



ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

В данной лекции нам предстоит рассмотреть следующие вопросы, связанные с обучением говорению на иностранном языке:

- ✓ Какое место занимает данный вид речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку сегодня?
- ✓ С какими трудностями может столкнуться учитель при подготовке и проведении уроков, ориентированных на формирование этих навыков общения?
- ✓ Как свести к минимуму эти трудности?
- ✓ Что должен знать и уметь учитель ИЯ, чтобы правильно организовать обучение монологу и диалогу?
- ✓ Как обучение данным видам речевого общения интегрируется с обучением различным аспектам языка и другим видам речевой деятельности?
- ✓ Как проверить и грамотно оценить успехи учащихся именно в данном виде речевой деятельности?

РОЛЬ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В истории методики роль обучения данному виду речевой деятельности в разные времена и в разных странах была достаточно подвижна. Во многом это связано с социальным заказом общества, потребностями в использовании иностранного языка, обусловленными характером международных обменов.

Когда-то в России интеллигенция могла свободно говорить и писать на нескольких иностранных языках, и это считалось правилом, а не исключением. Во многих семьях жили гувернеры и гувернантки, были приходящие учителя, в большинстве своем носители языка. В гимназиях изучали, помимо латыни и греческого, три современных иностранных языка. Затем, в годы советской власти, иностранные языки в школьной программе не играли столь важной роли, приходилось даже вести борьбу за сохранение этого учебного предмета как такового. В период существования «железного занавеса» иностранные языки уже прочно заняли место одного из обязательных школьных предметов, но говорение не было столь важно, и на первое место выходило чтение.

В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоце-

нить. Не случайно, желая узнать, владеет ли человек тем или иным иностранным языком, его спрашивают: "Do you speak English? Parlez-vous français? Sprechen sie Deutsch?" Устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться *говорить* на этом языке. Родители, оценивая результаты и эффективность своих затрат, прежде всего обращают внимание на способность своих детей к устноречевому общению на изучаемом языке.

Здесь стоит обратить внимание на еще одну немаловажную деталь. При обучении говорению 10—12 лет назад акцент смещался в сторону обучения монологу. Это и понятно, поскольку контакты граждан нашей страны с представителями различных мировых культур были достаточно ограниченны, в работе международных конференций, встреч, симпозиумов и семинаров могли принять участие лишь немногие избранные, но и там личные контакты не поощрялись. Диалог был, скорее, похож на монолог, где участники по очереди делали небольшие выступления. Каждая сторона старалась представить свою позицию в наиболее выгодном свете.

Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это и понятно, ведь в реальном общении нам редко приходится выступать с продолжительными монологами. Общение в большинстве своем либо диалогично, либо полилогично.

УРОКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ УСПЕШНОСТИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВОЗМОЖНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

В лекции, посвященной уроку иностранного языка, мы говорили о том, что хороший урок иностранного языка должен вестись *на изучаемом языке*, но не должен быть уроком *о языке*. Однако далеко не все уроки, которые идут на ИЯ, обязательно ориентированы на формирование навыков говорения. Говорение может выступать как средство формирования смежных речевых и языковых навыков и как самостоятельная цель обучения.

На уроке, как правило, учитель старается решить одну главную задачу, остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков как уроков формирования лексических или грамматических навыков, уроков развития того или иного вида речевой

деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т. д. Речь на таких уроках выступает средством общения.

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. О таких уроках и пойдет речь ниже.

ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКОЙ УРОКОВ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОРЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

- Ученики говорят подавляющую часть урока. Соотношение речи учителя и учеников идет явно в пользу последних. Учитель лишь направляет и моделирует различные формы речевого взаимодействия.
- Все учащиеся принимают равное участие в общении. Учитель не допускает монополизации внимания и учебного времени группой наиболее раскованных и продвинутых учеников, умеет вовлечь в общение даже слабоуспевающих и стеснительных.
- Учащиеся хотят говорить. Уровень мотивации на уроке очень высок благодаря использованию различных источников создания мотивации.
- Языковой уровень соответствует реальным возможностям данной группы.

Определив положительные моменты, давайте рассмотрим и те, которые потенциально препятствуют успешному проведению уроков говорения на ИЯ.

ВОЗМОЖНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

- Ученики стесняются говорить на ИЯ, боятся сделать ошибки и таким образом подвергнуть себя критике со стороны учителя и соучеников.
- Учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, у них нет достаточной информации по данному вопросу и на родном языке.
- Учащиеся не понимают речевую задачу, а значит, и то, что надо делать.
- У учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи.
- Когда говорит один ученик, остальные молчат, а значит, есть опасность их исключения из учебного общения, неэффективного использования времени урока.
- При парных и групповых формах работы учащиеся часто переходят на использование родного языка и допускают много ошибок.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ УРОКОВ ГОВОРЕНИЯ

1. Боязнь совершить ошибку, стеснительность, чрезмерная критика.

Для того чтобы минимизировать данное отрицательное явление, учителю достаточно создать атмосферу доброжелательности и доверия. Мне очень понравилось, как сказала Т. А. Кузнецова, учитель английского языка одной из подмосковных школ: "Mistakes are OK, everybody makes them." («Ошибки — это нормально, мы все их совершаем».)

Однако подчас это легче сказать, чем сделать. Какие реальные шаги может предпринять учитель, чтобы добиться желаемого результата в данном вопросе?

- Не бояться признавать свои собственные ошибки или сознаваться в незнании чего-либо. Человек не может знать всего, но он может узнать. Однако если учитель обещал узнать или проверить что-либо, то забывать об этом не рекомендуется. Мы учим на своем примере.
- Не позволять учащимся резко критиковать друг друга, при необходимости даже создавать наиболее «критически настроенным» ситуации, когда их также можно упрекнуть в незнании или недостаточном знании.
- Шире использовать коллективные формы работы (парные, групповые, проектные), где успех каждого материализуется в успехе всей группы и наоборот.
- Использовать различные источники создания мотивации.

Источники создания мотивации (по классификации П. Б. Гурвича)

1. Целевая мотивация.

Данная мотивация основана на ясном осознании как конечной цели изучения ИЯ, так и цели выполнения каждого задания. Это непосредственно связано и с речевой ценностью урока (см. лекцию 3). Из психологии известно, что хорошо усваивается то, что связано с активной деятельностью человека, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

2. Мотивация успеха.

Любой человек, а особенно подросток, болезненно переживает «неуспех», но если предмет «удается», то его изучают с удвоенным интересом. Учащиеся хотят получить что-то реально осязаемое за тот труд, который они затратили, почувствовать, что идут к какой-то цели, получают что-то такое, что могут использовать немедленно.

Мотивация в изучении ИЯ значительно возрастет, если перспективы использования знаний реализуются не только на уроке, но и во внеклассной работе. Именно здесь достигнутые успехи могут быть оценены как одноклассниками, так и родителями, школьниками других классов, учителями-предметниками и т. д.

3. Страноведческая мотивация.

Сам факт перемещения обыденных действий и событий в страну изучаемого языка усиливает интерес учащихся, дает возможность обратить внимание на различные проявления национальных специфических особенностей иной культуры. Как люди в разных странах ходят в магазин, к врачу, в гости, в школу, в кино и т. д.? Как и что они при этом говорят, как ведут себя, что предполагают услышать в ответ и почему?

Сравнительный анализ и сопоставление культурных особенностей родной страны и стран изучаемого языка позволяют лучше понять особенности чисто языковых явлений, которые представляют собой отражение фактических сторон жизни людей. Язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны. В нем находят отражение нравы и обычаи страны, ее взаимодействие с другими странами мира. Все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка, его связи с мышлением, но при условии, что данный материал умело обсуждается и действительно соотносится с изучаемым материалом.

4. Эстетическая мотивация.

Многие методисты высказывают мысль о том, что ученики должны изучать ИЯ не потому, что им нужно знать язык, а потому, что изучение языка — удовольствие. Чтобы это действительно было так, следует уделить достаточное внимание оформлению кабинета, качеству используемых наглядных пособий, картин, слайдов, видео, музыке, звучащей на уроке и на перемене, а также культуре оформления записей на доске, в тетрадях. Все это должно быть эстетичным, вызывающим интерес к предмету, а не раздражение.

5. Инструментальная мотивация.

