей лексической единицы, в зависимости от конкретной речевой задачи, и включать его в речевую цепь.

3. Непроработанность способов формирования индивидуальных семантических полей учащихся и способов семантизации, таких как:

- использование наглядности, т.е. сочетание визуальной образности предмета общения и его логической значимости;

- использование синонимов и антонимов, т.е. наполнение речевого ряда контрастными лексическими единицами;

- использование известных способов словообразования, т.е. применений речевых шаблонов общения;

- использование простого индивидуального перевода¹.

1.5. Трудности при обучении говорению

Основные трудности при обучении говорению связаны с формированием установки на общение, т.е. проблемой мотивации коммуникативной функции.

Характер и структура мотивации коммуникативной функции обусловлены теми же ситуативными факторами, что и структура любой сферы психической деятельности человека, то есть, с одной стороны, характером проблемности той или иной объективной ситуации, с другой, субъективным образом этой ситуации, своего места в ней.

¹ Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. 1985. - № 4, стр.43.

Преобладающий в каждом конкретном случае осознанный мотив деятельности и реализует себя через установку как направляющее, регулирующее, селективное начало деятельности.

Вопрос о механизмах воздействия потребностей на возникновение установки на общение рассматривается в социальной психологии, детской психологии, теории художественного творчества. В качестве движущей силы развития речевого действия рассматривают «конфликт», «кризис», «дилемму», «диссонанс».

Общим для всех указанных понятий является нарушение гармонии в системе отношений, в которую включены коммуниканты, рождающее потребность восстановить потерянное равновесие. Результатом рассогласования в уровне информированности может быть как сообщение познавательной, так и управляющей информации.

Наличие рассогласования в уровне информированности можно выразить оппозицией: знаю - не знаю¹.

Можно наблюдать и другие виды рассогласования, такие, например, как: имею - не имею. Типичными побудителями речевого общения являются также такие виды рассогласования, которые вытекают из различия взглядов, вкусов, разницы в оценке ситуации. Они могут быть выражены оппозициями: нравится - не нравится; хочу - не хочу, которые особенно типичны для межличностных отношений, но иногда возникают и в процессе совместной деятельности, когда принимается решение о следующем ходе или общей стратегии действий (лежат в основе спора, уговора, убеждения).

Анализ факторов, от которых зависит потребность в общении, приводит к выводу о том, что они могут быть постоянно действующими и эпизодическими.

Постоянно действующие факторы имеют, как правило, своим источником социальные функции общающихся или их психические, а также физические характеристики.

Например, ситуация перевеса информации у одного из партнеров является постоянной при общении родителей и детей, учителей и учеников. Соответственно этому ролевой компонент ситуации выступает как основной детерминатор определенных коммуникативных действий в условиях стабильного диссонанса².

Не всякая роль выполняет такую функцию, а только такая, которая обладает либо:

1) потенциалом для перевеса информации или какого-либо другого диссонанса, например, старший всегда, в принципе, может знать больше младшего, высокий - видеть больше низкого, внук - слышать лучше бабушки, капризный - отвергать предлагаемое;

¹ Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974, стр. 94.

² Там же, стр.95.

либо:

2) закрепленными за ролью текстовыми характеристиками (коммуникативными программами или даже готовыми текстами).

Любопытный по своей природе человек постоянно обращается к окружающим с вопросами, а хвастунишка рассказывает о своих достижениях.

Эпизодически действующие факторы связаны с внешними условиями. Например:

- один видел фильм, а другой не видел;
- один ездил летом в лагерь, а другой - к бабушке;
- один сидит недалеко от тарелки с хлебом, а другой не может до нее дотянуться.

Это временный диссонанс, тут участники могут легко меняться ролями, поэтому в качестве детерминатора выступают условия, в которых осуществляется деятельность, обслуживаемая общением, или условия, характеризующие деятельность, предшествующую общению.

Выводы

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения.

В основе говорения лежит осознание значения лексической единицы языка.

Речь как говорение - это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка.

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую.

Для разговорной речи (диалога) характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий.

Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог.

К основным трудностям обучения говорения следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- ученики стесняются говорить на неродном языке, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;
- учащиеся не понимают речевую задачу;

- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;
- учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам;
- учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на неродном языке.

Глава 2. Разработка комплекса упражнений для обучения говорению на русском языке

2.1. Цели и содержание обучения говорению

Целью обучения говорению на уроке русского языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их в речевой практике на уровне общепринятого бытового общения.

Реализация этой цели связана с формированием у учащихся следующих коммуникативных умений:

а) **понимать и порождать** иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

б) **осуществлять** свое речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка;

в) **пользоваться** рациональными приемами овладения русским языком, самостоятельно совершенствоваться в нем¹.

Способность к общению на русском языке предполагает также **формирование** у учащихся определенных качеств, делающих процесс овладения языком как средством межкультурной коммуникации наиболее эффективным.

Речь идет о воспитании в учащемся:

- **интереса и положительного отношения** к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке;

- **понимания себя как личности**, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу, а также общечеловеческого сознания;

- **понимания важности изучения** неродного языка;

- **потребности в самообразовании**.

Важным является также развитие у учащихся общеязыковых, интеллектуальных, познавательных способностей, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычным общением, а также эмоций, чувств учащихся, их готовности к общению, культуры общения в разных видах коллективного взаимодействия².

Реализация главной цели обучения русскому языку в школе связана с расширением общеобразовательного кругозора учащихся, наполнением информацией о стране изучаемого языка, последовательной опорой на социокультурный и речевой опыт учащихся в родном языке и сопоставлением этого опыта с приобретенными в русском языке знаниями, навыками и умениями, формированием у школьников широкого

¹ Капинос В.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. М.: Просвещение, 1988, стр. 118.

² Капинос В.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. М.: Просвещение, 1988, стр. 119.

представления о достижениях культур собственного народа и народа страны изучаемого языка.

