**Содержание**

**Введение…………………………………………………………..3**

**ГЛАВА I**

* 1. **Говорение как цель обучения…………………………..4**
  2. **Условия функционирования речи……………………...6**
  3. **Общая характеристика говорения……………………..7**
  4. **Психофизиологические механизмы говорения……....8**
  5. **Этапы работы над речевым материалом при обучении говорению……………………………………………13**

**ГЛАВА II**

* 1. **Взаимосвязь говорения с аудированием, чтением и письмом………………………………………………...…15**
  2. **Основные виды речевых ситуаций и способы их создания………………………………………………..….17**
  3. **Лингвистическая характеристика монологической и диалогической речи……………………………………..20**

**Заключение……………………………………………………...24**

**Библиография**

**Введение**

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение.

Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

По Ф.Кайнцу, например, самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией. Такая речь обозначается им терминами «инициативная» или «спонтанная». Формируя свои мысли, говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-смысловое содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка.

Об этом и о многом другом будет рассматриваться в следующей работе.

**ГЛАВА I**

**1.1** **Говорение как цель обучения**

Прежде всего определим, что мы будем понимать под «обу­чением говорению».

Термин «обучение устной речи» используется довольно часто; при этом имеется в виду, что обучают говорить на иностранном языке. Приходится заметить, хотя это весьма очевидно, что указанные термины не тождественны. Обучение говорению — лишь часть обучения устной речи, так как устная форма обучения включает в себя и говоре­ние, и аудирование. Конечно, оба эти процесса неразрывны в общении, тесно связаны они и в обучении: обучение гово­рению немыслимо без обучения пониманию речи на слух. Тем не менее эти разные виды деятельности требуют специ­фичных путей обучения.

Иногда используют термин «обучение разговорной ре­чи», который вполне правомерен. Обучение разговорной речи — одна из задач обучения говорению. Этот термин правомерно использовать, когда имеется в виду обучение разговорному стилю речи.

Итак, мы будем пользоваться термином «обучение гово­рению», понимая под ним обучение выражению своих мыслей в устной форме при помощи нейтральных средств языка.

Как известно, обучение говорению является обычно одной из главных целей обучения иноязычной речи. Но когда эту цель конкретизируют, методисты расходятся в ее определении. Одни называют в качестве цели обучения неподготовленную речь, другие — спонтан­ную речь, третьи — продуктивную, четвертые — творческую. Кто из них прав? Какое название лучше? Ответ может быть только такой — все и ни одно из них. Поясним это. Рассмотрим для примера самое распро­страненное словосочетание — неподготовленная речь.

«Неподготовленность» — понятие многоаспектное. Именно поэтому П. Б. Гурвич считает, что в обучении не­подготовленной речи перед учителем стоят три задачи: а) научить комбинационно-неподготов­ленной речи; б) научить речи, неподготовлен­ной во времени (экспромтность); в) научить речи, неподготовленной внешним побуждением (спонтанность, инициативность).

Иные задачи выдвигает перед учителем Н. С. Обносов, а именно: а) обучить инициативному говорению; б) обучить быстрой реакции на реплику; в) до­биться практической безошибочности и нужного темпа.

Как видим, содержание неподготовленности понимается по-разному. Может быть, это имеет лишь терминологиче­ское значение? Безусловно, нет. Прав П. Б. Гурвич, когда он пишет, что определение важно потому, что оно указывает направле­ния, по которым следует идти к намеченной цели. Очевид­но, что учитель, опирающийся на определение неподготов­ленной речи Н. С. Обносовым, будет обращать внимание на иные стороны обучения, чем учитель, разделяющий точку зрения П. Б. Гурвича. Такой важный аспект, как комбинированность, Н. С. Обносов не выделяет; очевидно, предполагается, что умение комбинировать речевой мате­риал возникнет само собой. Но это глубокое заблуждение. Оно кажется тем более странным, что Н. С. Обносов, как и многие другие, считает, что неподготовленная речь — речь всегда творческая. В чем же тогда заключается творческий характер речи, если не в комбинированности? Правда, творческий характер проявляется и в умении использовать речевой материал в любой новой ситуации. Но аспект переноса выпал из поля зрения не только Н. С. Обносова, но и П. Б. Гурвича, когда они раскрывали содер­жание понятия «неподготовленная речь». А методически это самое важное, так как именно перенос обеспечивает функ­ционирование речи. Но способность неподготовленно ис­пользовать речевой материал в новых ситуациях сама собой не появляется; качество динамичности нужно разви­вать специально. И мы вправе в таком случае говорить, что целью обучения является динамичная (творческая) речь: это качество есть в речи.

