

УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

К. Т. МИРЗОЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

Для полноценного общения с носителями языка навыка недостаточно. В процессе обучения иностранным языкам необходимо сформировать коммуникативно-речевое умение. Совершенствование речевых грамматических навыков целесообразно проводить посредством: активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, речевые навыки, грамматические навыки, диалогические и монологические высказывания, ситуации общения, виды упражнений.

На практике доказано, что для полноценного общения с носителями языка навыка недостаточно [1: 17]. В процессе обучения иностранным языкам необходимо сформировать коммуникативно-речевое умение, что означает “правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые да и неязыковые средства” [2: 227].

Формирование речевых навыков преимущественно проходит в три этапа:

- **Ориентировочно-подготовительный** – знакомство учащегося с языковым явлением и операции по правилу либо с опорой на правило: в результате создается ориентировочная основа как необходимое условие для последующего формирования навыка;

- **Стереотипизирующе-ситуативный** – автоматизация компонентов речевого действия в тождественных или аналогичных ситуациях, в которых изучаемое языковое явление остается постоянным, повторяющимся без существенных изменений, при этом тренировка осуществляется путем неоднократного выполнения учащимися операций по аналогии;

- **Варьирующе-ситуативный** – дальнейшая автоматизация речевых операций и формирование определенной гибкости навыка, его способности к переносу в речевые ситуации [8: 294].

Прежде чем приступить к описанию методики механизма формирования грамматических и лексических навыков в сознании учащихся, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть два общих вопроса, касающихся работы на данном этапе. Формирование навыка вообще со всеми присущими ему качествами, такими, в частности, как автоматизированность, устойчивость, гибкость и относительная сложность, требует определенных условий.

Поскольку учебные условия и соответствующие ситуации определяются в достаточной степени упражнениями, становится очевидным, что для формирования речевых навыков необходимы специальные упражнения речевой, коммуникативной ориентации. Эти упражнения должны отвечать определенным требованиям, соответствующим принципам коммуникативного метода.

В методике принята дифференциация указанных выше требований следующего типа: **стабильные требования**, т. е. такие, которым упражнения данной категории должны отвечать всегда; **варьируемые требования**, соблюдение которых обусловлено методической целесообразностью в зависимости от разных факторов обучения.

Заметим, что варьируемые требования носят преимущественно факультативный характер, они используются не по желанию, а *ad libitum*, по необходимости.

Е. И. Пассов пишет о том, что для того, чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был по-настоящему успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения [3: 142]. Такая работа происходит в условно-речевых упражнениях, основное отличие которых от других видов тренировочных упражнений заключается в их рациональной идее моделирования того, что имеет место в реальном речевом общении.

Конечно, диапазон логического контекста любой фразы довольно широк. Одно и то же высказывание в силу многих обстоятельств может вызвать разные реакции (реплики). Но упражнение можно и нужно специально организовать так, чтобы в реплике содержалась как раз та форма, которую необходимо автоматизировать.

Иначе говоря, логический контекст должен вскрываться в одном, нужном для автоматизации речевой единицы направлении. Для этого стоит лишь соответствующим образом изменить форму привычных установок в упражнениях типа: "Образуйте форму повелительного наклонения", "Поставьте следующие предложения в прошедшем времени", "Заполните пропуски словами по смыслу" и т. п. Ведь говорящий в свободной речи никогда не ставит перед собой подобных задач. Он, возможно, захочет побудить собеседника к действию и тогда употребит повелительное наклонение; захочет осведомиться, не происходило ли действие в прошлом, и с этой целью употребит глагол в прошедшем времени и т. д. Поэтому необходимо формулировать установки так, чтобы они ориентировочно выражали какой-либо из множества стимулов, побуждающих нас высказываться в процессе реальной коммуникации [6: 224].

Таким образом, **первым принципом** построения условно-речевых упражнений является принцип исполнения речевой задачи говорящим в качестве установки. Выдвижение на передний план речевой задачи создает в упражнении условия, адекватные естественно-речевым, т. е. детерминирует основу для переноса, изменит характер производимых студентом действий по имитации, подстановке и т. п. Последние действительно речевые, а не языковые операции, которые обеспечивают комплексность усвоения лексической, грамматической, произносительной сторон речевой деятельности.