По окончании курса обучения русскому языку у учащихся должны быть сформированы следующие коммуникативные умения:

1. В области говорения:

- **осуществлять диалогическое общение** со взрослыми и со сверстниками, в том числе и с носителями изучаемого языка, в пределах сфер, тематики и ситуаций общения;

- **делать высказывания о себе** и об окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

2. В области аудирования:

- в условиях непосредственного общения, в том числе с носителем языка, **понимать и реагировать** на устные высказывания партнеров по общению в пределах сфер тематики и речевых ситуаций;

- **понимать просьбы и указания** учителя, сверстников, связанные с учебными и игровыми ситуациями в классе;

- **понимать общее содержание** учебных, а также небольших и несложных аутентичных текстов (рассказы, стихи и др.) и реагировать вербально и преимущественно невербально на их содержание;

- полностью и точно **понимать короткие сообщения** преимущественно монологического характера, построенные на знакомом учащимся языковом материале.

При формировании навыков говорения на уроке русского языка важно, чтобы процесс обучения проходил на изучаемом языке, но в тоже время он не должен концентрироваться только на языковых проблемах. В своей совокупности уроки русского языка должны быть типологически разными, при этом приоритетная тема постоянно меняется в зависимости от конкретной цели текущего урока. На уроке решает одну главную задачу, при этом остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков развития того или иного вида речевой деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т.д.

Однако навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на развитие навыков говорения.

В содержание обучения русскому языку входят:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования ими;
- сферы общения, темы и ситуации;
- речевые умения, характеризующие уровень практического владения русским языком как средством общения;
- комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях;
- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие формирование речевых навыков и умений самосовершенствоваться в русском языке¹.

Как уже отмечалось выше, устное речевое общение может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму.

Содержание урока, целью которого является обучение монологу.

Тематические планы урока строятся исходя из разновидностей монолога, которые встречаются в реальном общении. В частности, к ним можно отнести:

- приветственную речь;
- похвалу;
- порицание;
- лекцию;
- рассказ;
- характеристику;
- описание;
- обвинительную или оправдательную речь и т.д.².

Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, зачем он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимым. Цель монолога определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, определена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей.

На уроке все несколько иначе. Ситуацию надо создать, а иначе исчезает самая важная и самая первая характеристика монолога - целенаправленность, которая в значительной степени определяет и все остальное. В целом монолог обладает следующими характеристиками:

¹ Капинос В.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. М.: Просвещение, 1988, стр. 120.

² Там же, стр. 121.

- целенаправленность (соответствие речевой задаче);
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

В методике обучения русскому языку выделяют два основных пути формирования умений говорения:

- 1) «сверху вниз»;
- 2) «снизу вверх».

Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. Второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Содержание урока построенного по методу: путь «сверху вниз».

Речь идет о формировании монологических умений на основе различных этапов работы с текстом. Данный путь имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю не надо придумывать хитроумные способы для ее создания на уроке. В данном случае речь идет лишь о ее использовании для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений.

Уже на дотекстовом этапе учащиеся составляют мини-монологи, предвосхищая содержание текста, комментируя его заголовки и т.д.

Задания после прочтения текста предполагают более продолжительные высказывания. Здесь же происходит установление логико-смысловых связей речи, анализ использованных средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации и т.д. Вот лишь некоторые из заданий, которые составляют содержание урока:

1. Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.
2. Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
3. Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор выражает свое отношение к людям, событиям, природе и т.д.
4. Доказать, что...
5. Определить основную идею текста.
6. Охарактеризовать...

7. Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.

8. Рассказать текст от лица главного героя (злодея, наблюдателя, сплетника, журналиста и т.д.).

9. Придумать другой конец для рассказа.

Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и определяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения.

В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу.

Содержание урока построено по методу: путь «снизу вверх».

В данном случае монолог строится без опоры на конкретный текст. Данный путь применяется учителем в следующих случаях:

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения вряд ли могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.

2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высок. В данном случае предполагаемые монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и русском языках. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку и т.д.

3. Для того чтобы получить желаемый уровень монологической речи в данном случае, учитель должен быть уверен, что:

- у учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);

- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на русском языке;

- в речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций (согласия, несогласия, передачи или запроса информации и т.д.);

- учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, дискурсивными приемами, композицией речи и т.д.).

В соответствии с принципом интеграции и дифференциации обучение практически всем аспектам языка и видам речевой деятельности тесно взаимосвязано. Если при обучении монологу путем «сверху вниз» мы установили тесную связь с работой над текстами, то в данном случае можно проследить аналогичные параллели с формированием лексических навыков речи, особенно на этапе работы на уровне предложения и сверхфразового единства¹.

В таблице 1 представлены примеры заданий и упражнений на начальном этапе обучения монологу.

Таблица 1.

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Ознакомление со словами и их переработка на уровне слова и словосочетаний	<ul style="list-style-type: none"> • Назвать слово, глядя на картинку. • Выбрать слово, которое не подходит к данной группе слов. • Прочитать слова. • Составить словосочетания из предложенных слов. • Заполнить пропуски в предложении. • Найти ошибки. • Отгадать слово по его дефиниции.
2. Отработка слов на уровне предложения	<ul style="list-style-type: none"> • Ответить на вопросы, предполагающие использование новой лексики. • Сформулировать вопросы к имеющимся ответам. • Заполнить пропуски/закончить предложения. • Соединить разрозненные части предложения. • Перефразировать предложения с использованием предложенных слов.

¹ Капинос В.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. М.: Просвещение, 1988, стр. 124.

3. Работа на уровне сверхфразового единства.	<ul style="list-style-type: none"> • Описать картинку. • Использование различных языковых и речевых игр (на отгадывание, описание; командные соревнования и т.д.).
----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В таблице 2 представлены примеры заданий и упражнений на среднем и продвинутом этапах обучения монологу.

Таблица 2.

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Повторение заученного материала по данной теме	<ul style="list-style-type: none"> • Фронтальное обсуждение темы/беседа. • Ответить на вопросы. • Составить план-схему темы. • Подбор/повторение лексики по теме.
2. Ознакомление с новым языковым материалом и его переработка	<ul style="list-style-type: none"> • Лексические упражнения на уровне слова и словосочетания. • Языковые игры (бинго, игры на отгадывание, языковое лото и т. д.).
3. Речевые упражнения	<ul style="list-style-type: none"> • Высказать свое мнение по вопросу/утверждению, цитате и т.д. • Прокомментировать пословицу. • Подготовить доклад/сообщение на тему и т.д.

Содержание урока, целью которого является обучение диалогу.