Если пойти по этому пути дальше, то мы можем сказать, что обучаем содержательной речи, логичной речи, продуктивной речи: речь обладает всеми этими качествами, как и качеством неподготовленности. Но тогда правомерно спросить, целесообразно ли, говоря о цели обучения в це­лом, сужать ее до одной из частных задач? В соответствующем контексте будет уместен любой из перечисленных терминов. Когда необходимо, например, подчеркнуть какой-то аспект говорения, в особенности же когда речь идет о классификации упражнений, можно ис­пользовать любой термин: упражнения для развития ини­циативности говорения, упражнения для развития логи­чности речи, упражнения для совершенствования комби­национной стороны говорения, упражнения для развития неподготовленной речи и т. д. Но в качестве общего термина, обобщающего, неправо­мерно ни одно из указанных словосочетаний. Да в них и нет необходимости. Термин «речевое умение» включает в себя все. Вот почему цель обучения нужно определить как говорение на уровне умения.

**1.2 Условия функционирования речи**

Для осуществления говорения необходимы определенные условия (предпосылки). Таких условий, по крайнеймере, пять.

1. Наличие речевой ситуации, которая по­тенциально является стимулом к говорению.

2. Наличие знаний об объеме речи (о компонентах ситуации), что «питает» мысль говорящего, определяет то, что он говорит.

3. Отношение к объекту речи, которое зависит от прошлого опыта субъекта, системы его взглядов, чувств, т. е. от сознания человека. Этим объясняется мотив гово­рения, т. е. почему данный субъект совершает данный ре­чевой поступок. Заметим, что второе и третье условия зависят от уровня общего развития 'человека, его способностей мыслить и чувствовать.

4. Наличие цели сообщения своих мыслей, т. е. того, зачем человек говорит в данной ситуации. Цель может в момент говорения актуально и не осознаваться, но она всегда есть; в противном случае речь лишается коммуника­тивной направленности.

5. Наличие средств выражения своих мыслей и чувств, средств выражения своего отношения и реализа­ции цели речевого поступка. Такими средствами являются речевое умение и составляющие его навыки. Заметим также, что пятое условие полностью зависит уже от самого процесса обучения иноязычной речи.

В связи с наличием указанных условий интересно обра­тить внимание на следующий факт. В процессе обучения говорению имеет место «конфликт» между вторым и третьим условиями, с одной стороны, и пятым условием, с другой. Наличие знаний, мыслей, желания высказать свое отноше­ние к чему-то наталкивается на отсутствие средств выра­жения.

По-видимому, при традиционной организации речевого материала (при некоммуникативном подходе к обучению говорению) этот «конфликт» (между «хочу» и «могу») нераз­решим. Усвоение времен, например, отделено значитель­ным интервалом, что не дает возможности естественно вы­разить мысль и приводит, помимо всего прочего, к потере интереса к иностранному языку как средству общения.

**1.3 Общая характеристика говорения**

О характеристике речевой деятельности в целом мы уже говорили (см. ч. I, гл. первую). Отметим здесь лишь самые важные с методической точки зрения качества го­ворения как одного из видов речевой деятельности.

1. Говорение всегда ситуативно. Отсюда следует, что необходимо избегать использования неситуативных фраз, причем не только в процессе развития речевого уме­ния (это проще и чаще всего имеет место), но и в процессе формирования и совершенствования навыков (что факти­чески не делается и самое главное, не признается жизненно необходимым).

2. Говорение всегда целенаправленно и мотивировано. Это требует и соответственной ор­ганизации процесса обучения говорению: использование почти полностью только условно-речевых и речевых уп­ражнений, стремление к мотивации речевых поступков уча­щихся.

3. Говорение всегда связано с мышлением. Отсюда следует, что необходимо развивать речевое умение в условиях решения коммуникативных задач речевого общения. Подчеркиваем: речь идет не об обучении мышлению и не о мыслительных задачах, а о речемыслительных зада­чах, т. е. о коммуникативных, возникающих в речевых си­туациях.

