

Глава VI  
**ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ**

**§ 1. Краткая психологическая характеристика  
говорения**

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

Все функции устного общения — информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная — осуществляются при этом в тесном единстве.

Одной из основных задач современного обучения говорению является, как уже упоминалось, формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры (см.. Каменская О.Л., 1998).

Говорение, как и аудирование, характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения аффектного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Этот переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

В существующих моделях порождения речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ф. Кайнц и др.), несмотря на расхождения в системе понятий, принципиальной признается трехфазность структуры речевых действий: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.

Фаза планирования связана с формированием интенции, которая, по мнению Ф. Кайнца, включает два этапа: стимулирующее переживание (*drängendes Erlebnis*) и суждение (*Urteil*).

Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, наших представлений и чувственных переживаний. Они создают техническую основу предречевой фазы и способствуют формированию суждения (см.: F. Kainz, 1956).

В модели А. А. Леонтьева речевое намерение возникает на основе мотива и других факторов, опосредуется речевым субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания (см.: Леонтьев А. А., 1999).

Интенция определяет цель общения, отбор и комбинацию языковых средств для ее достижения. Иными словами, мотивы задают варианты поведения, а интенция определяет отбор и комбинацию вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

Мотивы оказывают большое влияние на успешность реализации задач этой фазы.

А. Н. Леонтьев указывает, что «мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в косвенном выражении — в форме переживания, хотения, стремления к цели» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 204). Поскольку любая деятельность является полимотивированной, автор делит мотивы на две основные группы: мотивы-цели, являющиеся смыслообразующими, и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов. Мотивы-цели являются ведущими, так как они осознаются субъектом в качестве общей цели деятельности, делают ее значимой, придают ей то, что А. Н. Леонтьев называет личностным смыслом деятельности. Мотивы-стимулы представляют собой группу вторичных факторов, побуждающих деятельность, и субъектом деятельности не осознаются.

Формирующая фаза (или фаза осуществления), аналитико-синтетическая по своему характеру, представлена в говорении «в виде свернутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом» (Зимняя И. А., 1987). Здесь функционирует операционный механизм «внутреннего оформления», обеспечивающий актуализацию вербальных средств, грамматическое структурирование фраз и их трансформацию.

Мысль, как утверждают психологи, появляется при возникновении определенной проблемы или конфликта и формируется под влиянием обстановки, возникающих задач и целей общения, а также внутреннего состояния человека. В интеллекте (а не в языке) создается общий смысловой образ<sup>1</sup>.

Н. И. Жинкин считает, что на данном этапе порождения высказывания говорящий оперирует «элементами предметно-изобразительного кода (или языком семантических комплексов), которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предложения» (Жинкин Н. И., 1964, с. 36; 1982, с. 93).

Из сказанного выше явствует, что процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т. е., по сути, с прогнозированием предстоящего текста. Приступая к речевому планированию, говорящий исходит из некото-

<sup>1</sup> В работах других авторов это понятие определяется терминами «внутренний конспект» (Ф. Кайнци), «внутреннее программирование» (А. А. Леонтьев), «семантическая запись» или «уровень семантических представлений» (А. Р. Лурия) и др.

Несмотря на расхождение в обозначении, все авторы указывают на то, что данный этап представляет собой детерминирующее начало порождения речи.

рого первичного понимания ситуации общения. В этом первичном понимании выделены, как полагает В. В. Андреевская, предметные компоненты ситуации, отмечены пространственные и частично причинно-следственные связи, создана общая смысловая концепция ситуации. При этом совершается сложная умственная деятельность, так как говорящий обязан:

а) выявить для слушающего все основные компоненты ситуации, которые очевидны для него самого;

б) адекватно обозначить эти компоненты в словах:

в) обеспечить коммуникативную полноценность текста (см. Андреевская В. В., 1979, с. 50, 51).

Речемыслительный процесс на этом этапе происходит во внутренней речи, которая является орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и развертыванием мысли.

Интересные результаты были получены при исследовании внутренней речи в различных видах мыслительной деятельности. Было, в частности, установлено, что внутренняя речь не является константным явлением, она неустойчива и находится на разных уровнях сложности. При выполнении более трудной умственной деятельности она приобретает большую интенсивность и развернутость, сигнализируя об усилении процессов умственного анализа и синтеза, и иногда превращается во внутреннее проговаривание. При решении легких задач она ослабевает (редуцируется) или совсем исчезает (см.: Соколов А. Н., 1968, с. 60).

Психологические наблюдения позволили выявить также, что внутренняя речь на иностранном языке зависит от степени владения им и имеет более развернутую форму в начале обучения. Перевод программы в собственно языковую форму на начальном этапе отличается, по мнению А. А. Леонтьева, от такого перевода на родном языке и проводится по схеме программа → высказывание на родном языке → высказывание на иностранном языке. Чем выше уровень владения языком, тем меньше необходимость в промежуточном этапе, и, наконец, он исчезает совсем (см.: Леонтьев А. А., 1974, с. 83). Учет психологических особенностей внутренней речи необходим для правильной организации учебного процесса, поскольку она, как известно, не только подготавливает самостоятельное высказывание, но и способствует пониманию чужих мыслей.

Представляя высокие требования к содержательной стороне высказывания и интеллектуальной деятельности учащихся в целом, учитывая их интересы и возрастные особенности, учитель может активизировать разные функции и формы внутренней речи, стимулировать семантический план высказывания.

На начальном этапе внутренняя речь помогает формированию фразовых стереотипов и развитию речевого слуха, особенно фонематического.

Во всех исследованиях, касающихся речевого слуха, подчеркивается большая роль слухового образа слов, который на данном этапе обучения создается за счет развернутой внутренней речи, имитации и укрепления звуко-зрительных ассоциаций. Когда моторные ощущения перестают быть осознаваемыми и вырабатываются стойкие фразовые стереотипы, внутренняя речь в операциях невысокой интеллектуальной нагруженности значительно редуцируется. Что касается продвинутых этапов обучения, то в условиях привычной речемыслительной деятельности, при наличии речевого стереотипа и отсутствии трудностей, «вынесение решений, отбор и замена слов “на ходу”, отмена и всплывание конструкций предложений совершается мгновенно...» (Жинкин Н. И., 1958). Редукции внутренней речи способствуют наглядные опоры и ориентиры в форме ключевых слов, речевых формул, плана и вопросов, предвещающих высказывание.

Внутренняя речь может завершать этап общего семантического образа (внутреннего программирования), которое по той или иной причине не стало речью, «синтаксически расчлененной и понятной для других» (Выготский Л. С., 1956, с. 375). В данном случае она может рассматриваться как один из самостоятельных способов формирования и формулирования мысли, «как высшая форма абстракции вербального мышления с коммуникативным намерением для себя» (Зимняя И. А., 1987, с. 87).

Все рассмотренные выше понятия («внутреннее программирование», «внутренняя речь», «внутреннее проговаривание»), будучи разными промежуточными звеньями речевого процесса, тесно взаимосвязаны, а при обучении иностранному языку они являются не только показателем сложности мыслительной деятельности, совершаемой в тех или иных условиях, но и в известной мере показателем сформированности речевых умений. Развернутая внутренняя речь имеет место, как уже упоминалось выше, при недостаточном владении языком, внутреннее планирование/программирование — при высокой степени владения им.

Этап внутреннего программирования имеет большое значение не только для овладения иностранным языком, но и для развития мышления. При восприятии сообщений и при переходе от собственной внутренней речи к внешней учащемуся приходится иметь дело со сложной «динамической трансформацией» (Выготский Л. С., 1956) материала как одним из актов умственной деятельности. Принимая речевое сообщение или создавая общий семантический образ по законам внутренней речи, учащийся перерабатывает его по законам внешней речи в соответствии с уровнем своей подготовки. «Язык держится на принципе замен» и чем быстрее научатся учащиеся «...перекодировать со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного», тем успешнее будет проходить обучение говорению (Жинкин Н. И., 1962).

