

УДК 811.161.1
ББК 81.2Р
Т-77

Трубчанинова Ирина Ивановна, соискатель кафедры языкознания и иностранных языков юридического факультета ГОУ ВПО Северо-Кавказского филиала Российской академии правосудия, т.: 8 918 3779572.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ**
(рецензирована)

Предметом изучения данной статьи выступает иноязычная речь. Задача исследования: совершенствование навыков и умений устной иноязычной речи в процессе обучения не родному языку. Целью является рассмотреть конкретизацию содержания и соотношения навыков и умений как компонентов речевой деятельности и роли каждого в процессе овладения языком. Проведенное исследование подтверждает то, что в нерусской аудитории уровень развитости монологической речи определяется полнотой высказывания по теме, адекватным использованием разноуровневых языковых средств, логичностью высказывания, композиционной грамотностью.

Ключевые слова: билингвы, коммуникативная компетенция, дискурсивный, говорение, аудирование, аспектно-направленный, стандартизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный.

Trubchaninova Irina Ivanovna, seeker of the Department of Linguistics and Foreign Languages of the Faculty of Law, SEI HPO North Caucasus branch of the Russian Academy of Justice, tel.: 8918 3779572.

**IMPROVEMENT OF ORAL SPEECH SKILLS IN THE PROCESS OF FOREIGN
LANGUAGE LEARNING**

The subject of study has been foreign language. The research objectives are improving the skills of foreign speech in the process of learning a foreign language. The aim is to consider the specification of the content and ratio of skills as components of speech and the role of each in the process of language acquisition. This study confirms that in non-Russian audiences the level of monologue speech is determined by the fullness of speech utterances on the subject, appropriate use of different levels of linguistic resources, logical expression, and compositional literacy.

Keywords: bilingual, communicative competence, discourse, speaking, listening, aspect-directional, situational.

Обучение русскому языку нерусских, повышение их коммуникативной компетенции необходимо предполагает развитие всех видов речевой деятельности – как продуктивных, так и рецептивных, формирование навыков как устной, так и письменной речи. Природа речевого общения как двустороннего процесса, в котором всегда предполагается не менее двух участников (говорящий и слушающий, пишущий и читающий) обуславливает функционирование в процессе коммуникации всех четырех видов речевой деятельности во взаимосвязи. Сказанное предопределяет необходимость обратной связи в развитии речи: правильность передачи мысли говорящего или пишущего зависит от степени владения средствами языка (звуковой системой языка, интонацией – при говорении и слушании, графикой и орфографией – при письме, чтении; лексическим запасом, знанием закономерностей словообразования и формообразования, способов сочетания слов, построения фраз и ССЦ).

Аксиоматичное требование развития всех видов речевой деятельности для формирования необходимого уровня коммуникативной компетенции, тем не менее, не отрицает утвердившегося в современной методике тезиса об опережающем развитии устной речи по сравнению с письменной. Развитие устной речи идет от упражнений в диалоге к формированию навыков связной монологической речи, работе над которой отводится доминирующая роль в процессе развития речи.

Сформированность речевых навыков и умений и в первую очередь навыков и умений устной речи определяет уровень коммуникативной компетентности учащихся, формирование которой у учащихся, являясь основной целью обучения языку, предполагает овладение «умениями и навыками мотивированного и целенаправленного иноязычного общения, предполагающего обмен идеями, знаниями и представлениями, впечатлениями и эмоциями, установками и ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности» [1:8].

Конкретизации содержания и соотношения навыков и умений как компонентов речевой деятельности и роли каждого в процессе овладения языком принадлежит важное место в методике преподавания неродного языка. В основу системы обучения устной речи может быть положена концепция А.А. Леонтьева, который соотносит навык с речевой операцией, а умение с речевым действием [2:58], понимая речевое действие как минимальную единицу общения, содержащая интенцию, определенную ситуацией. Следовательно, под речевым навыком следует понимать способность выполнять оптимальным образом автоматизированную операцию. Необходимо отметить, что навыки отрабатываются до уровня автоматизма как высшего качества осуществления операции, что способствует все более качественному выполнению речевых действий, то есть речевых умений говорения, чтения, слушания и письма. Навык как психологический феномен характеризует «единство автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности» [3:61]. Навык высокой степени сформированности почти не осознается, но при возникновении коммуникативных осложнений подобные операции вновь становятся сознательными действиями. Наименее осознаваемыми являются фонетические навыки, несколько более осознаваемыми грамматические, наиболее осознаваемыми лексические. При недостаточно автоматизированных речевых навыках преодолевать коммуникативно-речевые затруднения, возникающие в процессе говорения, помогают языковые навыки, психологической основой последних служат интеллектуальные дискурсивно-логические операции. Обучение неродному языку предполагает формирование языковых навыков в процессе выполнения различного рода дискурсивных языковых операций, основанных на соответствующих лингвистических знаниях.