4. Говорение на уровне умения — это всегда продук­ция, а не репродукция готового. Из этого положения сле­дует один из важнейших выводов: нужно всемерно, по всем аспектам развивать продуктивность говорения.

Чтобы должным образом оценить важность такой задачи, необходимо рассмотреть механизмы, на которых основано говорение.

**1.4 Психофизиологические механизмы говорения**

А. Р. Лурия вполне справедливо считает, что мы еще очень далеки от понимания тех физиологических механизмов, которые лежат в основе динамической организации рече­вого мышления. Тем не менее, очень полезно, даже необ­ходимо (хотя бы на достигнутом уровне) иметь представле­ние о механизмах говорения.

*1. Механизм репродукции.* Многие исследо­ватели речи отмечали, что в ней всегда есть элементы репро­дукции. К. X. Джексон, например, вообще делил речь на два вида: «готовую» (автоматизированную) и «новую» (орга­низуемую в момент говорения). По данным Э. П. Шубина, репродукция готовых блоков в английской диалогической речи составляет около 25%. Автор делит все знаки языка на рекуррентные (повторяющиеся) и окказиональные («случайные»). Процент тех и других зависит от сложности знака: чем выше уровень знака, тем меньше рекуррентных элементов.

Репродукция весьма разнообразна. Это может быть:

1) полная репродукция структуры и содержания (фра­зы, даже высказывания) без изменений: а) в той же ситуа­ции, б) в новой ситуации;

2) частичная репродукция, т. е. передача содержания несколькими фразами, изъятыми из текста без изменений;

3) репродукция-трансформация, т. е. передача содержа­ния в новых формах.

Процесс репродуцирования может проходить двояко: мы можем использовать в речи «готовые блоки» для того, чтобы осуществить свою коммуникативную задачу, и можем репродуцировать нечто, просто потому что нас просят при­помнить это.

Поэтому и в процессе обучения необходимо различать репродукцию: а) как контроль заученного (чего следует вся­чески избегать, ибо механизм репродукции работает при этом не в тех условиях); б) как предпосылку или одну из предпосылок говорения (что нужно широко использовать, ибо говорящий репродуцирует готовые элементы при на­личии речевой, а не другой какой-либо задачи, ради ее решения).

С механизмом репродукции тесно связан механизм выбора.

*2. Механизм выбора.* Прежде всего следует раз­граничить выбор слов и выбор структуры. По-видимому в их основе лежат несколько разные механизмы.

Что касается выбора слов, то мнения ученых, хотя и не противоречивы, но и не очень конкретны. Н. И. Жинкин, например, считает, что в связи с ограниченностью во вре­мени на обдумывание человек выбирает то, что «лежит на­готове». А что значит — «лежит наготове»? Н. М. Амосов также считает, что выбирается наиболее готовое в данный момент, что в подборе слов сказывается тренировка и слу­чай. А что значит «случай»?

Более конкретно и точно отвечает на интересующий нас вопрос Э. П. Шубин. По его мнению, на выбор слов влияют: смысловое задание сообщения; коммуникативная цель; зна­ковое и ситуативное окружение; а также: отношения между говорящими, особенности реципиента, общность - жизнен­ного опыта и т. д.

Это значит, видимо, что слово «обрастает» ассоциатив­ными связями с различными факторами; чем больше таких связей, тем выше «готовность» слова к вызову его в речи. Немалое значение имеют и ассоциации слов друг с другом: чем они прочнее, тем быстрее осуществляется выбор. Безу­словно, выбор слов нельзя автоматизировать до той же сте­пени, что и выбор структур.

Если относительно слов можно хотя бы перечислить факторы, влияющие на их выбор, то в отношении грамма­тических структур вряд ли можно сделать и это. Вероятно, таким фактором можно считать ассоциативную связь струк­туры с ее функцией в определенных речевых ситуациях, с коммуникативной целью.

*3. Механизм комбинирования.* Определяя комбинирование, Ю. А. Кудряшов пишет, что под ним понимается такой процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в про­шлом опыте сочетаниях.

Но комбинирование может происходить не только на уровне словосочетаний и предложений (фраз), но и на уров­не' сверхфразового единства (высказывания), темы, не­скольких тем.