Все переходы от программы к ее реализации в языковом плане функционируют механизмы выбора слов, грамматического прогнозирования, перебора и сопоставления синтаксических вариантов, закрепления и воспроизведения грамматических «обязательств». Параллельно с реализацией программы осуществляется моторное программирование высказывания.

На этапе грамматико-семантической и моторной реализации смыслового плана говорящий выбирает языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей. Опора на ассоциативно-кумулятивные связи помогает прогнозировать вероятность появления определенного слова (или нескольких слов) в определенном лингвистическом окружении.

На выбор слов оказывают влияние как родной, так и изучаемый язык. Их воздействие может иметь положительный и отрицательный характер. Первый способствует осуществлению переноса, второй выражается в интерференции. Известно, что причиной возникновения интерференции является различие в системах изучаемого и родного языков. Система языка на любом его уровне (в том числе и на лексическом) представляет систему оппозиций языковых явлений. При контакте двух языков в сознании учащихся явления изучаемого языка сопоставляются не с явлениями родного языка, а с оппозициями, т. е. приводятся в систему, аналогичную родному языку. Дифференциальные признаки родного языка, как более стойкие, вносятся в систему дифференциальных признаков изучаемого языка. Причем чем меньше выражены различия, тем легче они подменяются дифференцирующими признаками родного языка и тем сильнее проявляется интерференция. Внутрязыковая интерференция проявляется в смешении дифференциальных признаков внутри системы одного языка.

Удельный вес слов в высказывании неодинаков, что сказывается на сильных и слабых позициях слова. Одни из них являются «узлами» сообщения, другие вступают как неузловые. Психологи и лингвисты выделяют определенные категории слов, которые довольно часто выступают в речевых высказываниях как узловые, т. е. обладают определенной «расположенностью к такому категорийному поведению». А. Р. Лурия выдвинул в одной из своих работ предположение, которое сводится к тому, что узловые слова являются первыми очагами вербализации еще на уровне внутреннего планирования (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 149). Успешность использования этих слов в речи определяется характером и широтой их ассоциативных связей. К таким узловым словам относятся прежде всего глаголы, служебные слова и многие существительные, особенно такие, которые обладают для говорящего «специфическим смыслом», а также эмоционально-оценочные слова и фразы.

О сложности механизмов языкового оформления речи свидетельствуют и ошибки, особенно на начальном этапе обучения, когда

формируются лексические автоматизмы. Эти ошибки проливают свет не только на природу речевого поведения в целом, но и на механизм выбора слов.

Несмотря на различные обозначения рассмотренной выше фазы, в отечественной и зарубежной методике наблюдается большое сходство в интерпретации ее задач и особенностей. Некоторые несовпадения имеются в трактовке роли внутреннего программирования при порождении диалогической речи. Ф. Кайнци указывает, в частности, на то, «что внутренний конспект складывается при порождении диалога иначе». А. А. Леонтьев полагает, что внутренняя программа в этой форме речи, порождаемой двумя или несколькими собеседниками, вообще отсутствует, а И. А. Зимняя считает ее обязательной, однако исходящей от одного из речевых партнеров (см.: Зимняя И. А., 1987).

Иной точки зрения придерживается Н. И. Жинкин. «Речь может идти, — пишет он, — о наличии замысла всего текста и каждого предложения» (Жинкин Н. И., 1956, с. 142), поскольку ситуация «каждоминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» (Выготский Л. С., 1956, с. 209, 210). Именно эти обстоятельства и дают право говорить о «динамичности» внутреннего планирования диалогической речи. Любой диалог/полилог проходит в конкретной ситуации общения, которая определяет тему разговора, выбор языковых средств и всю стратегию поведения говорящих. Различия в задачах общения, их разнонаправленность или полное несовпадение будут способствовать либо изменению первоначального замысла и соответственно внутреннего программирования, либо прекращению разговора.

Из сказанного выше можно заключить, что совместная речевая деятельность в меньшей степени, чем индивидуальная, поддается планированию и что задуманная заранее стратегия достижения цели неизбежно потребует коррекции.

Пристальное внимание психологов к механизмам непосредственного языкового оформления речевого высказывания (выбору фонетических, грамматических и лексических средств и их структурированию) оставило в некотором роде обойденными вниманием факторы, обуславливающие выбор этих языковых средств и ход речевого взаимодействия в целом. Ведь речь — это социальный феномен, и ее порождение есть прежде всего решение мыслительных задач. Кроме того, «к процессу порождения речевого высказывания относятся не только собственно формирование программы порождения и ее реализация, но и восприятие внешних условий деятельности и ориентировка в них» (см.: Тарасов Е. Ф., 1989, с. 22). На этом этапе говорящему предстоит определить в проблемной ситуации «известное и неизвестное, соотнести проблемную ситуацию с категориями своего социального опыта, с категориями своей культуры (см.: Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А., 1977, с. 21).

На основании изложенного можно предположить, что умение ориентироваться в условиях общения и правильно оценивать их является одним из доминирующих при порождении речи, причем навыки ориентировки в общении с представителями своего лингвосоциума формируются «в процессе естественной социализации личности, в рамках которого усваивается культура общества» (Тарасов Е. Ф., 1989, с. 16). Навыки ориентировки в общении с носителями иностранного языка, представителями другой культуры должны формироваться специально, из-за невозможности их полного переноса, поскольку в правилах общения в любой культуре присутствуют «иррациональные, ритуализованные элементы, которые имеют национально-культурную специфику» (там же).

Что касается последней фазы, то контроль начинается на уровне определения общего семантического образа. «Слух, — пишет Н. И. Жинкин, — принимает то, что говорит собеседник, а кинестезии принимают и доносят то, что делает сам говорящий, когда он говорит. Р а з н ы е донесения должны передаваться р а з н ы м афферентным путем» (Жинкин Н. И., 1956, с. 46). Таким образом, контроль собственного высказывания, на что указывает и Ф. Кайнци, имеет место на всех этапах порождения речи, слух же как часть этого «слеящего устройства» возникает на уровне громкой речи.

Для решения методических задач важное значение приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или спустя некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего и реализуется в его практической деятельности.

Из краткого анализа психологических предпосылок обучения говорению можно сделать вывод о том, что успешность развития данной формы общения зависит:

а) от сформированности технических навыков говорения — наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукации внутренней речи, умения пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями;

б) от создания мотивов учения;

в) от реализации ситуативной обусловленности;

г) от прогнозирования зон интерференции и переноса.

## **§ 2. Факторы, определяющие успешность обучения говорению**

Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся (от наличия у них мотивов учения, внимания и интереса, от умения пользоваться стратегиями устного

общения, опираться на прежний речевой опыт и т.д.), от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от условий обучения (наличия технических средств обучения, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно-групповой организации занятий и др.).

Обратимся к более подробному анализу перечисленных выше факторов.

### **2.1. Индивидуально-возрастные особенности учащихся**

Возрастная психология выделяет, как известно, три группы школьников и дает им примерно следующую характеристику.

*Младший* школьный возраст (I—IV классы) отличается наиболее сильной работой механической памяти. Учащиеся этой группы имеют довольно богатые представления и знания, но они недостаточны осознаны и беспорядочны.

Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное с яркой эмоциональной окрашенностью. Для детей этого возраста характерна большая потребность в движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса.

Обучение устному общению на данном этапе предполагает широкое использование наглядности, игр, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого (см.: Валлон А., 1967, с. 76).

Отмечается, что в играх, например при инсценировании сказок, дети легко идентифицируют себя с любыми персонажами, в том числе и с животными. Здесь важны концентрация внимания и частая смена приемов обучения.

Известно также стремление младших школьников заучивать все наизусть или воспроизводить близко к оригиналу. При запоминании они обычно сохраняют заданный порядок и используют однообразный путь усвоения.

Ряд проведенных исследований, в частности обучение второклассников алгебре, показывают сложную картину взаимодействия в мыслительной деятельности двух ее компонентов — абстрактного и конкретного. Они меняются не только от возраста, но и от характера решаемых заданий, от приемов обучения.