Исходя из особенностей работы мозга, темперамента, видов памяти и других аспектов индивидуальных различий, каждый ученик имеет свои любимые формы и виды работ. Один с легкостью составляет занимательные рассказы с изучаемой лексикой, другой предпочитает драматизацию, третий любит переводить и т. д. Учет инструментальной мотивации состоит в том, чтобы дать возможность каждому ученику максимально выразить себя в любимом и наиболее удающемся виде работ. Грамотно построенные учебные пособия очень часто предполагают возможность выбора различных заданий, основанных на решении сходных речевых задач на конкретном языковом и речевом материале. Обучение в коллективе

и через коллектив предполагает не только возможность «сольной» самореализации, но и применение таланта в групповых формах работы. Это наглядно прослеживается в разработке совместных проектов. Каждый весомый взнос в общий успех группы помогает закрепить отношения «ответственной зависимости» (по Г. А. Китайгородской) между товарищами-одноклассниками.

2. Нечего сказать по обсуждаемой теме/проблеме. Не хватает языковых или речевых средств.

Для решения данной проблемы необходимо создавать достаточный уровень опор содержательного, языкового и речевого плана. Следующие рекомендации могут оказать практическую помощь учителю.

- Уроки развития навыков говорения должны опираться на уже *сформированные* лексические и грамматические навыки в рамках изучаемой темы.
- Помимо лексических единиц и грамматических структур, ученикам необходимо знать и уметь использовать различные формы связи речи, ее логического выстраивания с помощью речевых клише, союзов, вводных структур, реплик реагирования и т. д.
- Грамотный подбор текстов для чтения и аудирования может обеспечить не только восполнение определенных пробелов информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемой проблеме.
- Большое значение в данном вопросе имеет содержательная и языковая ценность тренировочных упражнений.
- Предлагаемые задания необходимо строить с учетом реального информационного запаса обучаемых. Учет междисциплинарных/межпредметных связей способен значительно облегчить решение практических задач общения на ИЯ.
- Большую помощь может оказать использование опор вербального характера (схем, таблиц, планов с ключевыми словами, опорных конспектов и т. д.), а также невербальных опор (картинок, музыки и т. д.).

3. Ученики не понимают речевую задачу.

Для того чтобы этого не случилось на уроке, учителю достаточно:

- четко представлять, какую разновидность монолога/диалога хотелось бы получить на выходе (их классификация приводится ниже);
- вспомнить условия создания соответствующей речевой ситуации (см. лекцию 3 об уроке ИЯ);
- заранее сформулировать речевую установку, постараться сделать ее лаконичной и четкой;
- поставить себя на место учеников своего класса;

- при необходимости подготовить дополнительные опоры в виде карточек, картинок, схем, расписанных ролей и т. д.;
- планировать опрос/распределение ролей, пар, групп по силам;
- помнить о возможности взаимного обучения и взаимопомощи.

4. Один говорит — остальные молчат.

Для того чтобы все ученики имели как можно больше возможностей и времени для общения на ИЯ на уроке, надо:

- шире использовать групповые и парные режимы работы на уроке;
- создавать игровые ситуации, где уровень мотивации достаточно высок, и даже если говорит один человек, то остальные не выключены из общего режима работы, а выполняют другие речевые действия: слушают, записывают, выписывают, считают, зарисовывают и т. д.;
- при планировании уроков со значительной долей монологической речи не забывать об установках на прослушивание для остальных учеников группы. Золотое правило в данном случае гласит: «Каждый ученик в классе в любой момент урока четко осознает свою задачу, никогда не сидит без дела».

С ЧЕГО НАЧИНАТЬ ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

Обычно начинают обучать говорению с основ, т. е. со становления произносительных навыков, формирования лексических и грамматических навыков, навыков аудирования. На начальном этапе обучения разъединить процесс формирования этих навыков практически невозможно. Учитель знакомит учащихся с новой структурой. Это предполагает изучение новых слов, звуков, интонации. Эту структуру учащиеся слушают и повторяют за учителем или диктором. Ее же используют в микродиалогах с учителем и товарищами. Когда таких структур в рамках учебной ситуации становится достаточно, то их могут соединять в небольшие монологи и диалоги.

Это хорошо прослеживается на материале учебников для начального этапа обучения.