В качестве единиц комбинирования могут выступать: слово, синтагма, фраза. Особое внимание следует обратить на синтагму. Почему? Вся наша речь, как известно, состоит из «автоматических пробежек» (А. А. Леонтьев) и пауз меж­ду ними (паузы хезитации). Автоматическая пробежка со­вершается как раз в рамках синтагмы. Именно она явля­ется самой мобильной единицей речи. Поэтому при обуче­нии говорению нужно шире использовать синтагму.

Механизм комбинирования есть один из центральных механизмов речевого умения. Механизмы репродукции и выбора подчинены этому механизму, «работают на него». С другой стороны, репродукция и выбор совершенствуются именно в процессе комбинирования.

На механизме комбинирования покоится одно из самых важных качеств говорения — продуктивность. От способ­ности комбинировать зависит и беглость речи, и ее новиз­на, и другие ее качества как продукта. Не случайно П. Шубин сказал, что речевой механизм «вертится на оси комбинируемости».

Комбинирование происходит в речи в зависимости от речевой задачи. Поэтому методически важно, чтобы и уп­ражнения в комбинировании материала выполнялись с ком­муникативной направленностью.

*4. Механизм конструирования.* Некоторые методисты утверждают, что механизм конструирования есть как бы «запасной выход», используемый при затруднениях в речи. Имеют ли место в речи случаи, когда мы осознанно применяем языковые правила и конструируем фразу? Почти никогда, если мы владей речью на уровне умения. Актуаль­ное осознавание языковых правил (в развернутом или свер­нутом до какого-либо кода виде), конечно, возможно, но это свидетельствует 'лишь о недостаточном уровне владения (как, например, в процессе обучения иноязычной речи), а не о том, что так должно быть всегда.

Человек, безусловно, конструирует некоторые речевые единицы в процессе говорения. Но осуществляются эти операции не на основе правил, а на основе аналогии с той абст­рактной моделью, которая хранится на физиологическом уровне, на основе чувства языка, чувства допустимости той или иной конструкции, ее непротиворечивости структуре и духу языка.

Конструирование может происходить на уровне фразы и сверхфразового единства (высказывания).

Механизм конструирования близко примыкает к меха­низму комбинирования, но не совпадает с ним. Ситуатив­ные условия коммуникации оказываются настолько вариатив­ными, что часто требуется экстренное переконструирование имеющихся стереотипов: произнесенная фраза (ее часть) или фраза, появившаяся в сознании говорящего, отвергается на основании ее неадекватности какому-либо условию: состоя­нию слушателя, тактическим планам говорящего, стилю и т. п.

*5. Механизм, упреждения.* Без работы этого механизма невозможно ни одно высказывание, будь это уровень фразы или сверхфразового единства. Для того чтобы речь была плавной и укладывалась в определенное норма­лизованное время, должно иметь место упреждение того, что будет далее сказано.

Упреждение может происходить в двух планах: структур­ном и смысловом. В структурном плане упреждение возможно на уровне фразы, когда при произнесении первых слов другие уже на­готове, а также упреждается, антиципируется и структура фразы, и на уровне высказывания, когда упреждается вся его структура, что позволяет порождать высказывание без длительных пауз между отдельными фразами.

Имеет ли этот факт методическое значение? Безусловно. Механизм упреждения — продукт опыта, его надо развивать специально, на определенных упражнениях.

В смысловом плане упреждение есть предвидение исходов в речевых ситуациях. Такое прогнозирование исходов по­могает говорящему строить свое высказывание.

*6. Механизм дискурсивности.* Если меха­низм упреждения «заведует» процессом подготовки речево­го высказывания, то механизм дискурсивности управляет процессом его функционирования, следит за ним, т. е. осуществляет речевую стратегию и тактику гово­рящего.

Этот механизм работает полностью на уровне актуаль­ного осознавания. Какие аспекты он обслуживает?

1. Оценивает ситуацию в ее отношении к цели (страте­гия речи).

2. Воспринимает сигналы обратной связи (реплики собе­седника, его невербальное поведение) и принимает решения «на ходу» (тактика речи).

3. Привлекает необходимые (имеющиеся у говорящего) знания о предмете речи, ситуации и т. п.

Казалось бы, что все это говорящий уже умеет делать, используя родной язык, и специально формировать этот механизм при обучении иноязычной речи не надо. Но прак­тика показывает, что это не так: полного переноса этих опе­раций из родного языка не происходит.