Наличие речевой задачи само по себе, однако, недостаточно для автоматизации определенной формы. Ведь выполняя одну и ту же речевую задачу, ученик может облечь высказывание в разные формы. Следовательно, *упражнение нужно организовать так, чтобы в репликах учеников постоянно использовалась автоматизируемая грамматическая форма и чтобы они,*

реплики, были однотипны и адекватны в этом плане”[4: 223]. Этому и служит **второй принцип** построения условно–речевых упражнений – принцип аналогии, переноса в целях образования и усвоения грамматических форм. Он означает, что, выполняя речевую задачу, учащийся продуктивно конструирует свои реплики по аналогии с образцом, представленным обычно преподавателем.

Образец постепенно сворачивается и благодаря этому интериоризируется; появляется чувство формы, шире становится чувство языка, на основе которого человек затем в речи и конструирует эту форму спонтанно. Если первый принцип обеспечивает функциональную сторону речи, то второй – ее формальную сторону.

Но форма и функция в условно–речевых упражнениях усваиваются не раздельно, не последовательно, а совместно, слитно. Тем не менее на первом плане сознания учащихся находится содержание речевой задачи, оформление же речи протекает как бы с оттяжкой. Такой процесс характеризуется тем, что форма усваивается не в отрыве от собственной функции, а, наоборот, в тесной связи с нею, как бы ”два в одном”.

Отсюда правомерно выдвижение **третьего принципа** – параллельного усвоения функции и формы при ведущей роли первой.

Различается множество видов условно–речевых упражнений (УРУ), которые классифицируются по составу, по установкам и по способу выполнения. Для становления навыка наиболее важно то действие, которое в упражнении выполняет студент.

При выполнении подобных упражнений педагогу необходимо иметь в виду две взаимосвязанные задачи:

- обеспечить запоминание грамматического материала, развитие соответствующих навыков;
- открыть перед учащимися ясную речевую перспективу использования этих навыков.

Нельзя не согласиться в этом отношении с тем мнением, что даже самое маленькое грамматическое упражнение надо строить так, чтобы учащиеся могли немедленно почувствовать пользу от затраченных усилий, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка.

Рассмотрим под этим углом зрения названные типы упражнений.

Имитационные упражнения. Трудно переоценить значение этого типа упражнений, который представляет собой ”пробу на язык” и ”на слух” нового грамматического материала. Благодаря имитационным упражнениям в памяти учащихся закладывается акустический образ нового явления. Развивается способность к прогнозированию.

Предметом имитации являются разнообразные морфологические и синтаксические варианты этого явления так, как они представлены в речи. Имитация может осуществляться на слух или на основе печатной опоры. В последнем случае целесообразно пользоваться подстановочными таблицами, которые наглядно демонстрируют способность грамматического явления к аналогии. Желательно составлять подстановочные таблицы на определенную тему – это усиливает речевой потенциал.

В имитационные упражнения имеет смысл включать ценный в содержательном отношении материал: пословицы, афоризмы, шутки.

Подстановочные упражнения. За имитативными упражнениями, предполагающими проговаривание в основном нерасчлененного материала, следуют упражнения, целью которых являются расчленение и преобразование: они знаменуют аналитическую стадию в работе над грамматическим явлением – важнейшую веху на пути формирования гибкого навыка.

Существенным для организации подстановочных упражнений является обеспечение подсказки элементов для подстановки. Подсказка может носить экстралингвистический и речевой характер.

Особенно эффективны подстановочные упражнения, которые требуют не только автоматического конструирования предложения по аналогии с речевым образцом, но и выбора учащимися грамматических форм в результате их противопоставления. Следует предлагать обучаемым такие упражнения, в которых требуется предварительно противопоставить необходимую грамматическую форму ряду подобных и затем уже составить предложение по образцу.