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но, тем не менее, следует признать, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Безусловно, многое зависит от ситуации, психологических особенностей учащихся, множества других факторов, но у данного утверждения есть вполне объективное обоснование.

Можно выделить следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

Рассмотрим подробнее каждую из них и определим, как данная характеристика диалога предопределяет объективные и субъективные сложности для учителя и ученика.

Реактивность. Именно данная черта диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на русском языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины.

1. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

Нередки случаи, когда у учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на русском, но и на родном языке, а, следовательно, учитель русского языка должен уметь их формировать практически заново.

Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики и т.д., сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства.

В отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера.

Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего, которые эффективнее устранить при формировании умений и говорения, и аудирования. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями¹.

Ситуативность. Как уже не раз отмечалось, речь не бывает вне ситуации. И в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом

¹ Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка. М.: Ред.-изд.центр МГОПУ, 1999, стр. 122.

герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха.

Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения.

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения.

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются всего две его разновидности: свободные и стандартные (типовые).

Почему-то на вопрос о том, какие разновидности диалога наиболее часто встречаются в реальном общении, большинство людей называет свободные диалоги. Давайте вспомним те социальные роли, которые нам в жизни приходится «играть» практически ежедневно. Все мы выступаем в роли родителей или детей, покупателей или продавцов, пассажиров или водителей, учителей или учеников, врачей или пациентов. Думается, что та или иная роль достаточно жестко регламентирована типичной ситуацией общения и «вариации на тему» действительно возможны, но очень ограничены. С сожалением можно утверждать, что даже в роли детей и родителей мы чаще ведем стандартные диалоги, чем свободные.

Очень часто все общение сводится к репликам: «Как дела? Как дела в школе? Ты поел? Уроки сделал? Быстро мой руки (чисти зубы, садись обедать, ложись спать, опять телевизор смотришь, лежишь на диване, играешь на компьютере, забыл купить хлеб? т.д. и т.п.)»

Традиционно к свободным диалогам относятся беседы, дискуссии, интервью, т.е. те формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора жестко не фиксируются социальными речевыми ролями. Следует, однако, признать, что граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является стандартным, или типовым, диалогом. Как правило, оно проходит так, как это представлено в таблице 3.

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;

- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Таблица 3.

Учитель	Ученики
<p>1) Определяет наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы (например, «У врача», «Разговор по телефону» и т. д.).</p> <p>2) Изучает материалы УМК и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка своих учащихся.</p> <p>3) Отбирает или составляет диалоги-образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия и т. д.</p> <p>4) Определяет последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы.</p> <p>5) Знакомит учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога.</p> <p>6) В случае необходимости комментирует социокультурные особенности речевого общения в рамках данной ситуации.</p> <p>7) Читает диалог или проигрывает запись диалога.</p> <p>8) Организует его отработку, обращая внимание на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств.</p> <p>9) Организует работу с текстом диалога, направленную на его полное понимание и запоминание частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей.</p> <p>10) Аналогично отрабатывает другие типовые диалоги.</p> <p>11) Частично видоизменяет речевую ситуацию с целью привнесения элемента аутентичного решения речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся.</p>	<p>1) Знакомятся: с новыми словами, речевыми моделям и, клише; с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации.</p> <p>2) Отрабатывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога.</p> <p>3) Отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, совершают необходимые трансформации и т. д.</p> <p>4) Учатся быстро реагировать на определенные реплики.</p> <p>5) Разыгрывают учебные диалоги близко к тексту или учат их наизусть.</p> <p>6) Составляют собственные диалоги по образцу на основе ситуации в соответствии с установкой учителя.</p> <p>7) Частично видоизменяют речевую ситуацию, моделируя соединение реплик из</p>

12) Формулирует речевую установку для творческих учебных диалогов по теме.	различных типовых диалогов в речи учащихся.
13) Продумывает использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников.	8) Используют вербальные и невербальные
14) Планирует пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса.	опоры для вступления в коммуникацию и ее продолжение.

Обучение диалогу путем «снизу вверх» предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца. Здесь может быть несколько вариантов:

- учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
- уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
- предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога-опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Что же необходимо совершенствовать в данном случае?

Определим лишь некоторые из базовых речевых умений:

- 1) умение задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, недовольства, просьбы, вежливого отказа и т.д.

1. **Целью обучения говорению** на уроке русского языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их во внеучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения.

2. Для формирования речевых навыков необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на **развитие навыков говорения**.

3. **Устное общение** может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму.

4. **Монолог** обладает следующими характеристиками:

- целенаправленность (соответствие речевой задаче);
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

5. Основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

6. **Содержание урока**, целью которого является обучение монологу, включает в себя:

- **тематические планы** с такими разновидностями монолога как: приветственная речь; похвала; порицание; лекция; рассказ; характеристику; описание; обвинительную или оправдательную речь и т.д.;

- **подготовку** учащегося на дотекстовом уровне;
- **формулировка** задания по обсуждению прочитанного текста.

7. **Содержание урока**, целью которого является обучение диалогу, включает в себя:

- **формирование опор** для составления собственных диалогов, которыми могут служить: тексты диалогов-моделей; содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов; описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога; картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука;

- **формирование базовых речевых умений**, таких как: умение задавать вопросы разных типов; логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы; использовать различные реплики реагирования и т.д.¹.

2.2. Требования к структуре и содержанию комплекса упражнений для обучения говорению

Комплекс упражнений для обучения говорению включает в себя предречевую ориентировку учащихся, речевую интенцию, ролевую социализацию.

¹ Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка. М.: Ред.-изд.центр МГОПУ, 1999, стр. 124.

Предречевая ориентировка учащихся обеспечивает существенные для формирования конкретного речевого действия мотив, замысел высказывания, необходимые для его реализации стратегии и тактики. В наиболее общей форме такая совокупность определяется через:

- формулировку задания упражнений, моделирующую мотив или цель речевого действия;

- описание обстановки (условий и участников общения), моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочная аффектация и субъекты действия.

Моделируя ситуацию общения в учебном процессе, учитель должен исходить как из особенностей моделирования вообще, так и из критериев, на основании которых решается вопрос о необходимости каждого компонента ситуации, в процессе разработки комплекса упражнений и используют следующие положения:

- детерминирующее воздействие на содержание или форму высказывания;
- обеспеченность мотивационной и исполнительной стороны речевого действия;
- процессуальную значимость.