Из упомянутых выше особенностей следует сделать два вывода: во-первых, необходимо особенно тщательно отбирать учебный материал и, во-вторых, правильно предъявлять его, стремиться как можно раньше вводить упражнения, приучающие к видоизменению и комбинированию усвоенного.

Для *среднего* возраста (V—VII классы) характерны выраженные в разной форме элементы «взрослости», которые проявляются



самостоятельности, в отказе от помощи, в неудовлетворенности контролем за выполнением работы. У подростков происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение (см.: Лейтес Н. С., 1971).

Учащиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, которая может положительно сказываться на организации группового и парного общения, на проведении коммуникативных игр.

Эта возрастная группа не только строит картину мира, но и выработывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. В ее умственной деятельности сочетаются селективность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям, эмоциональность и впечатлительность, чувство осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу. Интересы школьников этой группы приобретают более устойчивый характер. Именно с этого возраста начинает формироваться профессиональная ориентация, которая окончательно определяется в старших классах.

Мышление *старшекласников* (VIII—XI классы) представляет собой завершающую ступень зрелости, оно становится, с одной стороны, детализирующим, а с другой стороны, связывающим, генерализирующим, способным работать планомерно и по правилам (см.: Блонский П. П., 1964, с. 237).

Старшекласник отличается относительно высоким культурным уровнем и кругозором, высокой степенью познавательного поведения, определившимися склонностями и интересами, самостоятельностью, умением сосредоточиться, отрицательным отношением к механическим приемам закрепления.

Успешное обучение говорению связано у учащихся этого возраста с более совершенной организацией материала (классификация явлений по признакам, ассоциативным и смысловым полям, группировки, применение различных опор и ориентиров). Наблюдается решительная нерасположенность к заучиванию наизусть, а воспроизведение текстов связано нередко с полным преобразованием информации. Иной характер приобретает интерес старшекласников, он меньше всего связан с внешней занимательностью. У старшекласника возникает интерес к стране изучаемого языка, ее истории и культуре. Особый интерес здесь вызывает проблематика нравственных ценностей человеческих отношений, таких тем и текстов, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать (см.: Кон И. С., 1980).

Можно согласиться с теми авторами, которые полагают, что трудности обучения говорению сводятся к тому, что учащиеся часто не знают, *о чем* говорить, *что* говорить и *как* говорить (см.: Зимняя И. А., 1991). Первая и вторая трудности легко решаются, если к учебному процессу привлекаются визуальные (текст, картина, серии рисунков, диафильмы, таблицы), аудиовизуальные средства (звуковое кино, телевидение, компьютер) и комплексное использование источников этих двух групп в самых разнообразных сочетаниях.

Картины и рисунки способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения.

Звуковое кино и телевидение — особый вид наглядности. Они обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или учебник, т. е. показ на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в социальном и культурном контексте, в определенном пространстве и во времени, что соответствует реальному устному общению. С их помощью реализуется, кроме того, динамическая модель коммуникации (жесты, мимика, паузы, интонации и др.).

## **2.2. Ситуативная обусловленность обучения говорению**

Успешность устного общения зависит:

а) от наличия желания вступить в контакт, т. е. реализовать возникшее речевое намерение, позволяющее установить взаимопонимание с другими людьми;

б) от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

в) от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения вербальных процедур, — начинать, продолжать, завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т. д.

Из перечисленных условий особый интерес вызывают ситуации, что объясняется не только их общеизвестным практическим назначением — способствовать возникновению мотива и потребности высказывания, помогать выдвижению гипотез и предположений — но и свойством активизировать мыслительную деятельность, приближать учебный процесс к естественному речевому общению.

Ситуация, с одной стороны, охватывает объективные факторы реальной действительности, а с другой — ее субъективную интерпретацию, которая не может быть точным отражением действительности, поскольку понимание условий общения зависит от личного опыта и собственных представлений коммуникантов, от их состояния в момент речевого взаимодействия и т. д.

Компоненты ситуации и их назначение описаны многими авторами. Отличие подходов наблюдается либо в количестве компонентов, либо в их интерпретации, в зависимости от формы общения и конкретной ситуации.

Наибольшее распространение получила модель Д. Вундерлиха, который выделяет восемь компонентов: говорящий, партнер по общению, время высказывания, место высказывания, когнитивное содержание высказывания, фонологическо-синтаксические особенности, предпосылки, из которых исходит говорящий (предполагаемые знания о партнере), речевое намерение говорящего (см.: Wunderlich D., 1971, S. 153).

Обратимся к анализу некоторых компонентов ситуации, оставляя в стороне самоочевидные или уже рассмотренные ранее (см. гл. IV).

Пространственные и временные компоненты связаны с выполнением определенного вида деятельности и во многом определяют тему общения (например, в картинной галерее, на школьном собрании, на дне рождения и др.). Они оказывают также влияние на выбор языковых средств, на манеру и тональность общения. Например, в общественном транспорте неуместны громкий голос, смех, некоторые темы для разговора и т. д. Очень важно в таких ситуациях руководствоваться нормами и правилами поведения, характерными для определенной культуры.

Что касается седьмого компонента ситуации (предпосылки общения), то в этой связи можно сослаться на Е. С. Кубрякову, которая утверждает, что в процессе общения «проявляются силы, исходящие по существу не от говорящего, а от его оценки состояния, знаний, склада ума, принадлежности к тому или иному социальному слою и т. д. тех, на кого рассчитана речь» (Кубрякова Е. С., 1988, с. 18).

Поскольку коммуниканты вступают в общение со своими представлениями о ситуации, то задача говорящего состоит не только в том, чтобы сформировать образ ситуации и определить свое место в ней, но и соотносить собственную роль и позицию в общении («Ich — jetzt — hier») с позицией речевого партнера, т. е. составить «коммуникативный портрет реципиента» (см.: Каменская О. Л., 1990). Данное умение признается одной из наиболее важных предпосылок успешного взаимодействия.

Результаты ориентировки в собеседнике отражаются в структуре и объеме высказывания, а также в отборе языковых средств.

Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому умения говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение.

Учебная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении. Она представляет собой совокупность условий,

побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала.

Учебная ситуация отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуаций, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор.

Различные этапы обучения предполагают разную степень участия преподавателя в описании ситуаций. На начальном этапе ситуации создаются, как правило, преподавателем, который, опираясь на иллюстративную наглядность и тему, определяет коммуникативную задачу и языковой материал.

На продвинутых этапах (старшем и профильно ориентированном) имеют место ситуации, частично управляемые преподавателем, и свободные, возникающие в ходе спонтанных высказываний в ролевых играх, дискуссиях, диспутах. В первом случае тема, время и место общения, а отчасти и языковой материал задаются преподавателем, учащиеся же должны использовать самостоятельно ранее усвоенный материал, включая речевые, этикетные и речеобразующие формулы. В так называемых свободных ситуациях выбор обстоятельств общения (компонентов ситуации), стратегии поведения и языковое наполнение высказывания предоставляются учащимся, преподаватель же контролирует происходящее, обращая внимание на нормативную и узуальную правильность.

Большое значение для обучения устному общению на старших этапах имеют систематически преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, поскольку проблемность содержания является, по мнению А. А. Вербицкого, характерной чертой современной высшей и средней школы, в которых наметился переход «от преимущественно информационных форм к активным формам с включением элементов проблемности и научного поиска» (Вербицкий А. А., 1991).

При организации учебного процесса следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность учащихся.

### **2.3. Требования к построению учебного процесса в аспекте обучения говорению**

В современной методике на смену фронтальной работе на уроке все более активно приходят социальные/интерактивные формы обучения. Выполняя парные, групповые или коллективные

задания, учащиеся сосредотачивают свое внимание не на языковой форме высказывания, а на содержании. Важна при этом цель совместной деятельности — узнать новую информацию и зафиксировать/оценить ее, взять интервью, сообща обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии или коммуникативной игре, сделать что-нибудь совместно (проект, план-схему путешествия и т.д.). В процессе выполнения интерактивных заданий учащиеся проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является мощным стимулом личностного развития школьника, его умения взаимодействовать с другими.