Методисты не отождествляют понятия "речевых навыков" и "навыков устной речи"; под "навыками устной речи" понимаются лишь связанные с устной формой речи (говорение, аудирование). Навыки устной речи обеспечивают стабильно правильное, автоматизированное, коммуникативно-мотивированное, ситуативно или контекстно обусловленное использование языковых (лексических, грамматических) явлений в устной речи [4:40].

В процессе говорения активизируются прежде всего навыки трех видов: лексических, грамматических и произносительных. Эти навыки тесно связаны, что подтверждается нарушением коммуникации, процесса декодирования высказывания из-за несформированности одного из компонентов речевого высказывания. Следовательно, можно говорить о функционировании лексических навыков в единстве и во взаимосвязи с грамматическими и произносительными. Это является доказательством того, что лексические навыки, формирование которых предполагает грамматически и семантически правильное понимание и употребление слова во всех видах речевой деятельности, поэтому существующее в методике иностранных языков понятие лексико-грамматические навыки нам представляется более корректным. Лексический компонент лексико-грамматического навыка выступает в форме частично автоматизированных лексико-семантических связей на уровне словосочетания и предложения, грамматический компонент – в форме автоматизированных процессов морфологического оформления лексем и выражения синтаксических связей слов в составе словосочетаний, а также самих предложений.

О степени сформированности навыков устной речи можно судить по следующим внешним и внутренним критериям [5:35]:

а) внешние критерии: чистота речи (правильность и качественность навыков языкового и речевого оформления высказывания (отсутствие ошибок); темп (скорость выполнения отдельных операций или их последовательности, в сопоставлении с родным языком, при навыках использования иноязычных слов);

б) внутренние критерии: отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, отсутствие выполнения промежуточных операций.

Высокий уровень сформированности навыков устной речи (навыка извлечения из долговременной памяти иноязычных слов; навыка выбора слов, то есть использования иноязычной синонимии; навыка удержания в оперативной памяти определенного количества иноязычных единиц; навыка реакции на иноязычный вопрос и т.д.) определяет у учащихся меньшее количество ошибок в высказывании и более высокий темп речи [6:210]. Необходимость перевода с родного языка при формулировании высказывания – признак того, что важное место в процессе продуцирования речи на неродном языке занимает внутренняя речь, что является свидетельством плохо сформированного речевого навыка. Навык может считаться сформированным, если входящие в его состав операции доведены до уровня автоматизма, выполняются в соответствии с речевой ситуацией, сохраняют свои качества в новых (вариативных) условиях.

«Функциональный (коммуникативный, речевой) характер обучения русскому языку в национальной школе подчиняет себе все стороны обучения: виды речевой деятельности, выбор приемов обучения речевому общению, способы практического овладения языковыми закономерностями, об-

щеобразовательные, воспитательные, интеллектуальные задачи» [7:110]. Коммуникативный метод обучения русскому языку как неродному выдвигает главное требование к формированию речевых умений и навыков – постоянную речевую практику, организацию на занятии всех видов и форм речевого общения, соответствующих потребностям и интересам учащихся. Это положение определяет необходимость обеспечения на занятиях по разговорной практике максимально возможное совмещение деятельности учащегося по выражению собственных мыслей и пониманию мыслей других с целенаправленной активизацией единиц отобранного языкового материала [8:56].