С учетом этих критериев рассмотрим структурные составляющие комплекса упражнений для обучения говорению.

Речевая интенция моделируется в учебном процессе с помощью коммуникативных заданий при обучении языку как средству общения и состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла. Поэтому коммуникативное задание можно рассматривать как главенствующее в иерархии структурных составляющих комплекса упражнений.

Коммуникативные задания (КЗ) можно типизировать:

- по функциям общения - информативные, регулятивные, оценочные;
- по речевым формам - описание, повествование, рассуждение;
- по психологическим установкам - модальные (одномодальные, разно-модальные); диктальные (одностороннего сообщения информации, обмена информацией).

Дальнейшая конкретизация КЗ может идти по линии выделения коммуникативных действий, обслуживающих разные виды деятельности: социальную, предметную, лично-ориентированную. Коммуникативные задания могут быть сгруппированы с учетом функций и форм общения. Например, информативная функция:

- а) в ситуации речепорождения - объясни, расскажи, опиши, узнай, спроси и т.д.;
- б) в ситуации речевосприятия - пойми, выбери, найди, суммируй и т.п.

Одно из основных требований к структуре комплекса упражнений (СКУ) с позиции общения состоит в том, что она должна обеспечить не только действие, но и

взаимодействие. Это значит, что компоненты ситуации должны моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия, а не только для его инициатора, как это имеет место почти во всех заданиях ситуативного типа в программах и учебниках. Например, «дайте совет, что стоит посмотреть в городе, чем он знаменит». «Ваш знакомый недавно приехал в наш город. Предложите ему встретиться в определенном месте». Действиями партнера такая структура комплекса упражнений не управляет.

Особенность ситуации, в которой находится партнер, состоит, прежде всего, в том, что она включает речевой компонент - реплику собеседника, выступающую как речевой стимул и побуждающую к выполнению действия, выступающего в определенном смысле антиподом речевого действия инициатора общения.

Так, реакцией на выражение сомнения служит утверждение, реакцией на вопрос служит сообщение информации или отказ сообщить ее. Соответственно, и условия, в которых находится реагент, должны быть иными. Там, где агента характеризует незнание, у реагента должно быть знание; там, где у одного возникает препятствие к осуществлению действия, у другого должна быть возможность осуществить это действие; где у одного есть права, там у другого - обязанности и т.п. Не всегда эти различия эксплицируются в формулировке ситуации, они могут быть скрыты за ролями или внешними условиями, но в том или ином виде они должны быть включены в ситуацию. Реакция собеседника в реальном общении не обязательно должна быть речевой - он может, молча, выполнять данный ему совет, или приказание, или просто принять к сведению сообщаемую информацию. Поэтому, желая обеспечить речевую реакцию партнера по общению, нужно поставить его в такие условия, чтобы ему не хватало предлагаемой информации или она была заведомо рассчитана на наличие несогласия, недоверия или другой реакции, требующей словесного выражения.

Ролевая социализация осуществляется с помощью предлагаемых учащимся ролей. Это может быть «Я - роль», то есть выступление от своего имени или принятая на себя воображаемая роль.

Воображаемые учебно-ситуативные роли имеют много общего, как с социальными, так и со сценическими и игровыми ролями, объединяя в себе ряд черт, заимствованных в каждой из этих категорий ролей.

С социальными ролями учебные роли роднит их обобщенный характер (друг, брат, клиент, отдыхающий, деловой человек, звезда экрана), типологические особенности (социальные роли, психологические, межличностные), но отличает от них то, что социально-психологические отражают реально выполняемую в человеческом

взаимодействии функцию, в то время как учебно-ситуативные роли воображаемы, их «играют» в сценическом смысле это го слова, а это сближает учебно-ситуативную роль с театральной.

Общим между учебно-ситуативной ролью и сценической является также и то, что она может быть не только обобщенной, но и конкретной. Однако между ними имеется и существенное различие. Текст театральной роли является принудительным, он предлагается исполнителю, заучивается им. Весь смысл учебно-ситуативной роли состоит в том, что она побуждает учащегося к самостоятельному продуцированию текста. Учебно-ситуативная роль ближе всего по своим особенностям к роли в условиях детской ролевой игры. Однако полного тождества не наблюдается и в этом случае. Различия обусловлены тем, что учебный процесс всегда направляется, регулируется преподавателем, который предлагает учащимся ситуации, выдвигая, таким образом, задачу, решаемую в рамках учебной роли. Роль определяет и модальную программу высказывания.

Таким образом, роль является одним из наиболее экономных способов накладывания ограничения на содержание и форму высказывания, и это позволяет говорить о её программирующей функции.

Удачно подобранная роль также оказывает побуждающее к общению воздействие. Из психологической литературы известно, что ведущими мотивами для учащихся являются мотивы, связанные с потребностью общения, а также самоутверждения. Мотивы в значительной степени реализуются через роль. Интересные и престижные роли вызывают у учащихся мотивационную готовность к речевым действиям, которые направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях.

Одно из исходных положений суггестопедии состоит в том, что принятые роли позволяют устранять такие факторы, как стеснение, страх, скованность, тревожность, избегать стрессовых состояний. А именно этот страх, как известно, формирует «психологический барьер», сковывающий школьников, создающий эмоциональную напряженность. Таким образом, роль, управляя эмоциональным состоянием учащихся, выполняет защитную функцию.

В социологии и теории общения рассматривается возможность влияния роли на личность ее носителя. Эта черта ролевой деятельности особенно значима в детском коллективе. Опыт проигрывания ролей людей искренних, честных, справедливых, активных, волевых, смелых влияет на формирование характера подростка, так как затрагивает его эмоциональную сферу, заставляет сопереживать этим героям, вместе с ними (или вместо них) отстаивать добро. Ярко и эмоционально окрашенные нравственные

поступки, включенные в целостную систему образа, с которым учащийся соотносит себя, вызывает «возмущение чувств», заставляя «измерять жизнь приобретенными мерками». Нормы, которые включены в принятую учащимся роль, становятся в процессе ее проигрывания источником развития морального поведения самого учащегося.

1. Предречевые упражнения включают в себя овладение:

- необходимым лексическим объёмом речевого материала;
- достаточной глубиной грамматического построения речи.