Реализация речевого намерения, особенно в условиях неподготовленного спонтанного высказывания, связана с использованием стратегий, помогающих найти выход из затруднений в процессе общения, чтобы помочь себе самому заполнить пробел в лингвистической компетенции.

Учащимся следует напомнить о том, что коммуникативные стратегии используются и в родном языке, когда возникают те или иные трудности в общении. К основным из этих стратегий относятся (см.: Ek van J. A., 1988, p. 35):

возвращение к сказанному (*Извините, я начну сначала*);

парафраз (*Я выражу это иначе*);

замена на:

– общее слово (*вещь, человек*);

– местоимение (*это, оно, они, что-то*);

– более общее понятие (*дерево* вместо *дуб*);

– синоним (*дискуссия* вместо *дебаты*);

описание при помощи:

общих физических качеств (*цвет, размер*);

специфической черты (*У него четыре ноги*);

показ (*Вот смотрите, что я имею в виду*);

жесты, мимика, звуки;

просьба помочь (*Скажите, пожалуйста, снова, как это называется?*)<sup>1</sup>.

Поскольку в использовании коммуникативных стратегий между родным и иностранным языками существуют непосредственные корреляции, можно предположить, что осознанно или неосознанно учащиеся будут использовать их и в своей иноязычной деятельности. Преподаватель должен относиться к этому терпимо, с полным пониманием важности поиска выхода из затруднительного положения. Имеются, кроме того, стратегии, которые используют говорящие на иностранном языке. (Стратегические умения по этапам обучения см. в гл. VI, § 4.)

---

<sup>1</sup> В сокращенном виде дается по: Sheils J. — 1994. — S. 145.

Большое значение для успешности обучения говорению будет иметь правильно организованная групповая/коллективная работа и коммуникативно-ориентированное построение учебного процесса в целом. (Описание принципов обучения см. в гл. IV, § 2.)

### § 3. Диалогические/монологические тексты и их коммуникативные цели

Характерной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, на что указывал еще Л. П. Якубинский «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие, оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим и бежит монолога» (Якубинский Л. П., 1923, с. 11).

Поскольку диалог является межличностным общением, в нем нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе диалогического общения становится то отправителем, то получателем информации. В модели коммуникативного акта принимают участие два лица, между которыми происходит многократный обмен мнениями. Эту постоянную смену говорящего и слушающего лингвисты считают основной отличительной чертой диалога.

Для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения. Наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов способствуют возникновению догадки, позволяют говорящим сокращать языковые средства.

Сокращенность проявляется на всех уровнях языка и касается в основном семантически избыточных элементов. Однако закон экономии не распространяется на выражение эмотивности речи, она не подлежит компрессии и получает свое полное выражение.

В целом сокращенность идет по принципу сохранения предикативности, на что обращал внимание Л. С. Выготский: «В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом» (Выготский Л. С., 1956, с. 35). Наряду с этим отмечается стремление к использованию избыточных языковых средств. Желание быть точно понятым собеседником приводит к употреблению «лишних», дублирующих слов и фраз. Обе эти тенденции отражают специфику диалогической речи.

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода

клише и разговорных формул, а также нечеткую «свободную» оформленность фраз. Быстрый темп, спонтанность и эллиптичность не способствуют строгой нормализации синтаксиса. Спонтанный характер речи проявляется, кроме того, в паузах нерешительности (хезитациях), перебиваниях, перестройке фраз, изменении структуры диалогического единства.

Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств, рекуррентных готовых фраз и разговорных формул.

Первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности — от одной до нескольких фраз. Наиболее типична однофразовая реплика. Соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и семантической законченностью, принято называть диалогическим единством. Этот главный компонент диалога должен служить и исходной единицей обучения диалогической речи.

Тесная логико-смысловая зависимость нескольких диалогических единств с учетом их синтаксической и коммуникативной завершенности определяет структуру диалога.

Поскольку развернутые диалоги с большим количеством компонентов не обладают высокой повторяемостью в речевом общении, то в основу обучения должны быть положены двучленные единства, среди которых наиболее распространенными являются: вопрос-ответ; вопрос-контрвопрос; сообщение и вызванный им вопрос; сообщение и вызванное им сообщение; сообщение и реплика-подхват, продолжающая или дополняющая высказанную мысль.

Типология диалогических дискурсов проводится, как правило, на функционально-коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов.

Основными типами дискурсов принято считать: бытовой/деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику.

Параметры их различения сводятся в большинстве случаев к следующему:

- количество коммуникантов (два, несколько);
- отношения коммуникантов (симметричные, асимметричные);
- чередование акций-реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи (дается/не дается заранее);
  - развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
  - совпадение/несовпадение интересов партнеров по общению (диалог-сотрудничество, диалог-спор, конфликт);
  - характер социальной ситуации (асимметричные диалоги — распрос, консультации, диалоги в сфере обслуживания; симметрич-

ные диалоги — бытовой разговор, обмен информацией, дискуссия и др.) (см.: Techtmeier В., 1984; и др.).

Несмотря на то что в основе этих оппозиций лежат самые разные аспекты, не приведенные в единую систему и рассмотренные в отрыве от задач обучения, для преподавателя они важны тем, что помогают ему подойти к отбору аутентичных диалогов дифференцированно, с учетом присущих им характеристик и логических схем построения.

М<sup>М</sup>Монологическое высказывание — это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане — на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме.

Монолог представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется невербальная информация, характерная для диалога. Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какое-то содержание и уметь построить на его основе высказывание или последовательность высказываний. Кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения.

Принципиально важное значение имеет положение С. Д. Кашнельсона о том, что всякий монолог в общем плане — это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего» (Кашнельсон С. Д., 1967, с. 111).

При этом объем и характер информации, а также выбор языковых средств определяются самим говорящим. Основная трудность для говорящего заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения.

Устная монологическая речь имеет специфическую структуру, которая характеризуется:

- более точным отражением нормы языка;
- целенаправленностью сообщения;
- законченностью;
- непрерывностью и развернутостью;
- отсутствием полемичности и дискуссионности;
- меньшей аффективностью.

На старшем этапе обучения учащиеся имеют дело с монологами-описаниями, монологами-рассказами, монологами-повествованиями, монологами-убеждениями и монологами-рассуждениями.



Модификация и интерпретация таких текстов связаны нередко с пониманием подтекста, выявлением мотивов и цели высказывания, логической связи между частями сообщения и т. д.

Обучение диалогической и монологической речи происходит с самого начала занятия языком одновременно (см. гл. V, § 3).

#### § 4. Цели обучения говорению

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

По окончании школы любого типа учащиеся должны:

а) общаться в условиях непосредственного контакта, т. е. понимать и реагировать на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка) в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ конкретного типа;

б) рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Владение языком имеет, как уже указывалось в предыдущих главах, уровневый характер, поэтому умение говорения будет отличаться у учащихся разных школ степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер, тем и ситуацией общения. Например, по окончании базового курса учащиеся должны осуществлять общение в наиболее типичных повседневных ситуациях. В речи учащихся допускаются ошибки, не нарушающие коммуникацию (см.: *Аттестационные требования...*, 1995).

Выпускники школ с углубленным изучением иностранных языков должны владеть таким набором речевых умений, которые позволили бы им общаться в большом количестве ситуаций; при этом также допускаются неточности с использованием языковых средств. Ошибки и недостаточная беглость могут затруднять естественное общение.

Подготовка выпускников гимназий и лингвистических лицеев должна отличаться таким уровнем, который позволил бы им пользоваться языком с учетом избранных профессионально ориентированных и личных интересов. Их высказывания должны характеризоваться разнообразием языковых средств, включая речевые и этикетные формулы, развернутостью и обоснованностью суждений.

Учащиеся этих школ должны уметь легко переходить в разговоре на новую тему, используя языковые средства с учетом ситуации общения. Недостаточная беглость, случайные неточности и неадекватное использование языковых средств не должны препятствовать естественному речевому общению (см.: *Программа обучения иностранным языкам...*, 2002).

Конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализаций тех или иных коммуникативных задач. В качестве примера сошлемся на II и III классы начальной общеобразовательной школы.

### **Первый год обучения (II класс)**

#### ***Коммуникативные намерения:***

- сообщить о... ;
- запросить информацию о... .

#### ***Речевые умения:***

- сообщить о себе, о своем друге, о членах своей семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
- назвать действия, выполняемые человеком, животным;
- сообщить о местонахождении человека, животного, предмета;
- указать время действия (день, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
- запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько кому лет; какой он (она, оно).

### **Второй год обучения (III класс)**

#### ***Коммуникативные намерения:***

- описать... ;
- охарактеризовать... ,
- запросить информацию... .

#### ***Речевые умения:***

- описать лицо (назвать имя, возраст, род занятий, место проживания и т. д.), запросить соответствующую информацию о ком-либо;
- описать животное (назвать его, сказать, что оно может делать, какое оно), запросить соответствующую информацию о каком-либо животном;
- описать предмет (назвать его, указать его принадлежность, качество, месторасположение), запросить соответствующую информацию о каком-либо предмете;
- прокомментировать действия сверстника (что и как он делает);
- описать куклу/персонаж (назвать имя, дать характеристику ее/его внешности, описать ее/его одежду, выразить на элементарном уровне свое отношение к ней/к.нему<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Реализацию этих умений см.: Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Учебник немецкого языка для начальной школы. — 1999. — Ч. I, II.

Динамику умений говорения поясним на примере трех этапов школ 3—4 моделей (углубленное изучение языка, гимназии, лицей).

### **Средний этап обучения (V—VII классы)**

**Характер текстов:** диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен информацией; монолог-описание, сообщение, повествование, характеристика.

**Речевые умения:**

- запрашивать и сообщать информацию в соответствии с коммуникативным намерением;

- логично и последовательно высказываться;
- аргументировать точку зрения/собственное мнение;
- уточнять/дополнять сказанное;
- выражать различные коммуникативные намерения;
- строить развернутые сообщения;
- переводить разговор на другую тему;
- использовать эмоционально-экспрессивные средства и др.

**Стратегические (компенсирующие) умения:**

- использовать мимику, жесты;
- обращаться за помощью к собеседнику;
- опираться на средства зрительной наглядности.

### **Старший этап обучения (VIII—IX классы)**

**Характер текстов:** диалог-информирование, диалог-рассуждение, диалог-обмен мнениями; монолог (см. средний этап обучения).

**Речевые умения:**

- запрашивать и сообщать информацию;
- аргументировать собственное высказывание;
- логично и последовательно выражать свою мысль/мнение;
- делать уточнение, дополнение, пояснение;
- выражать эмоциональную оценку.

**Стратегические умения:**

- использовать перифразу, синонимы с целью уточнения/разъяснения;
- использовать слова — описания общих понятий;
- использовать толкования с помощью известных языковых средств;
- использовать мимику, жесты.

### **Профильно ориентированный этап обучения (X—XI классы)**

**Характер текстов:** дискуссия, полемика, интервью; доклад, сообщение, комментарий.

### ***Речевые умения:***

- передавать информацию, аргументируя собственную точку зрения;
- пояснять, уточнять;
- интерпретировать высказываемые мысли;
- логично и последовательно излагать информацию;
- делать обобщения, выводы, заключения;
- подхватывать и дополнять мысль партнера по общению;
- задавать серию вопросов (как кратких, так и развернутых) с целью получения необходимой информации;
- быстро реагировать на заданные вопросы;
- корректно прерывать собеседника;
- концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;
- обоснованно использовать эмоционально-оценочные слова, фразы и др.

### ***Стратегические умения:***

- использовать известные языковые средства для пояснения/толкования (Nun? Wissen Sie... . Ich will's mal anders sagen. Verstehen Sie, was ich meine?...);
- использовать перефразу для уточнения;
- использовать синонимические способы выражения мысли;
- проявлять инициативу в общении;
- менять тему разговора;
- пользоваться переспросами (What? You what? I didn't hear what you said. Sorry? Why? Why do you ask?...).

## **§ 5. Система упражнений для обучения говорению**

Известно, что процесс порождения речевых высказываний не может быть полностью автоматизирован с точки зрения формы и содержания, ибо в противном случае была бы утрачена сущность языка как основного средства обмена мыслями. Вместе с тем речевые механизмы включают в себя многочисленные компоненты, которые поддаются автоматизации и фигурируют в процессе речевого общения как закрепленные операции, т. е. навыки. Например, в силу неразрывного единства слухового и речедвигательного анализатора человек должен в совершенстве владеть навыками имитации сигналов, фонематическим и интонационным слухом, мгновенным комбинированием слов в пределах изученного минимума и др. Таким образом, любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закрепленные операции, выработанные под контролем сознания с помощью разнообразных тренировочных/подготовительных и речевых/коммуникативных упражнений.

Типы упражнений и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого текста. Форма и степень управления учебным процессом также будут способствовать свертыванию элементарных операций и расширению более сложных.

Например, у начинающего изучать язык объем оперативной памяти на иностранном языке значительно ниже, чем на родном, поэтому для выработки одного и того же навыка, например имитации довольно длинных синтаксических структур, понадобятся дополнительные упражнения, расширяющие ограниченные возможности памяти. При пересказе легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях (например, сжатие текста, дробление его на более мелкие смысловые блоки, преобразование материала и т. д.).

### **Характеристика подготовительных и речевых/ коммуникативных упражнений для обучения говорению**

*Подсистема подготовительных/тренировочных упражнений* призвана обеспечить условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления. (Требования к упражнениям данной подсистемы см. в гл. V, § 5.)

В 1970—1980-е годы создатели коммуникативно-ориентированного подхода резко возражали против выполнения подготовительных/некоммуникативных упражнений и даже коммуникативных, если ситуативная обусловленность касалась не всего учебного процесса, а лишь какой-то одной части заданий.

Некоммуникативные упражнения отвергались потому, что в них не обращается внимание на экстралингвистические условия речевого общения, а некоторые коммуникативные — по той причине, что ситуации, на фоне которых они выполняются, не подготавливаются всем предыдущим опытом, носят искусственный характер и не воспринимаются носителями языка как нужные и реально существующие. Вместо лингвистической прогрессии (например, лексической, грамматической и т. д.) рекомендовалось соблюдать нарастание прогрессии в речевых актах, которым и следует подчинять весь языковой материал. В центре внимания должна находиться при этом функциональная особенность языковых средств (см.: Johnson K., Porter D., 1983).

Увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству ошибок в иноязычном общении и выявило ряд проблем, нуждающихся в теоретическом и экспериментальном обосновании, например:

- разработка критериев отбора коммуникативных ситуаций и способов их рациональной презентации в учебниках;
- определение оптимального соотношения между функцией и формой при коммуникативно-ориентированном обучении языку;

- проверка сравнительной эффективности различных путей формирования коммуникативной компетенции.

Примерную организацию *подготовительных* упражнений можно представить следующим образом:

- имитация (без преобразования, с незначительным преобразованием образцов);
- видоизменение предложений (подстановки, расширение или сокращение предложений, замена реплик в диалоге и др.);
- синонимические и антонимические замены;
- комбинирование и группировка (слов, предложений, речевых формул);
- конструирование и образование по аналогии;
- составление ассоциогамм;
- вопросыответные упражнения и др.

Упражнения в подстановке наглядно показывают, что функциональное значение слова определяется не только по форме, но и по его месту в предложении. Эти упражнения обучают особенностям структурного построения предложений и способствуют развитию умения находить их сходство при различном лексическом наполнении.

Конструирование как одна из операций, направленных на овладение механизмом распространения и построения структур по аналогии, также должно занимать определенное место в системе тренировочных упражнений, хотя и не очень большое. С. Д. Кацнельсон, пожалуй, прав, говоря о том, что усвоение языка «меньше всего походит на сборку конструкций из деталей по заданному чертежу» (Кацнельсон С. Д., 1967).