Однако хотелось бы подчеркнуть еще раз то, о чем уже неоднократно говорилось. Для того чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, надо помнить о том, что в основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т. е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию. Речевые ситуации могут быть реальными, условными или проблемными (см. лекцию 3 об уроке ИЯ). На начальном этапе это не менее важно, чем на других.

ЗАДАНИЕ

Ученики начальной школы, изучающие английский первый год, выучили следующие слова по теме «Моя семья»: мама, папа, тетя, дядя, брат, сестра, двоюродный брат/сестра, бабушка, дедушка. Они также умеют задавать вопросы типа: «У тебя/него/нее есть дядя? У него большая семья? В какой стране он/она/они живут? Это мужчина или женщина/мальчик или девочка?» В ответах они могут использовать утвердительную и отрицательную формы глаголов.

Сравните два задания на развитие навыков говорения на начальном этапе и скажите, какое из них:

- ♦ вам нравится больше и почему;
- ♦ имеет большую образовательную и воспитательную ценность;
- ♦ в большей степени моделирует реальную речевую ситуацию;
- ♦ вызовет больший интерес у учащихся;
- ♦ ориентировано на развитие и монолога, и диалога.

Упражнение 1. Расспросите друг друга о ваших семьях./Расскажите друг другу о ваших семьях.

Упражнение 2. Загадайте одного из следующих сказочных героев: Золушку, Чиполлино, Карлсона, Буратино, Красную Шапочку, Колобка или кого-то еще. Пусть ваши товарищи отгадают задуманного вами героя с помощью вопросов о его/ее семье, а также о стране, в которой этот сказочный герой родился и живет. Или: не называя задуманного сказочного героя, расскажите о его семье и назовите страну, в которой этот сказочный герой родился и живет. Пусть ребята попробуют отгадать вашего задуманного героя.

Как известно, устноречевое общение может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму. Рассмотрим особенности обучения данным разновидностям устной речи подробнее.

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГУ. ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ. ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ

Прежде всего давайте определим те разновидности монолога, которые встречаются в реальном общении. К ним можно отнести:

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

Как же знание существующих разновидностей монолога может способствовать улучшению процесса обучения данному виду речевой деятельности?

Представим себе такую ситуацию. В классе изучается одна из учебных тем, например «Мой родной город». Пройдена лексика, грамматика, прочитан текст, выполнены упражнения. В качестве домашнего задания учитель просит рассказать о родном городе. Что изменится, если перед тем, как дать такое задание, учитель вспомнит о существующих разновидностях монолога и выберет некоторые из них как наиболее предпочтительные?

ЗАДАНИЕ

Какие бы разновидности монолога в данном случае выбрали вы? Как бы это определило характер речевой установки? Попробуйте сформулировать ее.

На следующий день ученики пришли с выполненным домашним заданием, и вам предстоит его выслушать и оценить. Для этого учителю необходимо знать характеристики, которые отличают монологическое высказывание от любого другого. Именно данные характеристики и составляют основные параметры оценки монолога.

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНОЛОГА

- Целенаправленность/соответствие речевой задаче;
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

Действительно, 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.

Попробуем это доказать. Приведем несколько примеров монологических высказываний и определим, как наличие или отсутствие четко осознаваемой цели может повлиять на реализацию основных характеристик монолога.

Пример 1. Ученики прочитали текст и получили задание пересказать его близко к тексту.

К какой разновидности монолога вы бы могли отнести этот пересказ? Почему? Можно ли сказать, что у такого монолога есть цель, или нет? Цель, безусловно, есть, правда, она, скорее, связана с желанием получить хорошую отметку. Такой монолог будет формально соответствовать всем основным характеристикам монолога. Однако его вряд ли можно назвать речью по сути, так как реальным автором данного произведения был и остается автор текста. Именно ему принадлежит определение логики высказывания, выбор средств выразительности. Это он проявляет самостоятельность, решает, что и как говорить, аргументирует свою позицию и т. д.