2. Структура комплекса упражнений для обучения говорению включает в себя: предречевую ориентировку учащихся; речевую интенцию; ролевую социализацию.

3. Содержание предречевой ориентировки включает в себя: формулировку задания упражнений; описание обстановки (условий и участников общения).

3. Содержание речевой интенции состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла.

4. Содержание ролевой социализации состоит в речевой активации в условиях ролевой тождественности.

5. Речевые упражнения включают в себя освоение:

- речевого действия, способности учащегося самостоятельно сформировать изложение вопроса, просьбы, обращения, комментария и т.д.;
- речевого взаимодействия, способности вести диалоги, полиологи, дискуссии, споры и пр.

2.3. Роль дискуссионных упражнений при обучении говорению на русском языке

При обучении русскому языку наиболее важным является комплекс дискуссионных упражнений.

К дискуссионным упражнениям можно отнести учебную дискуссию и комментирование. Как и учебно-речевая ситуация, рассматриваемые формы работы обладают определенной структурой. Они могут быть успешны на уроке лишь при условии владения учителями методикой их использования, тщательности подготовки к их применению.

Учебная дискуссия. Психологическая характеристика речи участвующих в естественной дискуссии и дискуссии-упражнении на иностранном языке является почти

тождественной, хотя учебная дискуссия имеет одну особенность: она «организуется» преподавателем (в отличие от дискуссии в реальных условиях, где она обычно возникает стихийно). Использование дискуссии как упражнения, наиболее ярко и полно отражающего психологические особенности коммуникативной речи на изучаемом языке, должно отвечать ряду методических требований.

Дискуссия будет протекать тем успешнее:

- чем менее трудные мыслительные задачи она ставит перед учащимися (это дает им возможность «выделять» значительную часть своего внимания для контроля над языковой формой);

- чем менее она будет выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- чем выше уровень автоматизации речевых навыков и чем шире инвентарь языкового материала, владение которым находится на навыковом уровне;

- чем больше у учащихся опыта ведения дискуссионных бесед на родном языке.

В структуре учебной дискуссии можно выделить: тему, экспозицию, речевой стимул, направляющие вопросы, ключевые слова, речевую реакцию говорящих. Рассмотрим каждый из выделенных компонентов более подробно.

Тема дискуссии. Тематика учебных дискуссий чрезвычайно разнообразна. В старших классах возможно ведение дискуссий на такие темы, как:

- 1) Школа и жизнь, образование, выбор профессии;
- 2) Молодежь в борьбе за мир;
- 3) Человек: его духовный мир, стремления, идеалы, характер, внешность, чувства, поступки, мораль, убеждения, вкусы;
- 4) Новости науки и техники, освоение космоса;
- 5) Экономика и хозяйство;
- 6) Известные люди, герои, подвиг;
- 7) Искусство, новости культурной жизни и т. д.

Экспозиция. Это тот фактический материал, та информация и связанная с ней проблематика, которые служат основой любого обсуждения. В экспозиции следует различать материал и формулировку проблемы. В зависимости от того, выражены ли в экспозиции указанные компоненты, можно выделить следующие ее разновидности:

- 1) Экспозиция, являющаяся изложением, как материала, так и проблематики обсуждения. Учащимся предлагается короткое сообщение, некоторый случай, эпизод, происшедший с тем или иным лицом, афоризм, известное изречение, в связи с которыми ставится проблема.

2) Экспозиция с невыраженной проблематикой. Учащимся предлагается некоторый материал для обсуждения, причем само его содержание таково, что, как правило, освобождает учителя от необходимости специальной постановки проблемы. К числу экспозиций рассматриваемого вида можно отнести, например, кинофильм, рассказ, театральную постановку, материалы прессы, случаи из жизни. Такая экспозиция, естественно, предъявляет большие требования к мышлению учащихся, поскольку они сами должны извлекать из нее предмет обсуждения. Опыт показывает, что ученики обычно начинают обсуждение кинофильма (рассказа и т.д.) с его общей оценки («Фильм мне (не) понравился»), причем ее аргументация по существу содержит постановку ряда проблем, стимулирующих дальнейшее обсуждение.

Следует, однако, иметь в виду, что этот вид экспозиции может быть успешно использован лишь в более подготовленном классе. В тех же случаях, когда учащиеся испытывают затруднения в ведении дискуссии при экспозиции с невыраженной проблемой, учитель должен предложить серию наводящих вопросов.

3) Экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения. Это в сущности опора на жизненный опыт и знания учащихся, на их способности к воображению. Так, обсуждение проблемы «Что делает человека известным?» базируется на знании фактов, исторических примеров, событий в общественной жизни, в сфере науки, культуры и т.д. А спор о том, хорошо или плохо учить наизусть будет опираться на личный опыт учащихся.

Стимул. В отличие от условной беседы, речевой стимул в учебной дискуссии, как уже отмечалось, всегда носит естественный характер. В этом притягательная сила и эффективность дискуссии как упражнения в реальном пользовании речью. Стимул вызывает речевую реакцию. Чем более интересен поставленный вопрос, проблема, тем легче вызвать разговор, тем дольше удастся его поддерживать. Стимул зависит от качества экспозиции.

Преподавателя следует уберечь от двух крайностей при подготовке учебной дискуссии: первая, когда экспозиция не вызывает никакого стимула для беседы (не интересна), и вторая, когда, наоборот, стимул чрезмерно сильный.

Слишком большое эмоциональное возбуждение учащихся при отсутствии у педагога должного опыта в организации дискуссии дает обратный эффект - она «запирает» речевой канал на русском языке, и учащиеся, несмотря на протесты учителя, переходят на родной язык. Для полной характеристики стимула как неотъемлемого элемента упражнения следует добавить, что он возникает не только из первоначальной экспозиции, но также из

речевой реакции учащихся, которые дают различные точки зрения по обсуждаемой проблеме.

Направляющие вопросы. При подготовке учебной дискуссии учитель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся. Так, экспозиция, сформулированная по теме «Внешность человека», может и не вызвать должного отклика у учащихся. Однако ряд удачно поставленных вопросов учителя, детализирующих ее, может оказаться плодотворным и вызвать живое обсуждение.