Формирование речевых навыков и умений – длительный и сложный процесс, в котором разграничивают начальную стадию овладения и стадию совершенствования [9:8]. Совершенно правомерно представляется нам позиция исследователей, выделяющих в ходе становления речевых навыков три этапа: ориентировочно-подготовительный, стандартизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный [10:20], поскольку эта схема строится с учетом таких основных качеств навыка, как единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, устойчивости (стабильности) и изменчивости и соответствует обобщенным психолого-методическим рекомендациям формирования навыков независимо от этапов обучения. Особенности этих трех этапов положены нами в основу при создании системы упражнений для совершенствования русской устной речи учащихся-билингвов.

Методической задачей первого этапа, предполагающего формирование речевых навыков, является осознание учащимися языкового явления и операций, подлежащих автоматизации на последующих этапах. На этом этапе создается ориентировочная основа формирования навыка интонирования конструкций прежде всего путем подражания определенному образцу. Данный этап предполагает выполнение различных языковых (некоммуникативных) упражнений.

Второй этап – стандартизирующе-ситуативный – направлен на автоматизацию речевого действия, то есть предполагается формирование стереотипа, создаваемого путем многократного повторения в устной речи изучаемого явления в стереотипных ситуациях. Основными задачами этого этапа являются: отработка правильности высказывания, в том числе коррекция речевых ошибок, обеспечение прочных связей между формой и содержанием высказывания, а также достижение корректного использования учащимися изучаемого материала в речи. Эти действия осуществляются при выполнении «аспектно-направленных условно-коммуникативных упражнений с заранее заданными параметрами речевого творчества» [11:62], а также упражнений на пересказ текста. В результате выполнения этих упражнений становится возможным создать основу для дальнейшего как диалогической, так и монологической речи.

Третий этап – варьирующе-ситуативный – предполагает совершенствование навыков устной речи параллельно с развитием умений, что обуславливает комплексную автоматизацию навыков в варьирующихся условиях речевой тренировки. Высказывания, порождаемые учащимися на данном этапе, связаны с решением определенной коммуникативной задачи в процессе учебного речевого общения, максимально приближенного к естественному, что предопределяет характерное для данного этапа акцентирование при порождении речи на содержании высказывания. На данном этапе при помощи подлинно-коммуникативных упражнений без заранее заданных границ речевого творчества речевые операции приобретают гибкость и способность к переносу в разные контексты и ситуации.

Формирование и совершенствование навыков и умений устной речи – процессы не последовательные, а синхронные; два уравновешивающих и противостоящих друг другу качества навыка – устойчивость и изменчивость (подвижность) позволяют осуществлять параллельное совершенствование речевых навыков и умений; учет разграничения и взаимосвязи навыков и умений определенным образом отражается в разработанной нами системе упражнений.

Система упражнений по обучению устной речи билингвов базируется на взаимозависимом развитии при формировании речевого умения говорения двух видов умений: монологических и диалогических.

В диалоге реализуется функция речи как средства непосредственного общения; обучение учащихся диалогической речи, привитие умений и навыков пользования диалогом как средством общения и обмена мыслями – одна из важнейших задач преподавания русского языка в нерусской аудитории. Необходимость специального обучения учащихся неродной диалогической речи диктуется также тем, что она характеризуется рядом специфических особенностей: единица диалогической речи – диалогическое единство, т.е. совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуацией. Диалогические умения выражаются во владении репликами диалога, инициативными и реактивными репликами в соответствии с коммуникативными задачами и условиями общения. В числе умений диалогической речи традиционно выделяются умения: формулировать запрос информации (то есть ставить коммуникативно мотивированные и полноценные вопросы); сообщать необходимую информацию в соответствии с ее запросом (то есть коммуникативно и ситуативно обоснованно отвечать на вопросы); сообщать информацию с це-

люю последующего ее обсуждения; реагировать на сообщения в виде согласия, несогласия, одобрения, уточнения, сомнения (то есть выражать оценочные суждения по поводу полученной информации).

Показатель высшего уровня владения диалогической речью – умение вести беседу в рамках определенной темы общения, свободно выступая как в роли отвечающего, так и в роли спрашивающего. Развитие этого вида речи предполагает учет его эмоциональности, богатства интонационного оформления. Для нее характерно употребление вводных слов, частиц, междометий, обращений, формул речевого этикета, вопросно-ответных, номинативных, вопросительных, восклицательных и неполных предложений. Естественный диалог представляет собой более сложное целое, включающее реплики различного характера (наряду с вопросами и ответами побуждение, просьбу, выражение оценки, согласия и несогласия и т.п.). Вариативность интенции говорящего, определяемой речевым поведением его партнера, выдвигает в качестве одного из важных признаков сформированного диалогического умения способность обеспечения адекватной реакции на речевое поведение партнера.

