

УДК 372.881.1
DOI: 10.26140/bgз3-2021-1001-0027

ИНТЕРАКТИВНАЯ РЕЧЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© Автор(ы) 2021
SPIN: 1084-8390

ИБРАХИМ Анна Алексеевна, преподаватель кафедры
«Русский язык как иностранный»

*Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
(129337, Россия, Москва, Ярославское шоссе, дом 26, e-mail: IbrakhimAA@mgsu.ru)*

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «интерактивная речь» и процесс «коммуникативного поворота» от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивной устной коммуникации в обучении иностранным языкам. Рассматривается история методических взглядов, начиная с грамматико-переводного метода конца XIX века и заканчивая некоммуникативной дидактикой XXI века, принципы которой отражены в программном документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Документ определяет уровни компетенции, будущее планирование и развитие языковых учебных программ, учебные рекомендации, экзамены, языковые сертификаты, учебники и т.д., это даёт возможность сопоставить компетенции владения иностранным языком и учебные программы, а также различные региональные, национальные, международные, школьные и иные оценочные системы. Раскрыты важные лингвистические, психологические и философские учения, повлиявшие на становление современной методики преподавания иностранных языков. Показаны различия в методике обучения монологической и интерактивной речи. Для формирования коммуникативной компетенции необходимо развитие умений и навыков не в диалогическом, а в интерактивном взаимодействии. Представлены виды упражнений, отвечающих требованиям компетентностного подхода при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: коммуникация, взаимодействие, коммуникативная компетентность, интерактивная речь, монологическая речь, метод, виды упражнений.

INTERACTIVE SPEECH AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE

© The Author(s) 2021

IBRAHIM Anna Alekseevna, lecturer of the Department
“Russian as a foreign language”

*Moscow State University of Civil Engineering (National Research University)
(129337, Russia, Moscow, Yaroslavskoye shosse, 26, e-mail: IbrakhimAA@mgsu.ru)*

Abstract. The article reveals the essence of the concept of “interactive speech” and the process of “communicative turn” from receptive types of speech activity to productive oral communication in teaching foreign languages. It examines the history and methodological views, beginning with grammar-translation method of the late XIX century and ending newcommunication didactics of the XXI century. The principles of which are reflected in the policy document of the Council of Europe “common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment”. The document defines the levels of competence, future planning and development of language training programs, training recommendations, exams, language certificates, textbooks, etc., this makes it possible to compare the competence of foreign language proficiency and training programs, as well as various regional, national, international, school and other assessment systems. Important linguistic, psychological and philosophical teachings that influenced the development of modern methods of teaching foreign languages are revealed. The differences in the methods of teaching monologue and interactive speech are shown. To form a communicative competence, it is necessary to develop skills and abilities not in dialogical, but in interactive interaction. The types of exercises that meet the requirements of the competence approach in teaching foreign languages are presented.

Keywords: communication, interaction, communicative competence, interactive speech, monologue speech, method, types of exercises.

ВВЕДЕНИЕ.

Долгое время в преподавании иностранных языков пренебрегали обучением устной речи в пользу письменных навыков. История методики и анализ немецкоязычной научной литературы показывает, что к устной стороне речи обратились только в конце XIX века, на начальных этапах обучения иностранным языкам не придавали значения устной языковой грамотности обучающихся. В центре внимания нашей работы – ретроспективный анализ методов и подходов в обучении интерактивной речи и условия реализации коммуникативного подхода с позиций прагматики, поскольку в обучении иностранным языкам приоритет изначально был отдан развитию рецептивных видов речевой деятельности, а не продуктивной и интерактивной речи. Главная цель настоящего этапа преподавания иностранных языков – в расширении возможностей студентов в реализации речевых намерений с помощью соответствующих речевых средств.

До конца XIX века обучение иностранным языкам ориентировалось на традицию преподавания древних классических языков дедуктивным грамматико-переводным методом. Для грамматико-переводного метода характерно знание лексики и грамматических правил целевого языка, с их помощью учащиеся понимают целевые языковые фразы и тексты, а также учатся правильно

строить свои высказывания. Переводческие умения и навыки – доказательства владения иностранным языком [1]. Аудированию и говорению в грамматико-переводном методе уделяют мало внимания, здесь исключительно важны понимание прочитанного и практическая грамотность учащихся [2]. Преподаватель в этой системе обучения – абсолютный авторитет, поскольку он один владеет иностранным языком, передает свои знания ученикам и при необходимости исправляет ошибки, используя родной язык для успешной коммуникации.

Противоположным грамматико-переводному методу можно рассматривать прямой метод, в рамках которого начала развиваться концепция приоритета разговорного языка. Ведущими принципами прямого метода являются: приоритет языковых навыков перед языковыми знаниями; приоритет устной речи перед письменной; ориентация на образцы повседневного словоупотребления; одноязычие обучения; наглядность занятия; индуктивное обучение, ориентированное на опыт; развитие «языкового чутья» [1]. Внутренняя активность учащихся (мотивация через переживание трудности, понимание проблемной ситуации, локализация и определение трудностей, формирование гипотез, проверка гипотез, принятие решения) при использовании прямого метода значительно увеличивается [3].