Все рассмотренные вкратце механизмы имеют место в говорении, поэтому их нужно формировать в процессе обучения ему и в процессе выработки тех навыков, на кото­рых говорение основано. Эти навыки и методику их форми­рования мы рассмотрим в последующих главах.

**1.5 Этапы работы** **над речевым материалом**

**при обучении говорению**

Учитывая, что общий процесс усвоения материала осно­вывается на схеме «навыки - речевое умение», можно выделить три этапа работы:

1) этап формирования навыков;

2) этап совершенствования навыков;

3) этап развития речевого умения.

Какова специфика и задачи каждого этапа?

1. Этап формирования собственно навыков состоит из двух подэтапов: а) подэтап формирования лексических навыков; б) подэтап формирования грамматических навыков.

Что касается произносительных навыков, то их формиро­вание в отдельный этап не выделяется, ибо это задача на­чальной ступени обучения.

Этап формирования навыков можно в рабочем порядке назвать «дотекстовым», поскольку вся работа над речевым материалом проходит до предъявления текста, но сам материал изымается именно из него. Работа ведется в основном устно со зрительным и двигательным подкреп­лениями (принцип устного опережения) на основе упражне­ний другого содержания, нежели предстоящий текст (прин­цип новизны).

2. Этап совершенствования навыков характеризуется уже другими задачами. Здесь происходит работа над учебным текстом, т. е. текстом, построенном на материале, который полностью усвоен на первом этапе. Текст служит зритель­ным подкреплением, содержательной базой для упражнений.

В рабочем порядке этот этап можно назвать «текстовым».

Совершенствование навыков на этом этапе происходит по следующим линиям: а) комбинирование материала текста; б) трансформация материала текста; в) формирование устой­чивости навыков за счет «сталкивания» тех, что усвоены на дотекстовом этапе, с теми, что усвоены ранее.

3. Не менее сложен и этап развития речевого умения (послетекстовой).

Пока нет достаточно обоснованной классификации рече­вых упражнений, можно выделить хотя бы два подэтапа: а) подэтап развития подготовленной речи на основе одной темы; б) подэтап развития неподготовленной речи на меж­тематической основе.

Отсюда вытекает и их специфика: на подэтапе «а» ис­пользуются различные опоры, на подэтапе «б» их следует избегать. Однако на обоих подэтапах используются новые ситуации, что развивает все необходимые качества умения.

Занятия на всех трех этапах составляют один цикл работы по усвоению определенной дозы речевого матери­ала.

**ГЛАВАII**

**2.1 Взаимосвязь говорения с аудированием, чтением и письмом**

Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. Оба вида речи характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья – порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования. Однако, как указывают психологи, деятельность речедвигательного и слухового анализаторов находится в определенной взаимосвязи. В процессе восприятия речи «работают два основных речевых механизма – речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения». Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. В начале изучения иностранного языка фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных признаков.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания».

По данным А.Н.Соколова, внутренняя речь и связанная с ней артикуляция являются основным механизмом речевого мышления и имеет место как при аудировании иноязычной речи, так и при говорении. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мысленного плана или конспекта будущего высказывания. «Даже при непосредственном сообщении своих мыслей в момент их возникновения все же их выражению во внешней речи предшествует появление речедвигательных импульсов, которые во всех случаях, хотя бы на доли секунды, упреждают произнесение слов».

Оба процесса сопровождаются активной мыслительной деятельностью.

Краткий сопоставительный анализ аудирования и говорения свидетельствует не только о тесном взаимодействии аудирования и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации. Чтение является как бы переходной формой от устной речи к письму, сочетая в себе признаки того и другого. Обучение как чтению, так и письму связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией.

Каждая речевая деятельность в норме обеспечивается совместной работой нескольких анализаторов, объединенных «единством рабочего движения». Однако функция каждого анализатора в любом виде речевой деятельности остается строго дифференцированной, а взаимосвязь между анализаторами – динамической, подвижной, изменяющейся при переходе от одного вида речевой деятельности к другому. Например, связь между слуховым и речедвигательным анализаторами не является абсолютной, а зависит от многих факторов, в первую очередь, от сложности умственных действий, от формы общения (устного или письменного), от речевого опыта учащихся и т.д.