Обучение диалогической речи является неотъемлемой частью обучения монологической речи. В жизненных ситуациях общения нередко отсутствуют чистые диалоги и чистые монологи, практика демонстрирует сопутствие одного другому. Поэтому одновременно с диалогической речью формируется и монологическая речь.

Монологическая речь – более сложная по сравнению с диалогом форма речи; ее отличает большая развернутость. Монологическая устная речь отличается от диалогической тем, что характеризуется прежде всего непрерывностью, последовательностью и логичностью, относительной смысловой законченностью.

Сформированность монологической речи определяется умением выражать коммуникативно заданную законченную мысль, логически развертывать высказывания, пользуясь приемами логического мышления.

Под монологическими речевыми умениями понимают такие виды умений:

- умение передавать своими словами основное содержание прослушанного или прочитанного текста в пределах программного языкового материала (с опорой на вопросы, краткий план, без опоры);
- умение без предварительной подготовки логично и последовательно высказываться в соответствии с учебной ситуацией;
- умение строить связное высказывание в рамках темы, отражающей определенную сферу общения.

Достаточный с позиции обучения русскому языку в нерусской аудитории уровень развитости монологической речи определяется полнотой соответствующего поставленным коммуникативным задачам высказывания по теме, адекватным использованием разноуровневых языковых средств, логичностью высказывания, композиционной грамотностью и др. параметрами.

Представленность монологической речи в трех основных вариантах – описание, рассуждение, повествование, различие функций и языковой организации этих типов речи определяет необходимость учета в системе по развитию монологической речи специфику формирования умений продуцированию названных разновидностей монологической речи. Нельзя не признать необходимой работу по формированию таких умений монологической речи, как: умение описывать картины, предметы как по образцу, данному преподавателем или представленному в тексте, так и самостоятельно; умение сообщать информацию, описывать события в определенной последовательности; умение выражать свое мнение, оценку, обосновывая его с помощью двух, трех фраз. Обучению монологической речи отводится ведущая роль на стадии совершенствования навыков говорения. Традиционен в методике русского языка как неродного путь обучения неподготовленному монологическому высказыванию через подготовленный монолог, с постепенным отказом от опор (иллюстраций, картинок, плана, словесного описания ситуации, текста и т.д.). Однако позволяют существенно активизировать творческую речемыслительную деятельность учащихся и стимулировать их к порождению неподготовленной монологической речи. Наиболее характерной формой комплексной актуализации монологических и диалогических умений является развернутое монологическое высказывание в системе диалогической речи, что определяет использование наряду с традиционным и такой путь обучения монологической речи в естественных условиях, как постепенное наращивание реплик диалога позволяет преобразовать их в монологическое высказывание. Этот путь более отвечает природе неподготовленного монологического высказывания, которое в естественном общении существует в рамках диалогической речи. Реализация этого пути на занятиях предполагает создание условий общения, стимулирующих последовательное, коммуникативно обоснованное включение развернутых реплик в диалог: организацией диалогов-бесед, дискуссий, группового обсуждения проблемных вопросов, в том числе с элементами спора и т.д. Перечисленные формы работы позволяют существенно активизировать творческую речемыслительную деятельность учащихся и стимулировать их к порождению неподготовленной монологической речи.

Литература:

1. Якушина Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку. М., 1990. С. 8.
2. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // РЯЗР. 1977. №3. С. 58.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1964. С. 61.
4. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1987.
6. Зимняя И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. М., 1991. С. 210.
7. Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б. Методика преподавания русского языка. СПб., 2003. С. 110.
8. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М., 1986.
9. Шатилов С.Ф. Некоторые основные требования к подсистеме упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе. Л., 1980. С. 8.
10. Шатилов С.Ф. Проблема единства аспектов в организации языкового материала и его тренировке // РЯЗР. 1984. №4. С. 62.