Трансформационные упражнения формируют навык комбинирования, замены или сокращения грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения заданных моделей в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием, т. к. в естественной речи используются разнообразные грамматические явления, их сочетания, что определяется речевой задачей. Чтобы развить у учащихся способность, необходимую для формирования связной осмысленной речи, которая сможет служить коммуникативным целям, нужно провести черту через упражнения в комбинировании грамматических явлений [4: 143].

Все виды УРУ, выполняемые в указанной последовательности, представляют собой комплекс, используемый обычно для усвоения какой-то одной формы или группы лексических единиц. В зависимости от многих факторов (материал, аудитория, ступень обучения и т. п.) комплекс упражнений может видоизменяться и в количественном, и в качественном отношении.

Поскольку приемы работы с УРУ содержательно отличаются от приемов работы при использовании других упражнений, к тому же нередко играют решающую роль в их эффективности, кратко опишем основные моменты технологии работы с применением условно-речевых упражнений:

- Приступая к работе с УРУ, необходимо не только разъяснить студентам суть этих упражнений, но и продемонстрировать на примере образцов их выполнение. Главное при этом – довести до сознания студентов, что они не просто и не столько выполняют упражнения, а реагируют на речь, беседуют, общаются. Их речевое поведение должно быть максимально приближено к свободной связной русской речи.

- Установки вначале даются на родном языке, иноязычные эквиваленты вводятся постепенно.

● При выполнении упражнения по возможности следует отработать его выразительную сторону: логическое ударение, эмоциональную окраску и т. п. Если партнеры теряют речевой эмоциональный контакт, то даже правильно выполненное упражнение может "развалиться".

● Для большей непринужденности реплик постепенно и органично вводятся необходимые разговорные штампы, клише.

● Поскольку преподавателю трудно помнить все необходимые реплики во всех упражнениях, заготавливаются маленькие карточки, в которых обозначены установки и опорные слова для каждого упражнения. Важнейшим является умение преподавателя как бы невзначай, как бы экспромтом использовать их в качестве памятных опор, а не как материал для считывания своих реплик. С читающим, а не говорящим собеседником общение вряд ли возможно.

● Одно упражнение, состоящее из 8–10 элементов (микродиалогов), должно выполняться не более двух минут. Общая продолжительность работы с УРУ на занятии зависит от ступени обучения и колеблется в диапазоне от 15 до 30 минут.

● Возможна и желательна такая организация работы с УРУ, когда время говорения почти полностью отдано учащимся [7: 212].

Наряду с перечисленными пунктами имеется еще по крайней мере три положения, от которых без преувеличения зависит само существование УРУ. Опыт их применения показывает, что некоторые преподаватели считают так: если они дали речевую установку, значит это уже УРУ.

По сути же дела использование одной лишь речевой задачи без других учебных факторов часто приводит к переходу речи в формальный план: "общение" вроде бы налицо, собеседники подтверждают, опровергают, спрашивают и т. п., однако не случайно мы используем выражение "вроде бы", ибо в действительности задействуется формальная, внешняя оболочка коммуникации. Какие же учебные факторы имеются в виду?

✓ **Психологическая перестройка** преподавателя на новое содержание работы. Прежде всего сам преподаватель не должен забывать, что процесс выполнения УРУ – это коммуникация, общение, пусть условное, регламентированное нуждами обучения, но общение. Понимание этого определяет все его поведение.

✓ **Ситуативная обусловленность** реплик. Допустим, дается установка: "Если вы согласны делать то, о чем вас просят, скажите об этом". Следует реплика: "Помоги ему, пожалуйста!". Учащемуся неясно, кому и в чем он должен помочь. Поэтому необходимо предпослать приведенной реплике другую:

- Он не может понять текст. Помоги ему!
- Хорошо, я ему помогу.

Иногда ситуативную соотнесенность одной репликой создать трудно, тогда можно прибегнуть к иллюстрированной наглядности. Например:

"Прав я или нет?"

- (Показывается картинка) Эта комната не очень уютная, мне кажется.
- Что вы! Очень даже уютная.