Аудиолингвальный метод был разработан в США около 1940 года и с 50-х годов стал чрезвычайно популярным в Европе. Характерным для нового метода обучения было использование магнитофона. В связи с этим приоритетные позиции безоговорочно занял разговорный язык [4]. Аудиолингвальный метод поднялся ещё на одну ступень на пути «естественного» освоения языка: в рамках устной и письменной языковых компетенций сначала развиваются рецептивные, а затем продуктивные навыки, т.е. перед аудированием и пониманием прочитанного формируется так называемое аудиолингвальное введение – говорение и письмо [2]. На занятиях руководствовались принципом одноязычия, хотя использование родного языка при объяснениях полностью не исключалось [1].

Теоретической основой данного метода стали достижения в лингвистике и психологии. С лингвистической точки зрения аудиолингвальный метод преподавания основан на структурализме Ф. де Соссюра, который раскрывает синтагматические и парадигматические отношения между элементами языка и выявляет структурные взаимосвязи и закономерности [2]. Некоторые методы, применяемые структурализмом для описания одного языка, используются в аудиолингвальных упражнениях (например, в упражнениях на замещение) [1].

Бихевиоризм объясняет психологическую основу обучения аудиолингвальным методом. Навык речи характеризуется развитием имитации (реагированием на раздражение) и непрерывным повторением паттернов, однако при этом отсутствует свободное пространство для творческой и познавательной деятельности учащихся, так как они вынуждены использовать исключительно рецептивные и репродуктивные приёмы, и этот факт вызвал резкую критику аудиолингвального метода [1].

Аудиовизуальный метод (разработан в 60-х годах XX века) можно рассматривать как дальнейшее развитие и становление аудиолингвального метода. Существенный вклад в формирование этого метода внесло дальнейшее развитие визуальных и звуковых носителей (слайды, киноплёнка; голосовая лаборатория, магнитофон, кассета), благодаря которым принцип наглядности стал ведущим. Аудиовизуальный метод, в отличие от аудиолингвального, полностью исключил использование родного языка на уроке, потому что при точном соответствии текста и последовательности изображений можно научить языку абсолютно одноязычно [5]. Сочетание принципов одноязычия и наглядности развивает ситуативное и контекстное понимание, а также навыки живой речи. Другой, очень часто критикуемой особенностью аудиовизуального метода является строгая и непрерывная схематизация образовательных процессов, глобальное внедрение обучения по шаблону: «диалог, разбитый на отдельные аспекты, повторение / упражнение, оценка, применение / передача» [1]. Как и в аудиолингвальном методе, здесь не используется творческий и когнитивный потенциал учащихся.

Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы подверглись очень резкой критике в отношении редуцированной роли преподавателя до функции медиа-техника. Тем не менее, заслуга обоих методов в истории дидактики заключается в решающем вкладе в обучение использованию «актуального разговорного языка, сенсификации и акустических и визуальных технических средств» [4].

В начале 70-х гг. XX в. в дидактику вошли понятия «коммуникативная компетентность», «коммуникативные и учебные цели» [1]. В методической литературе даже прижилось выражение «коммуникативный поворот». Главная цель нового подхода заключается в том, чтобы дать учащимся право «по возможности самостоятельно высказываться на иностранном языке, а также действовать в нём». Таким образом, коммуникативная дидактика развивалась полярно к двум предыдущим методам, цели обучения которых были связаны преимущественно со структурой языка и в которых свободно-

му выражению обучающихся отводилось сравнительно мало внимания [4].

Особенно значительным для формирования нового метода была фундаментальная переориентация в отношении речевого представления и описания с помощью прагматики [1]. Язык начинает рассматриваться не только системно, как закономерность языковых структур, но и в контексте, то есть изучаются условия словоупотребления.

Гибкость, дифференциация обучения и ориентированность на учащихся считаются ведущими дидактическими принципами. Целью коммуникативной дидактики является конструирование метода обучения для конкретной аудитории. Это происходит по причине концентрации на коммуникативных процессах, а именно на расширении социальных форм обучения (индивидуальная, партнерская и групповая работа), и вследствие этого самостоятельность учащихся значительно возрастает [1]. В ходе поворота к коммуникативности существенно увеличилось количество обращений учащихся к устной интерактивной речевой деятельности на иностранном языке.

Новым в коммуникативном методе явилось также сосредоточение внимания на учащемся и на самом процессе обучения. По сравнению с предшествующими концепциями, которые ориентировались исключительно на учебную перспективу и преподавателя, коммуникативная дидактика пытается на занятиях учитывать потребности, интересы, психологические особенности студентов, а также субъективные или специфические факторы (например возраст, пол, имеющийся уровень образования и т. д.). Благодаря этой смене дидактических перспектив от предмета обучения к процессу обучения и учащемуся изменилась и роль преподавателя: он больше не носитель знаний, а помощник в процессе обучения [1], менеджер образовательных процессов. Он предлагает определённого рода задания, ставит перед обучающимися цели, сам вместе с учениками идёт к ним. Коммуникативному методу отводится ведущая роль именно при изучении иностранных языков как познавательному и творческому процессу усвоения, процессу хранения и активации речевых данных в памяти, формирования и тестирования гипотез в процессе обучения. В коммуникативном методе заложен краеугольный камень для современной концепции многоязычной дидактики.