На этапе подготовительных упражнений центр тяжести должен переноситься на операции, которые помогают:

- широко пользоваться аналогией;
- определять по самым различным признакам искомое;
- выбирать правильное решение из двух противопоставленных;
- восстанавливать в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;
- ориентироваться в структуре предложения;
- переносить найденное решение в новые ситуации.

Для иллюстрации вышесказанного перечислим некоторые виды подготовительных упражнений:

- ответить на вопрос, употребив образцы (слова, конструкции, речевые формулы);
- заменить в предложении выделенные слова синонимами/антонимами;
- назвать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные речевые/этикетные формулы;
- подобрать предложения в хронологическом порядке (ряды Гюэна) на темы: «У врача», «Пишу письмо другу» и др.;

- преобразовать повествовательные предложения в вопросительные;
- расширить/сократить указанные предложения;
- описать предмет/явление двумя-тремя фразами;
- объяснить указанные слова на иностранном языке;
- восстановить в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;
- составить ассоциограмму на указанную тему, например «Экология», «Любимая профессия», «Наша школа и ее традиции» и др.;
- сгруппировать слова по семантическому полю или словообразованию;
- провести языковую игру (лабиринт, кроссворд, игра с кубиком и др.). (Подготовительные упражнения см. также в гл. IX—XI.)

*Речевые* упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Они обучают:

- однозначно формулировать основную мысль;
- синтезировать содержание, опираясь на речевой опыт и всевозможные ассоциации;
- последовательно развивать мысль;
- выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- строить высказывание с учетом его прагматической ценности;
- соотносить высказывание с ситуацией общения;
- приспособляться к индивидуальным особенностям партнера по общению;
- соотносить паралингвистические явления (жесты, мимику и др.) с ситуацией общения;
- формировать и реализовывать речевое намерение;
- адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики.

Речевые упражнения не рассматриваются как одноуровневая подсистема. Динамика формирования речевых умений, предполагающая в качестве конечной цели свободное комбинирование материала адекватно коммуникативному намерению, связана с разработкой упражнений двух групп — для обучения подготовленной (с позиции преподавателя — управляемой) речи и для развития умений неподготовленной (неуправляемой) речи.

При порождении подготовленного высказывания учащиеся опираются на память, на ассоциации, на правила и многочисленные формальные подсказки. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как в большинстве своем он связан не только с заданным материалом, но и с подсказанным содержанием.

Неподготовленная речь — сложное речевое умение, которое проявляется в способности учащихся без затрат времени на подготовку

решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых ситуациях.

Если возвратиться к описанию трех фаз порождения речи, то можно согласиться с тем, что все этапы речепроизводства, от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи, осуществляются в случае неподготовленного высказывания говорящим самостоятельно при полной синхронизации внутренней и внешней речи. В подготовленной речи такой синхронизации не наблюдается, а мыслительная активность говорящего в основном направлена на адекватное воспроизведение заранее продуманного или заученного текста (см.: Величко Л. Ф., 1982, с. 88, 89).

При описании неподготовленной речи в качестве основных признаков выделяются: языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи, умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп и др.

Большинство из выделенных признаков оказываются уязвимыми, если мы попытаемся сравнить диалогическую речь с монологической, с одной стороны, и неподготовленную речь на разных этапах обучения — с другой.

Для диалогической речи, например, характерны сочетание процессов понимания высказываний партнера и реагирования на них, конкретность ситуации и возможность ее быстрого изменения, необходимость переключения с одного мыслительного процесса на другой. Реактивная и инициативная речь здесь переплетаются, поэтому логическую схему диалогического высказывания построить довольно трудно.

В монологической речи внешние и внутренние стимулы вызывают связное высказывание, требующее завершенности, учета отношений с партнером или аудиторией, повествовательный стиль и др.

Что касается наличия заданного материала, то этот критерий зависит от этапа обучения, сложности и объема информации.

В учебном процессе редко возникает такая ситуация, в которой говорящий использует совершенно новый материал, не бывший в его речевом опыте. Память главным образом долговременная, воспроизводит усвоенные слова, сочетания, штампы, речевые и этикетные формулы. В зависимости от ситуации общения, набора готовых оперативных единиц в памяти и знания правил говорящий образует новые знаки по аналогии с прошлым опытом. На любом уровне высказывания (слово, фраза, текст) этот процесс творческий, однако в неподготовленной речи творчество находит более полное выражение.



Одними из показателей творчества при говорении являются степень удаления от текста-эталона или реконструкция его в процессе интерпретации, самостоятельный отбор и организация материала, широкая синонимическая замена.

Неподготовленная речь находится, с нашей точки зрения, в постоянном совершенствовании, и описать ее с помощью неизменных признаков вряд ли возможно.

На начальном этапе обучения она характеризуется недостаточной содержательностью, отсутствием последовательности и доказательности в суждениях, стилистической нейтральностью, незначительной обобщенностью.

Учащиеся продвинутых этапов, особенно в лицеях и гимназиях, обладают большими возможностями для информативной и стилистически отточенной речи. Оценка прослушанного (или прочитанного) связана у них с более полным обобщением, а относительно легкая ориентация в контексте разной величины и свобода в оперировании материалом делают неподготовленные высказывания старшеклассника качественно новым уровнем речевого общения.

Не принимая, следовательно, во внимание такие параметры, как естественный темп, лингвистическая правильность, достаточный уровень развития речевых механизмов, поскольку они в одинаковой мере характерны как для подготовленной, так и для неподготовленной речи, мы считаем необходимым различать постоянные и переменные признаки этих двух видов речи.

К постоянным признакам следует отнести новизну информации, самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного языкового материала.

Переменными признаками являются подсказанность темы, беседы/выступления и т. д., построение логической схемы высказывания, эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность<sup>1</sup>.

Учитывая особенности говорения как формы устного общения, можно констатировать, что неподготовленное диалогическое высказывание формируется в следующей последовательности.

### **Этап развития подготовленной речи.**

1. Видоизменение текста-образца.
2. Порождение самостоятельного высказывания:

---

<sup>1</sup> Если под инициативной речью понимать желание высказаться без непосредственного побуждения, исходящего от собеседника (или преподавателя) либо дать разговору новое неожиданное направление, то под спонтанной речью следует понимать формирование высказывания в неожиданной ситуации и под влиянием неожиданных стимулов. Следовательно, термины «неподготовленная речь», «инициативная речь», «спонтанная речь» означают для нас не синонимы, а разные уровни владения языком.

а) с помощью вербальных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т. д.);

б) с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и т. д.);

в) с опорой на изученную тему.

#### **Этап развития неподготовленной речи:**

а) с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, художественный или документальный фильм и т. д.);

б) с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся (на однажды прочитанное или увиденное, на собственное суждение, на фантазию и т. д.);

в) с опорой на проблемную ситуацию, в том числе в ролевых играх и дискуссиях.

#### *Речевые упражнения для обучения подготовленной диалогической речи:*

- ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые);
- постановка узловых вопросов к тексту;
- диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста;
- составление диалога на изучаемую тему и заданную ситуацию;
- драматизация монологического текста;
- дополнение или видоизменение диалога; составление направленного (или самостоятельного) диалога по содержанию рассказа (кино-, диафильма и т. д.);
- объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог;
- положительный или отрицательный ответ на вопрос и пояснение его;
- завершение диалога с ориентацией на подсказку (кто, с кем говорит, где, когда и о чем) и др.

#### *Речевые упражнения для обучения подготовленной монологической речи:*

- воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица, видоизменением композиции изложения и т. д.);
- составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану; на заданную тему, изложенную кратко на родном языке. и т. д.);
- описание картины или серии картин (карикатур, немого фильма или диафильма и др.), связанной(ых) с изучаемой темой;
- воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы;
- объяснение на иностранном языке заголовка (реалий);

- определение и краткое обоснование темы прослушанного рассказа (радиопередачи, доклада, выступления);
- выделение в сообщении смысловых частей, озаглавливание их;
- пересказ (близкий к тексту, пересказ-реферат, пересказ-резюме);
- сокращение прослушанного сообщения или прочитанного рассказа (незначительное), передача информации несколькими фразами;
- составление плана прослушанного рассказа;
- изложение диалога в монологической форме и др.