Ключевые слова. При проведении учебной дискуссии, особенно в менее подготовленном классе, может оказаться полезным умело составленный список ключевых слов. Являясь лексической «подсказкой», такие слова облегчают учащимся оформлять свои мысли на изучаемом языке.

Речевая реакция. Речевая реакция в дискуссии принимает различные формы:

- 1) короткие реплики нескольких учащихся;
- 2) монологические высказывания различной длительности;
- 3) монолог одного ученика, прерываемый отдельными репликами и вопросами других, и пр. В задачу педагога входит не только «провоцирование» разговора, но и управление им. Здесь он выступает в роли ведущего.

Различие составных частей учебной дискуссии в значительной степени определяет ее типологию. Однако некоторые виды этого упражнения можно выделить и по внешним к ее структуре признакам. Учебная дискуссия может быть:

- 1) тематической (т.е. организуемой в связи с изучением какой-либо темы, например, «Здоровье») и нетематической (т.е. организуемой вне зависимости от темы, текста или иного материала, изучаемого в данное время);
- 2) заранее подготовленной и спонтанной;
- 3) чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств (например, иллюстрации, схемы, планы и т.д.);
- 4) специально организуемой или проводимой в сочетании с другими приемами работы, например, небольшой текст сначала читают, пересказывают, ставят к нему вопросы и лишь затем, в развитии этих форм работы, организуется обсуждение.

Подготовка к ведению дискуссии и ее организация на уроке. В плане подготовки учащихся к ведению учебной дискуссии могут быть опробованы следующие приемы работы:

- 1) выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме;
- 2) высказывания по поводу серии дискуссионных вопросов.

Первый вид работы был направлен на развитие такой формы речевой реакции учащихся, в которой проявляется критичность их суждения. На первых порах это несложные по структуре вопросы, содержащие некоторую альтернативу. При этом учитель не требует от учащихся развернутого ответа с необходимой мотивировкой. Учащиеся воспринимают различные точки зрения синтетически и их критичность проявляется в виде простой речевой реакции.

В дальнейшем учащимся могут быть предложены более сложные экспозиции, содержащие противоположные подходы к проблеме.

Следующим видом работы является высказывание (с более или менее развернутой аргументацией) по поводу целой серии дискуссионных вопросов, задаваемых сразу. Большая сложность этого вида работы определяется тем, что учащиеся, как правило, лишены возможности использовать речевой материал вопросов для построения своих ответов. Поэтому в процессе опробования разработанного комплекса упражнений выявлено, что воспринимая вопросы (задаваемые все сразу), учащиеся запоминают лишь их содержание, мысль, а не выражение, не языковую оболочку. Например:

- Чем следует руководствоваться при выборе профессии?
- Может ли школьник осознавать свое призвание?
- А как быть, если его не имеешь?
- Можно полюбить профессию в процессе работы?

Предлагая учащимся подобного рода вопросы, преподаватель не только стимулирует их желание высказаться, но одновременно дает направление их мысли. А то, что учащиеся не могут опираться на языковую форму вопросов, указывает на реальность осознания ими сущности проблемы, на подлинную спонтанность их речевого акта. Разумеется, серия дискуссионных вопросов не должна выходить за пределы языковых возможностей учащихся. Последний вид работы по существу уже является учебной дискуссией с экспозицией, выраженной в облегченной форме.

2.4. Система упражнений для обучения говорению на русском языке

Часть 1: Монолог

Инструкция к выполнению.

Время выполнения задания - 15 минут (10 минут – подготовка, 5 минут - ответ). Вы должны подготовить сообщение на предложенную тему (10 – 15 фраз). При подготовке задания можно пользоваться словарём.

Вариант 1: Расскажи об интересном человеке.

Как зовут этого человека?

Кто он?

Почему ты хочешь о нём рассказать?

Когда и где он родился?

Где он учился?

Чем он занимается (занимался)?

Где работает (работал)?

Какой это человек?

Какая у него семья?

Чем он интересуется, увлекается?

Какую роль он сыграл в твоей жизни, твоей страны?

Вариант 2: Праздники в твоей семье.

Какая у тебя семья? Сколько в ней человек?

Какие праздники твоя семья отмечает вместе?

Где вы отмечаете этот праздник?

Кого вы приглашаете в гости?

Как твоя семья готовится к этому празднику?

Кто покупает продукты? Кто готовит? Кто убирает?

Какое твоё любимое праздничное блюдо?

Какие подарки вы дарите друг другу? Почему?

Что вы делаете во время праздника?

Ты любишь семейные праздники?

Вариант 3: Иностранные языки в твоей жизни.

Какие иностранные языки ты изучаешь?

Когда и где ты начал(а) их изучать?

Почему ты выбрал(а) эти языки?

Какой язык тебе нравится больше всех? Почему?

Какой язык легче?

Что тебе помогает изучать иностранный язык (книги, фильмы, музыка, телевизор)?

На каком языке ты уже хорошо говоришь, читаешь, пишешь?

Как ты думаешь, тебе надо продолжать изучать этот язык?

Где, в каких ситуациях, тебе нужны или нужны, будут эти языки?

Ты был(а) в странах, где говорят на этих языках?

Ты хочешь туда поехать?

Вариант 4: Город, который я знаю.

Какой это город?

Где он находится?

Можно ли сказать, что этот город политический, промышленный, культурный или научный центр?

Что могут посмотреть туристы в этом городе?

Какие достопримечательности там есть?

Какие виды транспорта есть в этом городе?

Это зелёный город?

Какая там погода?

Какие известные люди живут (жили) в этом городе?

Ты уже был(а) в этом городе?

Ты хочешь туда поехать?

Вариант 5: Почему я хочу стать ...

Где ты сейчас учишься?

Какие твои любимые предметы?

Какие у тебя планы на будущее?

Ты уже решил(а), кем будешь?

Почему тебе нравится эта профессия?

Кто посоветовал тебе выбрать специальность?

Кем работают твои родители?

В каком институте ты хочешь учиться?

Где ты хочешь работать после института?

В какой стране ты хочешь жить и работать? Почему?

В каком городе?

Часть 2: Ситуации

Инструкция к выполнению задания.

Задания выполняются без предварительной подготовки. Вам нужно принять участие в диалогах. Ответьте на реплику собеседника. Помните, что Вы должны дать полный ответ (ответ «да», «нет» или «не знаю» не является полным).