Следующим этапом развития методики преподавания иностранных языков стало развитие межкультурной дидактики, которую можно рассматривать как необходимое следствие постоянно возрастающей мобильности людей, благодаря новым информационно-коммуникационным технологиям ускорился международный обмен информацией и глобализация. Однако межкультурная дидактика не представляет собой последовательного метода, поэтому в рамках коммуникативной дидактики создаются новые или обогащаются уже известные цели, темы и задачи. Цель межкультурной дидактики состоит в том, чтобы предоставить учащимся возможность равенства различных языков и культур, возможность принятия собственного и чужого социального опыта [1] при обновлённом понимании страноведения и литературы. Речь больше не идет о закрытых полях страноведческих знаний, на основе образцовых текстов и разговорных тем показываются различия между культурными формами и нормами, происходит осознание другой культуры как равноправной [6].

МЕТОДОЛОГИЯ.

Цель настоящего исследования – рассмотреть, как развитие интерактивной речи формирует коммуникативную компетенцию студентов-иностранцев. Для чего следует рассмотреть роль преподавателя при интерактивном обучении, разработать примеры интерактивных упражнений для РКИ на основе упражнений, представленных в немецкоязычной методике преподавания ино-

странных языков.

Коммуникативный метод в середине 80-х годов был дополнен методологическими концепциями, благодаря которым М. Рейнфрид ввёл понятие «неокоммуникативный метод» [7], основывающийся на следующих четырёх принципах:

1. Ориентация на действия – принцип обучения иностранному языку, опирающийся на активность и самостоятельность обучающихся, поэтому в центре урока стоит речевая активность (говорение, письмо), а не речевая рецепция (аудирование, чтение). Этот дидактический принцип был усилен прагматическим подходом, принятым Европейском Союзе в 2001 г. и всесторонне описанным в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». В рамках урока, ориентированного на действия, метод «обучения через обучение» является одним из способов увеличения активного использования языка каждым отдельным учеником [7]. Приёмам реализации этого метода является совместное обучение, представленное в социальных формах партнёрской или групповой работы, в активных, интерактивных и творческих формах работы, в проектном обучении.

2. Кросс-предметное преподавание, под которым понимается, что каждый урок должен основываться на психолингвистическом предположении о том, что знание различных языков, а также приемы и способы освоения нового языка хранятся в отдельных друг от друга психических областях, но при этом имеют общую структуру на этапе своего формирования. Эти связи применяются в многоязычной дидактике, они получили положительную оценку при изучении любого языка, в том числе родного [1]. Цель неокоммуникативного метода состоит в развитии многоязычной грамотности как эффективному способу достижения понимания [8].

3. Целостный языковой опыт включает все чувства и эмоции в реальных сложных ситуациях обучения и общения на иностранном языке. Сособое значение здесь придается связи речевой деятельности с мимикой, жестами и другими физическими проявлениями [7].

4. Индивидуализация и персонификация обучения помогают учащимся самостоятельно определить образовательную траекторию. Этот принцип мотивирует студентов к самостоятельному определению языковых целей обучения, анализу стратегий и методов обучения и стимулирует межкультурные процессы обучения.

В соответствии с этими четырьмя основополагающими принципами неокоммуникативной дидактики снова изменилась роль учителя. М. Рейнфрид называет преподавателя «аниматором» и консультантом по обучению, чья задача – предоставить учебные материалы, контролировать этапы самостоятельной работы и работать с отдельными группами проектов. Такие традиционные формы обучения, как фронтальные занятия или воспитательная деятельность, по М. Рейнфриду, не могут полностью быть исключены, но должны быть сведены к минимуму [7].

Современные учебные программы уравнивают устную и письменную речевые деятельности на уроке, при этом коммуникативный аспект языка поставлен на первый план. Коммуникация – это очень сложное явление, которое в зависимости от предмета определяется достаточно широко. Если сформулировать предельно обобщённо, термин обозначает «любую форму взаимной передачи информации через знаки (символы) между живыми существами (людьми, животными) или между людьми и машиной для обработки данных». Общаться можно только после обучения общению, в этой ситуации функция языка при обучении иностранному проступает наиболее явно: язык – средство, предмет и цель обучения одновременно. Исходя из задач интерактивного обучения сузим определение коммуникации до экстралингвистического понимания. В этом русле общение можно рассматривать её как «межличностное взаимопо-

нимание с помощью языковых и неязыковых средств – жесты, мимика, голос и т. п.» [9].

С термином «коммуникация» близок термин «взаимодействие», тем не менее у них есть некоторые различия. Под коммуникацией понимают взаимное действие, «т.е. действие одного человека влияет на другого, который, в свою очередь, в своем последующем действии влияет на первого» [2]. Понятие взаимодействия представляет собой основу как для лингвистического, так и для философского понимания общения, поэтому интерактивный дизайн преподавания является предпосылкой для достижения учебных целей в части достижения коммуникативной компетентности. Кроме того, взаимодействие определяет конкретные условия для общения, и, наоборот, условия человеческого общения могут изменить взаимодействие [7]. Взаимодействие как одно из социальных явлений, будучи повседневным действием, очень часто не сопровождается речевой деятельностью [10].