Общие умения, свидетельствующие о взаимодействии различных видов речевой деятельности, можно рассмотреть на сенсорно-перцептивном уровне, формирование которого происходит на начальном этапе. Например, умения 1) соотносить акустические (при слушании и говорении) и зрительные (при чтении и письме) образы с семантикой; 2) коррелировать скорость аудирования (чтения) в зависимости от условий восприятия и целевой установки; 3) проявлять гибкость в восприятии и переработке информации в зависимости от трудности речевого сообщения; 4) автоматически применять правила, накопленные в долговременной памяти; 5) пользоваться ориентирами восприятия и порождения речи; 6) преодолевать направленность внимания на артикуляцию; 7) широко пользоваться прогнозированием на уровне языковой формы и содержания; 8) использовать сенсорно-перцептивную базу родного языка в иностранном и др.

Допустив, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом этапе, но и в самом начале обучения иностранному языку, можно сделать два практических вывода: 1) не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений; 2) надо строго управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры устной и письменной форм коммуникации. Последний из перечисленных выше путей представляется более правильным, так как хотя компенсация одних свойств другими является одной из характерных особенностей психических черт человека, перенос общих умений с одного вида речевой деятельности на другой не происходит стихийно, а требует специальных приемов обучения, правильного отбора источников информации и определенной индивидуализации, развивающей языковые способности учащихся, стимулирующей мотивацию учения.

**2.2 Основные виды речевых ситуаций и способы их создания**

Как известно, любая речевая деятельность обусловлена ситуацией, т.е. «условиями (обстоятельствами, целью и т.п.), в которых осуществляется данное высказывание».

Ситуация как основа вербального общения представляет собой совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для совершения речевого действия.

Отбор и классификация реально существующих речевых ситуаций для решения ряда методических задач привели к необходимости рассмотрения их с точки зрения различных типов речевого поведения. Соответственно выделены стандартные (или стабильные) и вариабельные (или переменные) ситуации. В стандартных ситуациях поведение человека (вербальное и невербальное) жестко регламентируется. В вариабельных речевых ситуациях форма речи не столь тесно связана с содержанием, а обусловлена социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их общеобразовательным уровнем, степенью знакомства и др.

Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные реально существующие ситуации общения, и поэтому речевые умения должны развиваться на основе упражнений в условиях учебных речевых ситуаций, моделирующих реальное речевое общение.

Учебная речевая ситуация призвана обеспечивать потребности учащихся в речевом общении и должна представлять собой совокупность жизненных условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного речевого материала. В учебном процессе она должна служить: 1) единицей содержания обучения; 2) способом организации материала на уроке, в учебнике или учебном пособии; 3) критерием организации системы (или серии) упражнений.

От естественной ситуации она отличается: 1) определенной детализацией обстоятельств окружающей нас действительности; 2) наличием вербального стимула; 3) возможностью многократного воспроизведения.

Различные этапы обучения предполагают различную степень участия преподавателя в раскрытии ситуаций. На начальном этапе и среднем этапах ситуация создается преподавателем, которы2й одновременно с этим определяет тему языковой материал.

В старших классах используются ситуации, частично управляемые преподавателем. В этом случае тема и время, а также частично речевой материал задаются преподавателем, учащиеся же должны в дополнение к данному использовать самостоятельно выбранный, ранее усвоенный материал. В хорошо подготовленных классах могут выполняться упражнения в так называемых свободных ситуациях, выбор и речевое наполнение которых предоставляется учащимся, преподаватель же контролирует происходящее с точки зрения временной и тематической выдержанности, а также нормативной правильности.

Большое значение для обучения неподготовленной устной речи имеют систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребностей высказывания, выдвижению гипотез, предположений, активизации мыслительной деятельности.

Создание проблемной ситуации определяется видами речевой деятельности (в данном конкретном случае – говорением), источниками информации и характером вербальных и невербальных опор, конкретными приемами обучения, предполагающими определенные соотношения между мнемической и мыслительно-творческой деятельностью.

Ситуации вербального характера используются для обучения диалогической и монологической речи и имеют самые различные задания: от несложных преобразований до самостоятельных речевых сообщений.

Вербально-изобразительные ситуации предполагают использование рисунков, кадров диафильмов, настенных тематических картин с одновременным восприятием звучащего и видимого текста, содержательных (план, реплики под рисунками) или формальных (ключевые слова, образцы, словосочетания) опор.

Изобразительные ситуации не имеют содержательных или формальных опор. Направленность мысли создается здесь с помощью словесно сформулированной задачи.