Вариант 1:

Все говорят, что ты похож на маму. Это правда?

Твоего друга сегодня нет на занятиях. Ты не знаешь, что случилось?

Ты так хорошо говоришь по-русски! Где ты изучал русский язык?

Скажи, когда работают магазины в твоём городе?

Скоро ты закончишь школу. Какие у тебя планы?

Вариант 2:

Ты купил такие красивые цветы! Кому ты их купил?

Ты любишь спорт? Каким видом спорта ты занимаешься?

Ты не знаешь, где я могу купить билеты в театр?

У меня сегодня нет часов. Ты не скажешь, который час?

Скажи, пожалуйста, как доехать до центра города?

Вариант 3:

Скоро праздник. Где ты будешь в это время?

Что вы любишь больше - кино или театр?

Скажи, какое у тебя хобби?

Ты любишь животных? У тебя есть собака или кошка?

Какое время года ты любишь?

Вариант 4:

Какую музыку ты любишь?

Что ты любишь больше - читать или играть на компьютере?

Я хочу послать открытку в Москву. Ты не знаешь, где здесь почта?

С какой целью ты изучаешь русский язык?

Как называется центральная улица (площадь) твоего города?

Вариант 5:

Какую последнюю книгу ты прочитал?

Куда ты пойдёшь, если у тебя будет свободный вечер?

Ты так устал! Что ты делал? (Ты такой весёлый! У тебя праздник?) (Ты такой грустный! Что случилось?)

Ты не любишь танцевать! Почему?

Ты не скажешь, где здесь можно пообедать?

Часть 3: Диалог

Инструкция к выполнению.

Время выполнения задания - 5 минут. Задание выполняется без подготовки. Вам нужно принять участие в диалогах. Вы знакомитесь с ситуацией и после этого начинаете диалог. Если ситуация покажется Вам трудной, переходите к следующей ситуации.

Вариант 1:

Твои друзья едут на экскурсию в Москву. Ты не можешь поехать. Объясни, почему.

Ты посмотрел фильм. Посоветуй другу, смотреть или не смотреть этот фильм.

Ты пришёл к врачу. Объясни, что с тобой случилось.

Ты хочешь пригласить подругу на вечеринку. Позвони ей и скажи, как и куда она должна приехать.

Летом ты хочешь работать. Дай информацию о себе. Скажи, что ты умеешь.

Вариант 2:

На дискотеке ты увидел симпатичную девушку (молодого человека). Познакомься.

У твоего друга проблемы с математикой. Посоветуй, что ему делать.

У твоего друга есть новая компьютерная игра. Посоветуй ему купить эту игру.

Ты хочешь поиграть в волейбол. Позвони твоему другу и пригласи его. Договорись о встрече.

Завтра ты не можешь прийти в школу на занятия. Объясни, почему.

Вариант 3:

Вчера ты пришёл домой очень поздно. Объясни родителям, почему.

В твоём городе выступает известная музыкальная группа. У тебя есть лишний билет.

Пригласи твоего друга.

Твои друзья отдыхали в Испании. Там они много фотографировали. Попроси их показать тебе фотографии.

Твой друг не пришёл на стадион играть в футбол. Узнай, почему.

У твоей подруги сегодня день рождения. Поздравь её.

Вариант 4:

Ты пришёл на курсы русского языка. Объясни, что ты хочешь.

Ты звонишь своему другу. К телефону подошла его мама. Попроси друга к телефону.

Ты хорошо сдал экзамен. Расскажи об этом своим родителям.

Твои родственники приглашают тебя к себе в гости в другой город. Узнай у них о погоде.

В книжном магазине ты не можешь найти книгу, которая тебе нужна. Спроси о ней у продавца.

Выводы

Для обучения говорению как виду речевой деятельности на русском языке наиболее эффективным является комплекс дискуссионных упражнений, в состав которого входят учебная дискуссия и комментирование.

Основные условия для организации учебных дискуссий:

- мыслительные задачи должны соответствовать объёму свободного владения языковой формой;

- содержание дискуссии не должно выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- инвентарь языкового материала, должен находиться на навыковом уровне;
- у учащихся должен быть соответствующий опыт ведения дискуссионных бесед на родном языке.

При формировании плана урока учитель должен руководствоваться следующими видами экспозиции:

- экспозиция, являющаяся изложением как материала, так и проблематики обсуждения;
- экспозиция с невыраженной проблематикой;
- экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения.

Организационная форма дискуссии может быть:

- тематической;
- заранее подготовленной и спонтанной;
- чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств;
- специально организуемой.

Говорение - наиболее активная форма речевого взаимодействия. Обучение ему обеспечивает решение учебно-познавательных и коммуникативных задач формирования у учащихся знаний, ценностных ориентаций, организацию их совместной деятельности.

Говорение определяется как вид речевой деятельности, с помощью которого (совместно с аудированием) осуществляется устное (вербальное) общение.

Говорение - специфическая деятельность человека. Она может сопровождать какую-то деятельность (например, учебную, трудовую) или быть самостоятельным видом речевой деятельности (например, при выступлении с докладом, лекцией и т.д.).

Говорение как вид речевой деятельности имеет место, если у человека возникает коммуникативная потребность, желание войти в речевое взаимодействие.

Желание добиться конкретной коммуникативной цели (получить подтверждение, согласие, ответ), называемое коммуникативным намерением (интенцией), определяет коммуникативную роль, обозначает конкретную цель его высказывания. Говорение как вид речевой деятельности должно быть обеспечено предметом общения.

Предмет общения в речевой деятельности реализуется в высказывании. Высказывание - продукт деятельности общения при обучении говорению. Говорение - продуктивный вид речевой деятельности, имеющий несколько уровней:

1. Начальный (ответы на вопросы при отсутствии или наличии опор, но с участием педагога)
2. Средний (опора на текст, средства наглядности)
3. Самостоятельный (отсутствие опор, не использование в речи сложных предметно-смысловых конструкций).

Высказывание характеризуется предметно-смысловой содержательностью и грамматической оформленностью.

Умение говорить предполагает выработку умений выражать свою мысль коммуникативно, осмысленно, грамматически нормативно.