Существенным критерием различения взаимодействия и коммуникации считается интенциональность [11]. Первое не обязательно должно быть целевым, намеренным, продуманным, заготовленным, в то время как интенциональность составляет основное ядро человеческого общения. По причине интенциональности языковые высказывания могут быть успешными или неуспешными в зависимости от того, соответствует ли реакция, вызванная слушателем, намерению речи или не соответствует.

Современные учебные планы определяют коммуникативную языковую грамотность важнейшей целью обучения. В качестве ключевых позиций в современной методике иностранных языков предлагается точное описание понятия языковой грамотности, которая состоит из следующего:

- Декларативные знания – общемировое знание как результат обучения опыту и теоретическое знание как результат формальных процессов обучения.
- Навыки и процедурные знания основаны на способности выполнять действия и знать процессы.
- Личностная компетентность – сумма индивидуальных свойств, определяющих личностные черты и установки. Способность человека к обучению активизирует его личные навыки, декларативные знания и процедурные навыки [8].

Личностные навыки и процедурные знания включают:

- Лингвистическую компетентность, к которой относятся не только лексические, фонологические и синтаксические знания, но и возможности информационного поиска, а также психическая организация обучающегося.
- Социолингвистическую компетентность, зависящую от социокультурных условий соответствующих языковых общностей, а также от преобладающих в конкретном обществе условий (например, правил вежливости или норм, регулирующих отношения между поколениями, полами, социальными группами). Социально-лингвистический компонент осознанно или неосознанно влияет на все языковое общение.
- Прагматическую компетентность, которая регулирует функциональное использование языковых средств, т. е. дает людям возможность использовать язык в коммуникативных целях, включает в себя дискурсивность, когерентность, идентификацию типов текстов [8].

Хотя в документе подчеркивается, что при обучении языку развиваются не только коммуникативные, но и общие компетенции, значит, и они требуют внимания на уроках иностранных языков, однако при работе над общими компетенциями следует опираться исключительно на очень сложную коммуникативную языковую компетентность, основанную на прагматизме.

Традиционно в лингвистике устную речь делили на монологическую и диалогическую, современные иссле-

дователи настаивают на изменении названия второго вида речи на интерактивную. Оба типа характеризуются непосредственным присутствием партнера, тем не менее существуют ряд различий между этими типами речи.

При *монологическом выступлении* оратор обращается к кругу слушателей и сохраняет эту свою функцию в течение длительного времени. В отличие от интерактивной речи монологическая может быть подготовлена мысленно, а значит, быть более однородна и последовательна. Темп речи и модуляция голоса в монологе относительно постоянны по сравнению с взаимодействием. Г. Гейд различает две основные формы монологической речи: информирующую и убеждающую, потому что во время монологической речи не только сообщаются и описываются факты, но и описываются эмоции или рассказывается о них. Каждая форма представления характеризуется определенными особенностями в отношении выбора и расположения информации и языковых средств, формы построения фразы или сложного синтаксического единства. Г. Гейд подчеркивает, что учащиеся должны быть ознакомлены с этими особенностями перед фактическим процессом практики. Для этого она рекомендует использовать образцы текстов, на основе которых будут выполняться упражнения в монологической речи [12].

Интерактивный разговор возможен при взаимодействии двух (например, телефонный разговор, собеседование и т. д.) или нескольких лиц (участие в беседе, собрании). Обе формы характеризуются тем, что роли между говорящим (-и) и слушателем (-и) постоянно меняются. Эта смена ролей – условие создания более активного присутствия партнера в интерактивной речи по сравнению с монологической речью. В результате этого пара- и внеязыковые факторы приобретают во взаимодействии большую значимость в качестве носителей информации, чем в монологе. Так, например, положение в пространстве, голос, интонация, мимика, жесты, а также эллипсы создают для собеседника определенные ситуационные компоненты, подразумевающиеся и не нуждающиеся в лингвистическом выражении так, как если бы это было в монологе. На уроках иностранных языков эти средства общения должны изучаться и практиковаться, «причем не только рецептивно, но и продуктивно в коммуникативном использовании, что возможно уже с первых уроков» [12], с помощью упражнений, которые эксплицитно касаются функции пара- и внеязыковых средств. Так, например, ученикам ставится задача с помощью интонации, голоса, мимики и жестов попытаться изменить содержание текста.

Существенное значение в интерактивной речи придается аудированию: каждый собеседник должен уметь слышать, понимать предшествующее высказывание друг друга и в то же время мысленно готовить адекватный ответ или реакцию. Это так называемая способность к «речевому мышлению» [12], которой должны овладеть изучающие иностранный язык. Понимание на слух в языковом взаимодействии должно происходить независимо от постоянной смены темпа речи и голоса.