**2.3 Лингвистическая характеристика монологической и диалогической речи**

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

Монолог, по мнению ряда исследователей, относится к числу недостаточно разработанных проблем. До сих пор он не нашел еще своего единого определения.

Здесь под монологом понимается организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории.

Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какую-то тему и уметь построить на ее основе свое высказывание или последовательность высказываний. Кроме того, это организованный вид речи, что предполагает наличие умений программировать не только отдельное высказывание или предложение, но и все сообщение в целом.

Производительность монологической речи предполагает умение избирательно пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли (прежде всего интонацией).

Так, говорящий должен уметь отразить в своей речи, например, разную градацию утверждения, просьбу, приглашение, согласие, разных видов отказа, вопроса, таких эмоций, как предположение, неожиданность, опровержение и убеждение, конфликт и т.д.

Принципиально важное значение имеет положение С.Д.Канцнельсона о том, что всякий монолог в общем плане – это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегий говорящего».

Монолог протекающий в форме беседы, выступления, доклада или лекции, приближаясь к ораторской речи, отличается усложненным синтаксисом и усложненными лексическими конструкциями. Здесь находят свое место такие экспрессивные средства, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы и др.

В специальной литературе существует классификация монологов в зависимости от типов их общественного воздействия, а также от их стилистических особенностей. Так, В.В.Виноградов условно выделяет монологи четырех типов: Монолог-убеждение, монолог лирический, монолог драматический, монолог сообщающего типа.

Отдельные авторы различают:

а) монолог стилистически нейтральный, когда по какой-либо причине избегают обращения ко второму лицу, все внимание сосредоточено на содержании и логической последовательности изложения;

б) монолог разговорный, ведущийся от первого лица и непосредственно обращенный к реальному или предполагаемому в ораторской речи второму лицу. Такой монолог рассчитан на вовлечение слушателя в процесс речевого общения. Это монолог в диалоге, и здесь особенно интенсивно используются различного рода средства воздействия на аудиторию, характерные для ораторской речи вообще: восклицательные предложения, побудительные и обобщающие предложения, ораторские речевые фигуры, внутренний диалог, меткие афористичные выражения и др.

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

В условиях естественного речевого общения монолог в чистом виде встречается редко, чаще всего он сочетается с элементами диалогической речи, являясь, по сути дела, монологом в диалоге.

Отличительной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, на что указывал еще Л.П.Якубинский, отмечая, что «…всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, «диалогическим» и бежит «монолога».

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

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

В целом сокращенность идет по принципу сохранения предикативности, на что обращал внимание Л.С.Выготский: «В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников, понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом».

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Спонтанный характер диалогического высказывания обусловливает использование разного рода клише и разговорных формул, а также нечеткую «свободную» оформленность фраз. Быстрый темп и эллиптичность не способствуют, как известно, строгой нормализации синтаксиса.

Спонтанный характер речи проявляется, кроме того, в паузах нерешительности (хезитациях), перебивах, перестройки фраз, изменении структуры диалогического единства.

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

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

Тесную логико-смысловую зависимость нескольких диалогических единств с учетом их синтаксической и коммуникативной завершенности принято называть структурой диалога.

Поскольку развернутые диалоги с большим количеством компонентов не обладают высокой повторяемостью в речевом общении, то в основу обучения должны быть положены двучленные единства, среди которых наиболее распространенными являются: вопрос-ответ; вопрос-контрвопрос; сообщение и вызванный им вопрос, сообщение и вызванное им сообщение; сообщение и реплика-подхват, или дополняющая высказанную мысль; побуждение-сообщение; побуждение-вопрос. За исходные единицы обучения чаще всего принимаются вопросо-ответные единства, поскольку они обладают наибольшей речевой активностью.

**Заключение**

**Библиография**

1. Методика обучения ин/яз в средней школе. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. – Высш.шк, 1982.
2. Пути улучшения преподавания ин/яз. Суворова С.П. – М. «Мысль», 1970.
3. Настольная книга преподавателя ин/яз. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. – М.: Высш.шк, 1999.
4. Обучение второму ин/яз как специальности – М.: Высш. шк, 1980.
5. Иностранные языки в школе №1, 1999.
6. Иностранные языки в школе №3, 2001.
7. Иностранные языки в школе №3, 2004.