Я отнюдь не хочу сказать, что такое задание, как подробный пересказ текста, не имеет права на существование на уроке иностранного языка, однако пересказ имеет гораздо большее отношение к отработке лексических, грамматических навыков, к проверке умений читать с полным пониманием прочитанного, чем к формированию собственно речевых навыков. Если говорение относится к *продуктивным* навыкам речи, то формировать его лишь на основе *репродуктивных* упражнений было бы по меньшей мере неправильно.

Пример 2. Ученики прочитали текст и получили на выбор несколько заданий:

- Рассказать текст от лица одного из героев.
- Дать характеристику одному из героев текста.
- Оправдать/осудить поведение или позицию героев текста.
- Подумать и рассказать, как могло бы измениться действие рассказа, если бы... (Предлагается изменение одного или нескольких параметров конкретной ситуации.)
- Дать аннотацию текста или коротко изложить его содержание.
- Сравнить поведение разных героев и дать оценку их поведению и т. д.

Можно ли определить возможные разновидности монолога в данном случае? Как изменится суть речевого высказывания при выборе каждого из предложенных заданий?

Какое бы задание ни выбрал ученик, это будет не просто механическое заучивание текста, а подлинно самостоятельное речевое высказывание, поскольку цель любого из предложенных монологов не дублирует речевую цель автора текста. Целенаправленность, в свою очередь, определит характер монолога, его логику, структурную организацию, законченность, самостоятельность и выразительность. В любом случае учащийся будет создавать (проектировать, продуцировать) свое, неповторимое речевое произведение, основываясь на материале текста, будет учиться интерпретировать и трак-

товать по-новому факты, слова, поступки и т. д., производить необходимые языковые и речевые трансформации текста.

ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ

В отечественной методике обучения иностранным языкам 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.

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. Вспомним лишь некоторые из заданий:

- Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.
- Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
- Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор описывает/выражает свое отношение к людям, событиям, природе и т. д.
- Доказать, что...
- Определить основную идею текста.
- Охарактеризовать...
- Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.

- Рассказать текст от лица главного героя (злодея, наблюдателя, сплетника, журналиста и т. д.).
- Придумать другой конец. И т. д.

Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и предопределяют 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.

Путь «снизу вверх»

В данном случае монолог строится без опоры на конкретный текст.

В каких случаях данный путь может быть выбран учителем?

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 иностранном языках. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку и т. д.

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 иностранном 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

ли с формированием лексических навыков речи, особенно на этапе работы на уровне предложения и сверхфразового единства.

Вспомним некоторые задания и постараемся проследить логику развития монологической речи на начальном и продвинутом этапах.

Начальный этап

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Ознакомление со словами и их первичная отработка на уровне слов 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.
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.).

Средний и старший этапы

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Повторение изученного материала по данной теме	<ul style="list-style-type: none"> • Фронтальное обсуждение темы/беседа. • Ответить на вопросы. • Составить спайдограмму/план-схему темы. • Подбор/повторение лексики по теме.
2. Ознакомление с новым языковым материалом и его первичная отработка	<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.

ОПОРЫ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

О характере опор уже было сказано немало, но их роль при формировании продуктивных речевых умений настолько велика, что стоит еще раз остановиться на этом вопросе.

Опоры бывают языковые, речевые и содержательные. Последние подразделяются на вербальные и невербальные. Их количество и выбор определяются в зависимости от конкретных условий обучения. Что же лежит в основе выбора опор?

1. Возраст и уровень общей образованности обучаемых.
2. Уровень владения языком всего класса и отдельных учеников.
3. Особенности речевой ситуации.
4. Характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения.
5. Индивидуальные особенности личности обучаемых.

ЗАДАНИЕ

Используя материалы данной лекции и лекции 3 об уроке иностранного языка или свой собственный опыт, объясните, как каждое из перечисленных выше положений определяет выбор опор, приведите конкретные примеры.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ. ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ. ПУТИ ОБУЧЕНИЯ

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.

В основе специфики формирования именно диалога лежат трудности, обусловленные его характеристиками.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИАЛОГА

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 иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины.

- 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 иностранном, но и на родном языке, а следовательно, учитель иностранного 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, о которых подробно говорилось в лекции о формировании умений 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 технологиями.