Прагматика выделяет ещё одну важную компетенцию в области взаимодействия: через ситуацию партнёры речи должны понимать динамику разговора, то есть выделять процесс начала, продолжения, завершения разговора или смены его темы, а также умение даже в случае языковых трудностей или отсутствия взаимопонимания не отказываться от общения. Для этого необходимо, чтобы интерактивные речевые упражнения на уроках иностранного языка были отдельно отработаны и сопровождалась соответствующими лексическими упражнениями. Лексическими помощниками могут быть выражения для игр-диалогов (например, «по моему мнению, но я совсем другого мнения, что особенно бросается в глаза» и др.) и слова для эмоциональной вставки (например, «да, не так ли?», «но ведь этого не существует!», «и тут ничего не поделаешь» и т. п.). По

словам Г. Гейд, прагматика готовит учеников к будущим неудачам, например: собеседник сигнализирует, что хочет взять слово, знак не распознаётся и в дальнейшем не учитывается, в последствии игнорирование таких знаков создают у носителя языка негативный образ учащегося, а у обучающегося возникает негативное отношение к пропущившему знак или недовольство самим собой и обида. Г. Гейд подчеркивает, что необходимо учить тому, что смыслы определенных прагматических средств могут варьироваться в зависимости от культуры. Так, паузы в западных обществах считаются неловкостью, поэтому их следует избегать, не опуская, например, слова или фразы [12].

В интерактивной беседе можно различать неформальную речь и формальную речь. При проведении неформальных бесед востребована прежде всего социолингвистическая компетентность собеседников. Это означает, что учащиеся должны быть ознакомлены с социальными правилами носителей языка. Эти правила и нормы касаются взаимодействия между поколениями, полами и социальными слоями. В отличие от речи в официальной обстановке правила вежливости, специфичные для культуры, здесь наиболее важны. В начале и в конце разговора происходит обмен «безопасными» темами (например, погода, здоровье собеседника и др.), которые также меняются от культуры к культуре и социальной функции. Они служат защите личности собеседника и организуют социальную структуру, которая позволяет общаться друг с другом. Между этими ритуализированными формулами возникает реальная ситуация общения.

Формальный характер носит в основном официальное общение. Собеседники обмениваются мнениями по поводу одного или нескольких связанных друг с другом фактов или высказываний в силу центрального положения той или иной темы более планомерно и целенаправленно, чем неформальные беседы. Успешные предметные официальные беседы предполагают, что учащиеся могут представлять свое мнение, передавать опыт и знания, делать выводы, выражать оценки и установки и вызывать соответствующие реакции у собеседников.

В обучении иностранному языку выделяют три методических этапа, по которым должна осваиваться монологическая и интерактивная речь: вариативная, управляемая вариативная и свободная речь. Однако эта классификация не имеет ничего общего со сложностью упражнений, а зависит от уровня, в какой языковая деятельность учащихся подлежит языковому и (или) содержательному управлению и подготовке, а также от уровня самостоятельности в языковой реализации. Уровень сложности зависит от того, «в какой степени новый языковой материал должен использоваться учащимися и какого рода сами языковые средства, которые будут использоваться». С одной стороны, эти три этапа нельзя рассматривать в связи с определенным количеством лет обучения, но с другой – количество упражнений в свободной речи должны увеличиваться по мере прогресса в овладении языком [13].

Вариативная речь представляет собой заученный наизусть текст. Упражнения в вариативной речи могут долго сохраняться в памяти в виде словосочетаний, оборотов, предложений или даже целых отрывков текста, к которым студент может затем прибегнуть при формулировании собственных мыслей [13]. Однако вариативная речь в коммуникативно-когнитивном отношении теряет смысл, когда учащиеся должны самостоятельно действовать на иностранном языке, особенно если необходимо, чтобы учащиеся начали как можно раньше использовать свободную речь [12], поэтому вариативные речевые упражнения занимают мало места в коммуникативно-когнитивном обучении иностранному языку.

В упражнениях для развития управляемой вариативной речи студент получает поддержку лингвистической и (или) содержательной с помощью ключевых слов или

плана, причем языковая помощь может быть уменьшена по мере успешности в обучении. Учащиеся должны уметь обобщать, распространять и перефразировать.

В свободной речи учащиеся выражают свои мысли без содержательной или языковой помощи. При этом они должны самостоятельно составить план и выбрать необходимые средства выражения. Свободная речь относительно спонтанна, причем реакция (мимика, жесты, слова) собеседника в некотором смысле служат ориентацией для говорящего.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Долгосрочной главной целью любого речевого упражнения, как монологического, так и интерактивного, должно быть развитие свободной речи. Для достижения этой цели необходимо, чтобы упражнения соответствовали следующим требованиям:

- должны быть представлены текстовые шаблоны, которые отражают прагматический смысл реального общения и которые соответствуют текущей языковой ситуации;
- должны соответствовать целям обучения и подготовить к реальным ситуациям общения за пределами класса;
- должны вызывать интерес обучающихся, а также быть эмоционально обращенными к ним;
- должны быть обеспечены моделируемыми или реальными ситуациями;
- речевые высказывания учащихся должны быть направлены на кого-то определенного. Люди, выступающие в качестве собеседников, могут быть настоящими собеседниками или имитировать роль реального собеседника [13, 12].