Обучение говорению в условиях отсутствия языковой среды, а именно в таких условиях, как правило, изучается русский язык как иностранный и характеризуется рядом особенностей: во-первых, оно должно быть систематическим, во-вторых, целенаправленным, в-третьих, максимально приближенным к условиям реальной действительности и, в-четвертых, личностно-деятельностным

Последняя особенность включает: а) создание благоприятного психологического климата (атмосферы благожелательности, взаимного уважения, заинтересованности); б) развитие способности и готовности осуществлять речевое общение; в) формирование

мотивации. Личностно-деятельностное общение развивает инициативность, самостоятельность, находчивость.

Обучая говорению как средству общения, речевого взаимодействия, учащихся готовят: запрашивать информацию друг у друга и у педагога; обмениваться мнениями, суждениями; вести групповую беседу в связи с прочитанным или услышанным; адекватно реагировать в стандартных ситуациях общения (при знакомстве, встрече, поздравлении); дописывать, рассказывать, пересказывать, рассуждать.

При этом большое внимание обращается на выработку коммуникативных умений: начать общение, стимулировать речевого партнера к продолжению речи. С этой целью используются реплики, выражающие одобрение, удивление, радость, сожаление.

Для организации управления процессом обучения говорению принципиальное значение имеют понятия: коммуникативная и учебно-речевая ситуация, тема, социально-коммуникативная роль, компетенция, вид и форма общения, система упражнений.

Библиография

Труды Президента Республики Узбекистан

1. Каримов И.А. Национальная идеология для нас источник духовно-нравственной силы в строительстве государства и общества. - Т.8. -Ташкент: Ўзбекистон, 2000.
2. Каримов И.А. За процветание Родины - каждый из нас в ответе. - Т.9. - Ташкент: Ўзбекистон, 2000.
3. Каримов И.А. Родина священна для каждого. - Ташкент: Ўзбекистон, 1996. Т. 3.
4. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века. Угроза безопасности, условия и гарантия прогресса. - Ташкент: Ўзбекистон, 1997.

Список использованной литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., Просвещение, 1990.
2. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам Иностранные языки в школе. М., 1988. №2.
3. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988.
4. Андриянова В.И. Обучение русскому языку в школах Узбекистана на современном этапе. Т., Укитувчи, 1996.

5. Андриянова В.И., Рузиева Д. И. Развитие русской речи узбекских школьников в условиях индивидуализации и дифференциации обучения (пособие для учителей) Т. 1999.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., Высшая школа, 1999.
7. Архипова Е.В. Русский язык и развитие речи. [Санкт-Петербург](#): Издательский дом «Литература», 2005 год.
8. Ахмедов И. Р. Чеботарев П. Г. Деятельность учителя – на уровень сегодняшнего дня. Т. 1988.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., Просвещение, 1977.
10. Бодалев А.А. Об общении и учете его характеристик при работе с людьми. Л., ЛГУ, 1972.
11. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. С Пб., 2000.
12. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. Киев: КГУ, 2000.
13. Бухбиндер В.А., Миролюбов А. А. Основы школьного курса иностранных языков //М., 1994. № 10.
14. Быстрова Е.А. Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах. Л., 1988.
15. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций //Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М., МГУ, 1981.
16. Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 1981.
17. Вайсбурд М.Л. Типы задач в обучении иноязычной речевой деятельности //Развитие познавательной активности в процессе овладения речевой деятельностью на иностранном языке. М., 1983.
18. Вайсбурд М.Л., Ариян М.А. Ситуативная роль как методическое понятие //Иностранные языки в школе. 1984.№ 5.
19. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению. //Иностранные языки в школе. 1999. № 2.
20. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., МГУ, 1979.
21. Витт Н. В. Фактор эмоциональности в обучении иностранному языку //Иностранные языки на неспециальных факультетах. М., 1971.
22. Возрастная и педагогическая психология /Ред. А.П. Петровский. М., 1973.
23. Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка. М., МГОПУ, 1999.

24. Воронина Е. К. Влияние установки, создаваемой словесной инструкцией, на аудирование. М., 1971.
25. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. М., 1982.
26. Гез Н. И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения. М., 1984.
27. Городилова Г.Г., Ходякова Л.А. Русский язык как иностранный. М., «Наука», 1999.
28. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., Просвещение, 1987.
29. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., РАО/МПЦИ, 2001.
30. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., Просвещение, 1991.
31. Ивлева И.А., Панасюк В.П., Чернышева Е.К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. СПб., 2001.
32. Калинина С. В., Миролубов А. А. Дидактические основы программы по иностранным языкам //Педагогика. 1985. №11.
33. Капинос В.И. Развитие речи: задачи и содержание обучения. М., Просвещение, 1988.
34. Карманова Н. А. Основы теории планирования учебного процесса по иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 1985.
35. Кон И. С. Психология старшеклассника. М., Просвещение, 1980.
36. Леонтьев А.А. Психология общения. М., Смысл, 1997.
37. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., РАО/МПЦИ, 2001.
38. Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. 1985. № 4.
39. Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел: к 50-летию ЮНЕСКО // Педагогика, 1996, № 6.
40. Макаренко А.С. Педагогическая поэма./ <http://archive.1september.ru/>
41. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., Педагогика, 1974.
42. Махмутов М. И. Современный урок. М., 1985.
43. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студентов высших учебных заведений (Под ред. М. Т. Баранова.) М., Изд. Центр «Академия». 2000.
44. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе: учеб. Пособие (под ред. Н. З. Бакеевой, З. П. Даунене) Л., 1982.
45. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. Пособие/ Л.З.Шакирова, Л.Г.Саяхова и др. Л., Просвещение, 1990.

46. Павленко В.К. Основные направления в развитии методики русского языка на современном этапе. // Преподавание русского языка и литературы в школах Казахстана. 2005. Январь-февраль.
47. Павлов И.П. Избранные труды в пяти томах. М., Наука. 1973, Т. 3.
48. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
49. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М., Русский язык, 1989.
50. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М., Просвещение, 1988.
51. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М., Высшая школа, 1991.
52. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 1991.
53. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2006.
54. Слободчиков В. Новое образование - путь к новому сообществу // Народное образование. 1998. № 5.
55. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие. М., Академия, 1998.
56. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 2002.
57. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. Том 1, М., Педагогика. 1979.
58. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И.Щукина. М., Просвещение, 1986.
59. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М., 2003.