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 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.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Попробуйте спонтанно на русском или иностранном языке составить диалог с товарищем по следующей установке: «Поговорите о спорте/кино/здоровом образе жизни/развитии науки и т. д.».
- ❖ Оцените получившийся диалог с точки зрения эффективности речевого взаимодействия обоих партнеров, содержательной ценности общения, разнообразия использованных речевых структур и лексического наполнения.
- ❖ Попробуйте сформулировать те трудности, с которыми вы столкнулись при выполнении данного задания.
- ❖ Сформулируйте речевую установку так, чтобы была понятна исходная речевая ситуация, а главное, речевая задача общения для каждого из его участников. Попробуйте составить диалог заново и сравните результаты.

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. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить задание.

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения.

РАЗНОВИДНОСТИ ДИАЛОГА

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

Почему-то в ответ на вопрос о том, какие разновидности диалога наиболее часто встречаются в реальном общении, большинство людей называет свободные диалоги. Мне же представляется, что это не так. 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 и садись обедать/ложись спать. Опять телевизор смотришь/лежишь на диване/играешь на компьютере/забыл купить хлеб?»

ЗАДАНИЕ

- 1 Составьте список реплик, характерных для роли покупателя, пассажира, больного.
- 2 Сравните свой список с аналогичным списком товарища.
- 3 Определите, насколько сильно они отличаются друг от друга и в чем заключается причина различий.

Что же такое свободные диалоги и бывают ли такие вообще? 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.

ПУТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ И ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ИХ РАМКАХ ОПОРЫ

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу.

Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам. Как правило, оно проходит следующим образом.

<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Определяет наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы (например, «У врача», «Разговор по телефону» и т. д.). 2) Изучает материалы УМК и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка своих учащихся. 3) Отбирает или составляет диалоги-образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия и т. д. 4) Определяет последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы. 5) Знакомит учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Знакомятся: <ul style="list-style-type: none"> — с новыми словами, речевыми моделями и клише; — с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации. 2) Отрабатывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога. 3) Отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, совершают необходимые трансформации и т. д.

Продолжение

Учитель	Ученики
<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, а также частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей.</p> <p>10) Аналогично отработывает другие типовые диалоги.</p> <p>11) Частично видоизменяет речевую ситуацию с целью привнесения элемента аутентичности в решение речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся.</p> <p>12) Формулирует речевую установку для творческих учебных диалогов по теме.</p> <p>13) Продумывает использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников.</p> <p>14) Планирует пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса.</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 частично видоизмененной ситуации в соответствии с установкой учителя.</p>

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.

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

- 1) учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
- 2) уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
- 3) 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, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа и т. д.

Как показывает практика, наиболее трудным в данной связи представляется обучение технике использования вопросов. И дело не только в том, что учащиеся не могут запомнить особенности порядка слов или адекватного употребления вспомогательных глаголов, хотя эти проблемы можно считать актуальными вплоть до продвинутого этапа обучения в вузе. В чисто языковом отношении, помимо названных проблем, часто возникают трудности и с использованием косвенных вопросов.

Участие в языковых олимпиадах, конкурсах, практика преподавания языка в школе и вузе убеждают в том, что наибольшее затруднение в данной связи представляют следующие моменты:

- Умение сформулировать содержательно ценный вопрос. Недаром существует поговорка: «Каков вопрос, таков и ответ». Содержательный вопрос не столько запрашивает информацию, сколько несет ее, определяет общение и облегчает понимание речевой задачи для партнера. И наоборот, примитивный вопрос, предполагающий очевидный всем ответ, может вызвать недоумение и даже раздражение.
- С помощью вопроса можно смоделировать нужный ответ, изменить характер общения. Не только ученики, но и многие начинающие учителя не умеют задавать вопросы, а ведь именно умно заданный вопрос провоцирует нужный ответ, может изменить ход всего речевого общения, позволяет обоим участникам диалога быть равноправными партнерами общения, сохранить необходимую степень инициативы и независимости.
- Логично планировать серию вопросов, ориентированных на получение нужной информации, даже в том случае, если партнер немногословен и явно не расположен к общению.

Что же можно предложить учителю, чтобы проблема грамотного использования вопросов учащимися перестала быть неразрешимой?

1. Пересмотреть отношение к использованию собственных вопросов на уроке, сделав их более содержательными, открытыми, проблемными, творческими. Избегать формальных, бессмысленных вопросов. Недаром говорят: «На примерах учимся».