*Речевые упражнения для обучения неподготовленной диалогической речи:*

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- проведение комбинированных диалогов (с репликами и комментариями других учащихся);
- проведение ролевых игр или викторин;
- проведение дискуссии или диспута;
- беседа за круглым столом и др.

*Речевые упражнения для обучения неподготовленной монологической речи:*

- придумывание заголовка и его обоснование;
- описание картины или карикатур, не связанных с изученной темой;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;
- определение и обоснование квинтэссенции высказывания;
- характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т.д.);
- оценка прослушанного или прочитанного;
- составление кратких объявлений и текстов открыток.

Упражнения всех перечисленных этапов должны отвечать, кроме того, следующим требованиям: быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления, быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной цели выполнения упражнений), активизировать умственную деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации.

## **§ 6. Коммуникативные игры**

Отличительной чертой коммуникативных, в том числе ролевых, игр и их преимуществом перед другими видами работ, направлен-

ных на развитие устного общения. является то, что в данных упражнениях речевая деятельность рассматривается в социальном контексте с учетом темы разговора, отношений между партнерами по общению, места и времени действия, учета предварительных знаний о своем собеседнике и т. д., что способствует приближению процесса обучения к реальной жизни. С их помощью:

1) улучшаются отношения между учащимися и учителем, поскольку последний выступает в игре как партнер по общению;

2) появляются условия для создания творческой обстановки и поддержания живого интереса;

3) делается попытка выйти за рамки ограниченного общения в классе;

4) создается ситуация, в которой учащийся может играть самого себя или роль, которая ему поручается;

5) увеличивается время для речевой практики. Учащиеся больше и чаще по сравнению с другими формами обучения высказывают собственное мнение, выражают чувства и мысли персонажей, которых они играют;

6) проблемные задания, включая проекты, решаются совместными усилиями, что позволяет приобрести опыт практической и творческой деятельности;

7) создаются большие возможности для расширения кругозора учащихся путем знакомства с историей, культурой, традициями и персоналиями стран изучаемого языка (см.: Гез Н. И., 1992).

Следует помнить, что игры предназначены не для развлечения, а для обучения через действие. Для успешного проведения любой коммуникативной игры необходимы правильный отбор материала и тщательная методическая подготовка.

Игры принято делить на языковые, коммуникативные, ролевые и деловые.

**Языковые игры**, как следует из названия, предназначаются для развития умений и навыков на материале разных знаков языка — от слогов до микротекстов. К играм такого характера относятся лото, кроссворды, игры с кубиком, карточками, лабиринты, составление слов/предложений и др.

Отличительными особенностями этих игр являются: статичность, подсказанность, проведение в форме соревнования, однозначность или ограниченность решений, имитативно-репродуктивная деятельность. Языковые игры предназначаются для начального этапа и представляют собой разновидность упражнений в парной или групповой работе с целью закрепления и активизации языкового материала, а также обучения несложным высказываниям.

**Коммуникативные игры** обучают общению в форме репродуктивно-продуктивных упражнений. Они ситуативно обусловлены и связаны с реализацией одного-двух речевых намерений. Наличие

ролей в этих играх необязательно, хотя они и не исключаются<sup>1</sup>. Чаще всего здесь используются воображаемые ситуации, которые в англоязычной методической литературе принято называть симуляциями (simulation).

Основными характерными чертами всех **ролевых игр** являются:

- а) наличие *проблемы*, лежащей в основе игры;
- б) наличие определенных персонажей/ролей, имеющих *разное отношение* к обсуждаемой проблеме;
- в) наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта.

Ролевые игры способствуют формированию следующих умений:

- принять и исполнить роль;
- ориентироваться в ролях партнеров;
- выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией;
- проводить и отстаивать свою точку зрения;
- склоняться к компромиссу;
- предусматривать конфликт и находить пути для его устранения;
- формулировать проблему и предлагать пути ее решения;
- менять тактику своего поведения;
- владеть стратегией общения (уместно употреблять речевые и этикетные формулы; знать формулы обращений; уметь выражать благодарность, просьбу, согласие, возражение и др.);

Ролевая игра предполагает наличие трех этапов: подготовительного, проведения игры, контроля.

*Подготовительный этап* включает предварительную работу учителя и учащихся. Подготовка учителя предусматривает:

- а) выбор темы и формулирование проблемы;
- б) отбор и повторение необходимых языковых средств;
- в) уточнение параметров ситуации:

время, место, количество участников, степень официальности;

статусно-ролевые характеристики партнеров;

личностные характеристики персонажей;

речевые намерения: запрос информации, выражение согласия/несогласия, аргументация собственного мнения и т.д.

г) подготовку атрибутов игры: наглядные пособия, карточки (со списком формул или вопросов, фрагменты фильмов, образцы писем зарубежных школьников и т.д.);

---

<sup>1</sup> Например, игра «Приглашение на день рождения». Учащимся всей группы, если она не превышает 10 человек, раздаются карточки на иностранном языке с причиной отказа принять участие в дне рождения (болит голова, день рождения брата, подготовка к трудной контрольной работе, спортивные соревнования, приезд родственников из ... и т.д.). На одной или двух карточек помечено «Приглашение принимается с благодарностью». В процессе этой игры реализуются следующие речевые намерения: принимать/отклонять приглашения, выражать благодарность/сожаление и др.

д) уточнение цели игры и планируемого конечного результата.

Подготовка учащихся заключается в следующем:

а) поиск дополнительных данных по теме или изучение раздаточного материала;

б) повторение речевых формул и лексики по теме.

Подготовка к игре может длиться от нескольких минут до нескольких дней. На данном этапе целесообразно провести ряд речевых упражнений и коммуникативных игр, необходимых для последующего ролевого общения. Например:

- угадывание города/предмета по описанию;
- отгадывание задуманного классом имени ученого/артиста/художника с помощью вопросов. Вопросы могут задавать все одному, т. е. отгадывающему, или один — всем;
- продолжение диалога с помощью двусторонних карточек (на одной стороне вопрос, на другой один-два возможных ответа). Работа проводится в парах, а затем диалог проигрывается перед классом;
- восстановление диалога по разрезанным диалогическим единицам (игра в парах или небольших группах);
- описание картин, слайдов, озвучивание диафильмов;
- коммуникативная игра «Alibi». Используется обычно для развития умения ставить вопросы и отвечать на них;
- коммуникативная игра-проект «Do it yourself»<sup>1</sup>.

**Проведение игры.** В соответствии с количеством учащихся вся группа играет в одну игру или делится на две подгруппы из трех-четырёх человек. Что касается предмета обсуждения, то им может служить тема учебника (например, проблема экологии, мира, культурных традиций и обычаев, выбор профессии, хобби и др.), статьи из зарубежных журналов и газет, кинофильм. Ролевою игрою можно построить также на основе картины или серии рисунков.

Если игра подготовлена заранее, то к ней можно приступить сразу же после уточнения ситуации. Распределение ролей проводится в соответствии с уже рассмотренными требованиями и с опорой на лидеров класса, т. е. наиболее подготовленных по языку учащихся, обладающих юмором, инициативой, находчивостью.

Большое значение для успешного проведения игры имеет то, насколько удачно сможет учитель подготовить учащихся к данной

---

<sup>1</sup> Игра-проект заимствована из пособия (см.: Lohfert W., 1987, S. 104.) Группам играющих, состоящим из трех участников, предлагается рисунок с изображением на нем следующих предметов: набор досок, линейка, карандаш, дрель, пила, молоток, гвозди, дюбели, краска, кисть и т. д. Под каждым предметом дано его название на иностранном языке. Учащиеся должны нарисовать то, что они собираются построить, и объяснить, как это будет происходить. У каждой группы будет свое решение, которым они потом поделятся с классом. Можно построить, например, стол, скамейку, табурет, скворечник, собачью будку, домик для куклы и т. д. В данном случае развивается не только коммуникативная, но и предметно-коммуникативная деятельность.