Кроме того, при подготовке и выполнении речевых упражнений на уроках иностранных языков необходимо следить за тем, чтобы в процессе практики уровень требований постоянно повышался по следующим позициям:

- увеличение языковых трудностей при постановке задач;
- характер и объем задач должны гарантировать, что студенты смогут вывести уже усвоенные языковые средства и формы из известных и отработанных содержательных контекстов и поместить их в новые, измененные контексты;
- увеличение сложности упражнений (например, от вопроса и ответа до участия в обсуждении, от пересказа (изложения) короткого текста до свободных эссе и сочинений);
- увеличение самостоятельности и творческой активности в речевых действиях за счет постепенного сокращения языковой и содержательной помощи;
- рост требований к критике и оценке преподавателями [13, 12].

Эти достаточно широко сформулированные моменты следует учитывать при планировании и выполнении каждого речевого упражнения.

В области монологической речи краткий рассказ, отрывок лекции, небольшая история представляют собой важную форму практики. Рассказ, подготовленный студентом, можно рассматривать как способ управляемой вариативной речи, так как обучающиеся окончательно формулируют собственные фразы только в момент речи. Такой вид работы может быть продуктивнее, убедительнее, ярче, чем обычный урок, потому что включает в себя сообщение, описание, повествование, обсуждение, призыв, оценку. Устное рассказывание может внести существенный вклад в следующие области обучения: улучшение выразительности на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и смысловом уровнях; обогащение лексического и грамматического строя речи; улучшение пара- и внеязыковой выразительности; координация языковых, пара- и внеязыковых выразительных средств; развитие речевого мышления; развитие дыхательной техники; развитие различных осей голосовой

модуляции; практика «методов спасения» при трудностях; построение плана содержания речи; подготовка формальных аспектов (поиск ключевых слов, составление плана высказывания) речи [12].

По мнению Г. Гейд, краткие лекции или устные сюжетные зарисовки могут быть подготовлены только продвинутыми учащимися, так как начинающие ещё недостаточно освоили грамматику и лексику, чтобы несколько минут говорить на определенной тему. Но обучающиеся и на продвинутом уровне могут бояться выступать перед аудиторией на иностранном языке. Кроме того, у многих людей сам факт выступления перед слушателями вызывает сильную нервозность, чтобы снизить её, Г. Гейд предлагает следующие решения: краткие рассказы, подготовленные студентами, проводить только в группах с хорошей психологической атмосферой; предоставить достаточное время для подготовки; ограничить время рассказа пятью минутами; свободный выбор студентами темы из предложенного списка; докладчик сообщает сидя; резюмируют рассказ другие студенты. Это не только заставляет остальных обучающихся внимательно слушать, но и дает докладчику короткую передышку, прежде чем ответить на возможные вопросы слушателей [12].

Содержание кратких лекций, рассказов или историй скорее заинтересуют учащихся, если они каким-либо образом будут связаны с их жизненной средой, если они встраиваются в ситуации общения или их содержание можно было бы обсудить за рамками учебной ситуации. Это может быть описание членов семьи, рассказ о собственных путешествиях или курьёзных случаях из жизни студентов [12].

Интерактивные упражнения – обязательный принцип современной дидактики иностранного языка: «ориентируясь на активную деятельность учащихся, необходимо направить их на языковое взаимодействие, которое является основной частью обучения» [14]. Можно различать две формы устного взаимодействия в преподавании иностранного языка: «учитель – студент», «студент – студент». Первый вариант реализуется в основном в форме «вопрос преподавателя – ответ студента – обратная связь преподавателя» и мало значим для коммуникативно-ориентированного обучения, так как высказывания учащихся только реакция на реплики преподавателя. Имея это в виду, У. Эдмондсон и Дж. Хаус считают, что рассказывание студентов – стратегическая альтернатива взаимодействию, единолично управляемому преподавателем, такой вид работы позволяет учащимся активно участвовать в языковом взаимодействии, а преподавателю иметь абсолютный контроль над ходом учебного взаимодействия [2]. Так современные концепции в методике обучения иностранному языку акцентируют внимание на взаимодействии между студентами, определяют долгосрочную цель каждого интерактивного речевого упражнения, характеризующегося свободой и ориентированностью на содержание сообщения.

Основой упражнений в устной интерактивной языковой деятельности могут стать письменные тексты, например: короткие газетные или журнальные статьи, сочинения одноклассников или других студентов, уже исправленные эссе. Важно, чтобы такой текст соответствовал возрасту, был понятен и интересен обучающимся. На продвинутых этапах обучения отправной точкой для разговора также может быть обсуждение книги, рецензия, отзыв. Пословицы и стихотворения также предлагают разнообразные возможности для разговора. Например, можно обсудить мировоззрение и культурные ценности, которые отражаются в пословице или стихотворении. Впоследствии можно предложить обучающимся сравнить элементы собственного мировоззрения и культуры с миропониманием и традициями страны изучаемого языка. Однако перед обсуждением должны быть решены проблемы словарного запаса и грамматики [12].

Личные или документальные фотографии могут хорошо организовать начало устного взаимодействия на разных уровнях – от именованного, называния и описания до интерпретации, оценки и сомнения в представленных лицах, предметах и фактах (место, время) [12].