2. Обучать не столько ответам на вопросы, сколько новым способам мышления, а вместе с ними и деятельности. Не отрывать учебные задания от реальных жизненных ситуаций и проблем, конкретных социальных условий, ролей и потребностей. Помнить о том, что понимание учебного материала наступает только тогда, когда этот материал используется не как инструмент для сдачи экзамена, а как способ усовершенствования своего образа мира, «самоизменения» для реальных действий (см. концепцию «Школа-2100» под руководством академика А.А. Леонтьева).

3. Учить учащихся мыслить самостоятельно, спорить и задавать вопросы учителю.

4. Использовать творческие игры и задания, предполагающие формирование различных стратегий использования вопросов (игры на отгадывание героев/стран/задуманных слов; проведение викторин, социологических опросов, интервью; осуществление взаимоконтроля на понимание прочитанного/изученного материала; заполнение диалогов с пропусками и т. д.).

5. Начинать изучение новой темы не с вопроса «Что вы знаете о ...?», а с задания обсудить в парах и группах, сформулировать и записать те вопросы, на которые хотелось бы получить ответы в ходе обсуждения. Тогда учитель и ученики становятся партнерами, решающими общие задачи, а ученики учатся не только обсуждать, но и самостоятельно выделять и формулировать проблемы, что для подготовки к реальной жизни гораздо важнее.

При обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств. Формировать данные навыки можно не только при обучении диалогическому общению, но и в процессе работы над текстом, при совершенствовании лексических, грамматических, фонетических навыков. Некоторые задания и упражнения можно с успехом использовать в качестве разминки или забавной паузы на уроке. Важно, чтобы отработка этих речевых навыков велась в системе, а не походила на аврал в строительных работах.

Примеры установок, упражнений, заданий, опор.

- Учитель: «Я буду зачитывать различные реплики, утверждения, вопросы и т. д. Ваша задача заключается в том, чтобы быстро и не задумываясь отреагировать на них. Я могу адресовать одну и ту же реплику разным людям, в таком случае старайтесь избегать повторов». Примеры реплик: «Как дела?», «Хотите пойти с нами в театр».

сегодня вечером?», «Вы ведь уже читали эту книгу, не так ли?», «Съешьте еще кусочек этого чудесного пирога!» и т. д.

- Учитель: «Работая в парах, задавайте друг другу самые разные вопросы. Задача состоит в том, чтобы не использовать в ответах слово „да“ или „нет“. Побеждает тот, кто заставит партнера произнести эти слова».
- Составьте верные, ложные и спорные утверждения на основе прочитанного текста. Обсудите их в парах и группах. Выберите самые интересные утверждения и комментарии к ним.
- Составление викторин; проведение интервью, социологических опросов, диспутов, круглых столов, различных игр с использованием вопросов и ответов.
- Вспомните различные способы выражения согласия, несогласия, неудовольствия и т. д. Составьте мини-диалоги с их использованием. Разыграйте их в классе.
- Составьте диалог на тему «Мое отношение к современным проблемам экологии» на основе данной схемы-опоры.

<i>Ученик 1</i>	<i>Ученик 2</i>
Мнение.	Уточняющий вопрос.
Разъяснение/уточнение.	Сомнение.
Уверенность, аргумент.	Несогласие, контраргумент.
Предложение.	Переспрос.
Повторное предложение с убеждением.	Согласие.

Можно придумать много аналогичных схем с использованием различных речевых функций.

ЗАДАНИЕ

Составьте аналогичную схему-опору для моделирования нужного вам диалога по одной из учебных тем. Напишите текст «идеального» диалога, который вы хотели бы получить. Предложите своим коллегам составить диалог по разработанной вами схеме. Сравните оба диалога и скажите, довольны ли вы результатом и почему.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ

Существует много форм и видов контроля. Очевидно, что в данном случае речь идет только об устных формах контроля. Контроль может быть текущим, промежуточным и итоговым. О первых двух категориях уже шла речь в лекции об уроке иностранного языка. Можно лишь еще раз отметить, что в этом случае контроль имеет комплексный характер, охватывает различные языковые и речевые умения и навыки.