форме занятий. В этой связи хотелось бы сослаться на статью Л. Шиффлера, в которой даются следующие рекомендации:

а) необходимость создания обстановки, свободной от страха перед высказыванием;

б) участие учителя в подготовке игры/в игре, где он должен идентифицировать себя с учащимися;

в) корректное поведение учителя, который должен быть предельно выдержанным в любой, в том числе и конфликтной, ситуации;

г) умение показать учащимся, что учитель их ценит и уважает не только на словах, но и путем индивидуальных заданий, доверяя им самостоятельную организацию и проведение тех или иных форм/фрагментов игры;

д) интересно и разнообразно организовывать работу (см.: Schiffler L., 1980, S. 344).

В случае выполнения этих условий между учителем и учащимися возникают отношения партнерства и сотрудничества, которые являются необходимыми условиями для достижения намеченной цели.

На этапе проведения игры учитель выступает в роли режиссера, который по возможности незаметно для учащихся управляет ходом игры, не беря на себя активной роли. Учитель должен оставаться активным наблюдателем, он может что-то рекомендовать, но не навязывать своего решения. Аналогичной точки зрения придерживаются У. Литтлвуд (1982), К. Ливингстоун (1988) и др. В последней работе указывается, в частности, что учитель может взять на себя какую-либо незначительную роль в игре. Если же он этого не делает, он должен быть незаметен и сводить свою деятельность к фиксации ошибок, которые должны быть разобраны по окончании игры или на следующем уроке. Интересно замечание, которое высказывает К. Ливингстоун относительно возможности прерывания игры учителем в случае ее недостаточной подготовки. По мнению автора, «ролевая игра, которая была прервана преподавателем, уже не может рассматриваться как ролевая игра» (см.: Livingstone C., 1988, p. 62), поэтому она должна быть отложена или начата с самого начала.

**Деловая игра** — это эффективный прием обучения иностранному языку, главная цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения. Характерными признаками ролевой деловой игры являются:

а) имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой учащиеся предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей;

б) наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится обычно в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью;

- в) реализация целей игры в цепочке взаимосвязанных решений;
- г) проблемный характер ситуаций и их повторяемость;
- д) многоальтернативность решений.

Главное преимущество любой деловой игры заключается в том, что в ней воспроизводится в учебных целях реально существующие ситуации. Материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом язык выступает как «инструмент профессионального общения», но служит решению мыслительной задачи (см. Грищенко Г. А., 1995, с. 73).

В школьных условиях деловые игры будут занимать весьма скромное место и использоваться на профильно ориентированном этапе (X—XI классы). Понимание и принятие роли в играх этого типа предполагает наличие знаний по специальности, а также оперирование профессионально значимыми решениями. Неспециалист хорошо сыграть такую роль не сможет. Некоторые задачи, связанные с деловыми играми, должны решать, однако, и школьники. Например:

- понять профессионально значимую ситуацию, опираясь на имеющиеся у них знания;
- уметь обобщать факты;
- выражать свое отношение к предложениям/решениям партнера;
- уметь пояснить свою позицию/свой подход;
- уметь запросить детальную/более конкретную информацию и др.

Деловая игра пройдет успешно, если учитель:

повторит и обобщит с учащимися специфические особенности профессии, в рамках которой реализуется ролевое общение;

добьется понимания цели игры и содержания, которое нужно в ней выразить;

предпочтет деловой игре коммуникативные игры, а также такие упражнения, как диалоги — интервью, дискуссии, критические оценки прослушанного или прочитанного и др.

Время, отведенное для игры, должно быть рассчитано так, чтобы все ее участники успели выполнить свои задания и получить ответы на интересующие их вопросы, а также сыграть свою роль.

**Этап контроля игры.** Этап контроля и анализа игры может следовать сразу же по ее завершении или проводиться на последующих уроках, что зависит от сложности игры. Здесь следует отметить, что если игра была успешной и учащиеся получили удовлетворение от применения своих знаний на практике, то чувство удовлетворения может исчезнуть в случае подробного анализа каждой незначительной ошибки на том же уроке. Психологически более подходящей работой, следующей сразу же после игры, является обмен мнениями об ее успешности, о трудностях и наиболее удачных моментах.



Критерии оценки речи учащихся те же, что и в традиционном обучении: количество реплик/диалогических единств, количество допущенных ошибок за определенный промежуток времени. При этом учитывается также правильный выбор языковых средств в соответствии с ситуацией и исполняемой ролью.

Ролевая игра будет успешной в тех классах, в которых учащиеся привыкли к парной и групповой работе. Для классов, постоянно работающих под руководством учителя, включение ролевых игр в репертуар учебной деятельности будет сравнительно сложным процессом. В таких классах следует:

1) первоначально по возможности разнообразить виды групповой работы;

2) задания давать в форме четких и подробных инструкций, с тем чтобы учащиеся реже обращались за помощью к учителю и привыкли работать самостоятельно;

3) время от времени разнообразить состав пар, чтобы учащиеся приобретали опыт общения с разными собеседниками.

## § 7. Контроль речевых умений

Правильно организованный контроль речевых умений (в том числе и в области говорения) дает учителю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, внести коррективы в тематический план, увидеть практические достижения отдельных учащихся и класса/группы в целом. Результаты контроля являются, кроме того, определенным стимулом для совершенствования приемов обучения языку.

Приемы и формы контроля должны отвечать следующим требованиям:

- выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;
- быть адекватными, т. е. направленными на проверку одной формы общения;
- не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса;
- не требовать больших усилий для проверки и отработки ее результатов;
- быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастным особенностям.

Определенным показателем уровня сформированности умений говорения являются такие параметры, как:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге.

Учитываются также языковые средства, которыми пользуется говорящий (их разнообразие, степень тематической обобщенности и т. д.). Эти количественные и качественные показатели должны

дополняться оценкой семантической стороны высказывания (степени его информативности, связанности и развернутости; соответствие ситуации общения).

При проверке сформированности умений диалогического общения на старшем этапе учитываются:

- быстрота реакции (беглость);
- наличие и правильная реализация речевых формул;
- уместность реплик и их разнообразие;
- правильность использования лексики и грамматических структур;

тур;

• соблюдение характеристик диалога (эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений).

При проверке умений монологических высказываний учитываются:

- разнообразие лексики и грамматических структур, а также правильность их употребления;
- развернутость и последовательность сообщения;
- соответствие языковых средств ситуации общения;
- объем высказывания;
- наличие речевого намерения и его реализация;
- количество предложений, выражающих субъективную информацию (личное отношение к высказываемому).

При итоговой проверке сформированности говорения программа предусматривает перечень умений, которые и должны стать объектом контроля (тестового или традиционного).

Для иллюстрации этого положения сошлемся на программу школ с расширенной сеткой часов, лицеев и гимназий, ограничиваясь старшим этапом (Программа обучения иностранным языкам... , 2000).

Старший и профильно ориентированный этап обучения:

- беседа/диалог в связи с содержанием прочитанного/услышанного/увиденного;
- подготовленное связное сообщение на указанную тему;
- развернутый рассказ с высказыванием собственного мнения на основе увиденного/услышанного/прочитанного;
- устный реферат прочитанного/прослушанного текста;
- развернутое сообщение на тему описательного и повествовательного характера с выражением собственного мнения/оценки передаваемой информации;
- неподготовленное высказывание по теме/ситуации;
- участие в диалоге/дискуссии с включением монологических высказываний и с элементами полемики;
- подготовленное сообщение по теме на основе нескольких различных источников информации;
- развернутое сообщение/доклад по теме (обзор, отчет);
- интервьюирование по теме;
- комментирование услышанного/прочитанного/увиденного.