Импровизированные диалоги представляют собой возможную форму упражнения для развития свободной интерактивной речи. При этом у обучающихся должна возникнуть гипотетическая драматическая ситуация, в которой они спонтанно и с адекватной жестикуляцией и мимикой должны взаимодействовать. Необходимые условия таких диалогов: а) они легко выполнимы и б) есть элемент драматизации. Пример такой ситуации: «Вы находитесь в ресторане и хотите оплатить обед, но вдруг обнаруживаете, что вы забыли свой кошелек дома». Диалоги, как правило, доставляют студентам удовольствие и представляют собой хорошую подготовку к речевым ситуациям вне учебного класса. Однако есть сложность: часто воображение опережает хорошее владение речью, следовательно, такой вид упражнений целесообразно предлагать студентам, относительно хорошо овладевшим языком [12].

Для освоения формальных предметных бесед особое значение имеют **дебаты**, которые могут быть использованы как аудиторное упражнение на развитие свободной речи. При выборе темы преподаватель должен обратить внимание на то, что, во-первых, тема должна быть спорной, во-вторых, не пробуждает неконтролируемых эмоций и, в-третьих, интересна студентам. В дебатах участвуют две команды (pro и contra), каждая из которых должна выбрать руководителя команды. Важно, чтобы у обучающихся был необходимый словарный запас, а также достаточно времени для подготовки своих аргументов. Впоследствии обе команды поочередно выдвигают свои мнения, причем каждое слово по длительности не превышает трех минут. Учащиеся могут использовать свои заметки, но не читать их. В конце выступают командиры. Каждый студент должен внести свой вклад, а потом может быть слушателем. В конце преподаватель задает вопросы обеим командам. Дебаты прекращаются, когда тема исчерпана или обмен мнениями слишком накаляется [12].

Дискуссия представляет собой особый тип беседы, в которой участники комментируют проблемы в более пространственных, монологических высказываниях, причем конец рассуждений обычно является результатом сложной последовательности мыслей, благодаря чему обсуждение приобретает познавательный характер. Основное отличие от фактического разговора заключается в том, что в дискуссии востребована способность рассуждать. Логичная аргументация должна убедить адресата принять другую точку зрения. Решающее значение для успеха дискуссии заключается в том, что участники в своих рассуждениях делают не просто изолированные «заявления», а доказывают их. Обсуждение управляется преподавателем или студентом с высоким уровнем владения языком, для этого заранее должен быть намечен общий план дискуссии, основные вопросы, примеры и предложения по контролю и стимулированию обсуждения. В случае, если с самого начала все участники придерживаются одной и той же точки зрения и обмен мнений невозможен, должны быть готовы альтернативные вопросы. Руководитель дискуссии также должен продумать, когда подвести промежуточные или конечные итоги. Наконец, если руководство дискуссией берёт на себя преподаватель, нужно продумать, как и когда внести исправления [12].

Таким образом, цель этих упражнений на уроках состоит в том, чтобы вызвать спор мнений, направить его по определенному руслу и по возможности найти общее решение проблемы. Важно, чтобы выбранные тема и предмет обсуждения соответствовали интересам студентов, чтобы заранее были предложены шаблонные фразы («Я хочу сказать..., насколько я могу судить..., по-моему,

по моему мнению» и т. д.) и отработаны в ходе обсуждения. Кроме того, все участники должны обладать достаточными знаниями по теме дискуссии. Это требование может быть обеспечено предварительным обсуждением одного или нескольких текстов, чтобы все учащиеся имели одну и ту же основную информацию о рассматриваемой проблеме [12].

Поскольку язык является одновременно средой обучения и предметом преподавания, то цель освоения коммуникационных процессов также двойная: студенты должны научиться общаться на иностранном языке, а сделать это можно только через общение. Общение, таким образом, является установленной целью и в то же время средством, при этом практические упражнения, запоминание, систематизация и объяснение относятся к «искусственным» средствам обучения, потому что в повседневной жизни, как правило, не общаются заученными фразами.

Прагматизм выдвинул тезис о том, что естественные коммуникативные условия и обстоятельства являются лучшим методом изучения иностранных языков независимо от возраста и индивидуальных особенностей студентов. Это привело к полному отказу от языковых упражнений на уроках. Между тем исследования показывают, что естественные языковые контакты (например, проживание в стране изучаемого языка) сами по себе не обязательно приносят желаемый успех в обучении. В этом смысле для некоторых аспектов языка частота употребления в аудиторных упражнениях, определенная интенсивность и сознательное восприятие их являются предпосылкой эффективного освоения и употребления в собственной речи. Поэтому У. Эдмондсон и Дж. Хаус советуют интегрировать обе формы общения (иностраный язык как средство обучения и предмет преподавания) друг в друга. Современные программы обучения иностранному языку, противопоставляющие функциональный аспект языка формальному, отдают приоритет коммуникативным контекстам, благодаря чему лексика и грамматика выступают как посредники в образовательном процессе, поэтому рекомендуется строго разграничивать языковое и речевое содержание обучения общению разными этапами урока [2].