Оценка при контроле навыков устной речи обычно выставляется:

- за подготовленные дома монологи и диалоги;
- за неподготовленные монологи и диалоги, которые учитель предлагает выполнить в классе.

В порядке исключения оценка может быть выставлена и за одну-две реплики, если они действительно ценны в речевом отношении и являются ярким примером владения учащимся дискурсивными умениями.

Рассмотрим наиболее важные положения итогового контроля в области умений говорения.

1. Итоговый контроль подразумевает контроль как монологических, так и диалогических умений. Поэтому, как правило, у стола экзаменаторов одновременно находятся двое экзаменуемых, которые по очереди выполняют задания монологического характера, а затем вместе решают одну из поставленных речевых задач, взаимодействуя на иностранном языке.

2. Необходимо заранее определить тематику и формат контроля, чтобы и то и другое не явилось неожиданностью для студентов в конце срока обучения.

3. Обучение данному виду речевой деятельности должно строиться с учетом требований итогового контроля, а тренировочные упражнения и задания должны моделировать аналогичные задания итогового контроля.

4. Формы контроля, принятые в современных международных и отечественных экзаменах, обычно используют задания следующего типа:

I часть (знакомство)

Экзаменатор задает вопросы общего характера с целью успокоить экзаменуемого, снять эмоциональное напряжение.

II часть

Здесь могут быть различные варианты заданий, но все они предполагают монологическое высказывание каждого из экзаменуемых. Обязательным является наличие содержательных опор. Приведу несколько примеров подобных заданий на основе материалов международных экзаменов и Всероссийских олимпиад по английскому языку (Материалы Всероссийских олимпиад по английскому языку. — М.: Евршкола, 2000).

- Из серии рекламных проспектов надо выбрать страну/место/город и т. д., которые вам кажутся наиболее привлекательными. Вы должны обосновать свой выбор и убедить членов жюри поехать туда вместе с вами.
- На столе экзаменаторов лежат фотографии. Предполагается, что их когда-то сделал сам экзаменуемый. Установка: «Выберите 2—3 фо-

тографии и расскажите нам, где и когда вы их сделали, почему в тот момент у вас возникло желание сохранить в памяти это место/этих людей/это мгновение и т. д.».

- Экзаменуемому предлагается вслух, спонтанно высказать свое мнение (продолжительность монолога примерно пять минут). Установка: «Что бы вы выделили в ряду самых важных событий XX века, круто изменивших жизнь людей? Можно ли сказать, что в XXI веке наша жизнь стала лучше/проще? Почему? Какой вам видится жизнь в XXI веке? Какие изменения произойдут в нашей жизни в ближайшее время? Коснутся ли они в первую очередь экологии, нашего образа жизни, моды, транспорта, образования или чего-то еще?»

III часть

Как правило, данная часть экзамена ориентирована на контроль умений речевого взаимодействия с партнером, а также степени сформированности социальной компетенции. И то и другое в комплексе определяет уровень речевой компетенции.

Наивысший балл гарантирован тем, кто демонстрирует:

- готовность к совместному решению возникающих проблем;
- толерантность;
- умение находить общие позиции и готовность идти на разумный компромисс;
- разнообразие речевых формул реагирования;
- умение передавать и запрашивать информацию различными способами;
- грамотную аргументацию позиции;
- умение добиваться необходимого результата с использованием различных стратегий дискурса и т. д.

Неудача постигнет тех, кто:

- не умеет адекватно реагировать на реплики партнера;
- демонстрирует однообразный и ограниченный репертуар речевых формул реагирования;
- не умеет вовлечь партнера в общение;
- не соблюдает «равенства позиций» и навязывает свою точку зрения и т. д.

Пример задания для III части экзамена (из материалов 3-й Всероссийской олимпиады по английскому языку).

- Вам с партнером надо выбрать общий подарок для друга, к которому вы вместе идете на день рождения. Это может быть одна из трех предложенных на картинке вещей. Сделайте свой выбор, объясните партнеру, почему вы предпочли эту вещь всем остальным. Выслушайте его/ее предложения. Постарайтесь убедить товарища в правильности вашего выбора, а затем примите какое-то общее решение.

Весь экзамен рассчитан на 15 минут для каждой пары экзаменуемых.