✓ Достоверность реплик. Если то, о чем говорится, является неправдой по отношению к говорящему, не может быть даже речи об условном общении. Например, преподаватель раздает студентам книги и дает такое задание: "Посоветуйте мне прочесть ту или иную книгу. Обоснуйте свой совет". Отличное задание. Но... студенты этих книг не читали. Они, правда, учились, как надо вообще советовать, обосновывать свой ответ, но по отношению к данной книге подобный совет будет скорее надуманным, а не условностью. В УРУ все реплики должны быть рассчитаны на личность обучаемого, на его реальный жизненный опыт.

В заключение несколько слов об уровнях условно-речевых упражнений. Выше были выделены виды УРУ по способу их выполнения. Это виды УРУ второго уровня – УРУ–2. Возможны, однако, и УРУ первого уровня – УРУ–1. Это более низкий уровень оречевленности, поскольку в УРУ–1 есть только речевая задача, но нет реальной ситуативной отнесенности; кроме того, высказывание полностью обусловлено по содержанию, а опоры – зрительные, вербальные.

Примером УРУ–1 может служить специальная подставочная таблица, в содержательном плане имеющая одну функциональную направленность и снабженная установкой типа: "Представьте, что вам нужно попросить собеседника сделать что-то". Собеседник снабжается другой карточкой с заданием: "Представьте себе, что вы обещаете сделать то, о чем вас просят". Работа проходит в парах по специальным раздаточным материалам, является подготовительной для особых случаев и должна занимать минимум процесса автоматизации. В данном случае можно использовать и принципы КСО [5: 18].

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что совершенствование речевых грамматических навыков целесообразно проводить посредством:

- активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения;
- различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста;
- употребления разного типа грамматических структур в подготовительной речи;
- включения в беседу освоенного грамматического материала в новых ситуациях, предполагающих перемежающееся противопоставление грамматических структур;
- бесед по прослушанному диафильму (кинофильму), предполагающих свободное противопоставление грамматических форм;
- организации и проведения различных видов грамматически ориентированных ролевых игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн В.Л. Некоторые принципы развития умения неподготовленной речи // ИЯШ, 2004, N 7.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: "Смысл", 2003.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в школе. Пособие для учителя. Минск, 1982.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. 2-е изд. М.: "Просвещение", 1991.
5. Тучкова Т.У. Стратегия обучения иноязычному диалогическому общению. Воронеж: "Научное знание", 1990.
6. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в школе. /Под ред. А.Климетенко, А.Миролюбова. М.: "Педагогика", 1991.
7. Царькова В.Б. Ролевые упражнения на немецком языке. М.: "Мир", 1980.
8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: "Просвещение", 1986.

**CONDITIONAL-SPEECH EXERCISES
AS MEANS OF FORMATION OF SPEECH SKILLS
KARINE MIRZOYAN**

ASPU after Khachatur Abovyan

It is proved in practice that for full communication with native speakers, skill is not enough. In the process of learning of foreign languages it is necessary to generate communicative speech skills. Formation of speech skills mainly takes place in three stages: indicative-preparatory, stereotype-situational, ranging-situational.

Key words: *foreign language training, formation of language skills, grammar skills, dialogic and monologue utterance, situation of communication, types of exercises.*

**ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ-ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ, ՈՐՊԵՍ ԽՈՍՔԻ
ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁևԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ
ՎԱՐԻՆԵ ՄԻՐԶՈՅԱՆ**

Խաչատուր Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Պրակտիկայում ապացուցված է, որ լեզվի կրողների հետ լիարժեք շփման ժամանակ, հմտություններ ունենալը բավարար չէ: Օտար լեզուների ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է ձևավորել կոմունիկատիվ-խոսքային կարողություններ: Խոսքի հմտությունների ձևավորումը առավելապես անցնում է երեք փուլով՝ կոմտրոշին-նախապատրաստական, ստերեոտիպացնող-իրավիճակային, տատանվող-իրավիճակային:

Բանալի բառեր՝ *օտար լեզուների ուսուցում, խոսքային հմտությունների ձևավորում, քերականական հմտություններ, երկխոսական և մենախոսական արտահայտություններ, շփման իրավիճակներ, վարժությունների տեսակներ:*