Внимание учащихся при выполнении речевых коммуникативных упражнений, особенно на ранних стадиях обучения, преимущественно зависит от языковой подготовки и менее всего ориентировано на содержание высказываний. Основная цель же коммуникативных упражнений заключается не в выполнении максимального количества лингвистических упражнений, а в свободном и самостоятельном использовании языковых средств для реализации речевых намерений в конкретных ситуациях. Поэтому необходимо, чтобы студенты по мере прогресса в обучении стремились к свободному выражению содержания и свободной языковой деятельности. Важное условие успеха «реального» общения в обучении иностранным языкам заключается в том, чтобы студенты с первого урока осознали, что содержание, передающееся с помощью языка, не может быть произвольным, второстепенным или даже бессмысленным, потому что вначале относительная искусственность процессов общения, инициируемых преподавателем, сводится именно к этому и впоследствии будет сбалансирована по мере освоения языка [15].

Для создания свободного, но лингвистически простого общения бывает достаточно, например, уже самой ситуации внутри класса или организации занятия. Так, через незапланированные подсказки, предложения, критику, похвалу, порицание, пожелания, объяснения, исправления, вопросы и т.п. инициируются беседа, общение. Еще одна подходящая форма коммуникативных упражнений для начального уровня представляют собой короткий диалог, который можно начать простым вопросом, например: «Ты любишь...?» или «Что ты делал здесь?». Преимущество этих упражнений заключается в

том, что обучающиеся, несмотря на вынужденную лингвистическую помощь, имеют возможность творчески подойти к содержанию, а также сформулировать своё собственное мнение [15]. Такие упражнения подводят к тому, что достигается некая точка, «в которой случайно задетая тема набирает столько веса, что вы забываете об этом как упражнении и просто продолжаете говорить» [6]. При планировании и выполнении любого устного упражнения выбранное содержание, контексты и ситуации максимально ориентированы на обучение, потому что только таким образом мотивируют учащихся, несмотря на слабое владение языком, дальнейшее самостоятельное содержательное высказывание.

ВЫВОДЫ.

Существенный вклад в новую ориентацию дидактики иностранного языка с позиции функциональности лингвистических средств внёс Совет Европы (2001 г.), разработавший и издавший «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Разделяя коммуникативные языковые навыки на отдельные компоненты, документ подробно описывает, «что учащиеся должны научиться делать, чтобы использовать язык в коммуникативных целях, какие знания и навыки должны развиваться, чтобы иметь возможность успешно осуществлять коммуникацию» [8]. Дополняют коммуникативную учебную цель требования межотраслевого, межкультурного, целостного и деятельностного подхода современной дидактики иностранного языка, а также требование сбалансированного соотношения устной и письменной речи, причем на начальном этапе внимание акцентируется на развитии понимания на слух и устному общению.

К монологической и интерактивной формам речи предъявляются различные требования. Устное интерактивное общение по сравнению с монологической речью требует от обучающихся больше усилий и концентрации внимания, потому что они должны не только говорить, но и обладать способностью услышать, понять предыдущее высказывание собеседника и в то же время дать адекватный ответ или мысленно подготовить реакцию. Из-за смены ролей говорящего и слушателя устные интерактивные формы речи предъявляют также более высокие требования по сравнению с монологической речью к социолингвистической и прагматической компетентности студентов. Кроме того, овладение пара- и внеязыковыми средствами происходит при устном взаимодействии, которому придается большее значение, чем монологу. Приобретение устной интерактивной компетенции требует больше сил и времени, чем приобретение других продуктивных навыков. Задача преподавателей иностранных языков состоит в том, чтобы реализовать коммуникативные учебные цели, выбрать соответствующие меры поощрения, ориентированные на конкретные требования и трудности устного общения, и скорректировать интерактивные навыки и умения. Коммуникативные процессы в обучении иностранным языкам имеют двойную функцию, потому что студенты должны учиться общаться на чужом языке, а это можно сделать только через общение, поэтому учащиеся с самого начала должны понимать, что их языковая деятельность тесно связана с поведением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Hufeisen, B., Neuner, G. (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
2. Edmondson, W., House, J. (2003): *Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
3. Meißner, F.-J., Senger, U. (2001): *Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung*. In: Meißner, F.-J., Reinfried, M. (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Abkürzungen und Bibliographie* 88 *Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.08.1998*. Tübingen: Narr.

4. Grünewald, A., Mertens, J., Nieweler, A. (Hg.) / Reinfried, M. (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
5. Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen / Basel: Francke.
6. Krumm, H.-J. (2003): *Lehr und Lernziele*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
7. Reinfried, M. (2001): *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma*. In: Meißner, F.-J., Reinfried, M. (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.08.1998*. Tübingen: Narr.
8. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). https://archive.is/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#selection-301.0-301.91 (Accessed 20.10.2020).
9. Bußmann, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft. Art.: Kommunikation*. Stuttgart: Kröner.
10. Christ, H. (2000): In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (Hg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
11. House, J. (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (Hg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
12. Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.
13. Desselmann, G. (1981): *Die Entwicklung des Sprechens*. In: Desselmann, G., Hellmich, H. und Autorenkollektiv (Hg.): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB.
14. Duxa, S. (2003): *Interaktive Übungen*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
15. Pauels, W. (2003): *Kommunikative Übungen*. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke.

Статья поступила в редакцию 01.11.2020

Статья принята к публикации 27.02.2021