

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков утвердилась позиция активного владения иностранным языком. Речевая деятельность рассматривается как объект, цель и форма обучения иностранному языку.

Вслед за И.А.Зимней мы рассматриваем речевую деятельность как активный, целенаправленный опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения. (Зимняя, 1985, с.17)

В этом определении автор подчеркивает важное условие для протекания речевой деятельности, а именно ситуацию общения. Важность этого феномена выделяем и мы.

Никакая деятельность, в том числе и речевая, не состоится, если не будет создана ситуация. При обучении ИЯ речь идет о создании специальных речевых ситуаций.

Методисты различают коммуникативные ситуации и учебно-речевые ситуации (УРС).

Коммуникативная ситуация стимулирует общение, вызывает интерес к ИЯ и создает благоприятную мотивацию.

УРС определяется как совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых преподавателем, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия в соответствии с намечаемой коммуникативной задачей. УРС многофункциональна и выступает в процессе обучения в качестве:

- а) центра отбора и презентации языкового материала;
- б) стимула речевого высказывания;
- в) фона при объяснении нового материала и выполнения тренировочных упражнений.

Включение УРС в учебный процесс отражает тенденции сближения учебной речевой деятельности учащихся на уроке с условиями реального общения. УРС создаются на уроках с помощью словесного описания, средств наглядности, инсценирования, использования естественных ситуаций учебного общения (выполнение просьб, распоряжений и т.д.) УРС призваны моделировать акты речи, предусматривать использование всех лексических и грамматических единиц, активизировать изучаемый материал с максимальным числом учащихся. Но главная методическая задача УРС – стимул к речевому взаимодействию.

При обучении говорению отбираются ситуации не единичные или случайные (хотя и реальные), а типичные или стабильные. Типифицируются УРС на основе двух параметров:

1. Выполнение социально-коммуникативной роли (ученик, студент, друг, мать, учитель, прохожий);
2. Стимул общения, который включает:
 - а) запрос информации;
 - б) информирование;
 - в) выражение отношения к какому-либо событию;
 - г) обмен мнениями;
 - д) выражение чувств, переживаний;
 - е) побуждение к действию;
 - ж) установление контакта при обращении, знакомстве, выражении благодарности.

Более обоснованным в дидактико-методическом плане представляется описание экстралингвистического содержания обучения ИЯ не с помощью тем, а на базе перечня типовых ситуаций общения. При этом следует отметить, что речевые ситуации в различных сферах общения неоднородны по своей структуре. Так, если в социально-бытовой сфере (напр., плата за автостоянку) они *монотемны*, то в социально-культурной сфере они *политемны* (напр., общение друзей).

Из этого следует, что, создавая модели общения, «методист должен снабдить описание ситуаций «инвентарем» основных тем-мотивов, которые реальны или типичны для подобного рода контактов» (Скалкин, Яковенко, ИЯШ № 3, 1990, с. 4).

Формирование учебно-речевых действий проходит в три этапа:

1. Формирование у учащихся потребности в усвоении нового языкового материала при помощи постановки задачи ситуативного характера с неполным языковым обеспечением.
2. Актуализация известных языковых средств, необходимых для выполнения данной задачи.
3. Сообщение учащимся или самостоятельный поиск ими недостающих языковых средств.

Возникает ситуация, которую в дидактике называют *проблемной*: сначала формируется потребность в знаниях, потом эти знания сообщаются учителем или добываются самостоятельно. Общеизвестным является преимущество такого пути приобретения новых знаний, когда запоминание и потребность находятся в прямой связи [А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, Л.В. Занков]. Р.П. Мильруд видит важность речевых ситуаций в том, что «языковые средства в условиях правильно организованной учебной речевой ситуации функционируют не изолированно, в виде отдельных слов, выражений, структур, а в осмысленных речевых единствах, содержание которых продиктовано развитием ситуации».

При этом предметная ситуация должна быть знакомой обучаемым и не раз проиграна в повседневной жизни на родном языке и, следовательно, должна носить осознанный характер. Для этого этапа М.Л. Вайсбурд рекомендует упражнения следующих типов:

- подбор заданных вразброс ситуаций и словесных реакций на них;
- подбор реакций к заданным ситуациям;
- подбор ситуаций к заданным реакциям;
- планирование реакций к данным ситуациям.

Так, в теме «Meals» могут быть использованы следующие модели:

1.-What shall we take for breakfast, supper, lunch, dinner
the first course
dessert

I prefer some soup
I'd rather have chicken
As for me, I would like bacon and eggs
fried potatoes
a sandwich with vegetables

2.-What is your favourite dish?
I am crazy about a pork chop
I can't do without a glass of orange juice
I'm fond of strawberries

3. Help yourself to some more marmalade
Shall I treat you to ice-cream
stewed meat
porridge

Oh, thanks. I wouldn't mind
would like
I'm sorry I don't like fried food
fat meat

4. May I trouble you for the mustard
Pass me, please the salt
the tomato sauce

Here you are, Pete.
it is, Ann.

Для первого этапа в целом характерно формирование стереотипов, связанных с выделением коммуникативных признаков любого речевого акта.

Второй этап ситуативного обучения, как его определяет Р.М. Мильруд, состоит в автоматизации учебно-речевых действий (УРД) путем "организации ряда ситуаций речевого действия, то есть микроситуаций, представляющих собой фрагменты конечной речевой ситуации". В диалогической и монологической формах отрабатываются инициативные реплики, имеющие характер выражения просьбы, совета, рекомендации, обоснования

своего мнения, уточнения информации. В качестве реагирующей реплики могут выступать подтверждение или отрицание сказанного, выражение личного отношения, дополнение, просьба, ответная рекомендация, запрашивание дополнительной информации и т.д.

То есть, приведенные ранее модели на этом этапе расширяются за счет их объединения в миниситуацию или привлечения дополнительных речевых единиц, выражающих отношение говорящего к происходящему.

а) A: It's high time to have a snack.

B: I have some sandwiches with me. Help yourself.

A: Thank you. But I'd rather have a good substantial dinner.

B: That's not a bad idea. What is your favourite dish?

A: I'm crazy about fried potatoes.

B: So am I, but nothing doing. We'll have to wait till we come home.

б) A: How about a nice cup of tea before you go?

B: Yes, I'd love one.

A: Milk and sugar?

B: I'm sorry, I can't stand the very smell of milk.

Упражнения такого типа методисты называют ситуативно окрашенными, так как в них предусмотрена опора на ситуацию, неполную по структурному составу, и задано содержание высказывания.

На третьем этапе происходит возвращение к обобщенным ситуациям первого этапа, которые теперь конкретизируются, детализируются, получают разнообразные варианты. Только в этом случае учащиеся не "наблюдают" действия, а становятся полноправными участниками, получают роли, то есть действуют. Использование языка происходит в связи с решением возникающей коммуникативной задачи, а не под углом зрения тренировки языкового материала.

Применительно к теме «Meals» обучаемым предлагается раскрыть следующие ситуации:

1. You describe your usual meals to your friend.
2. You consult with your friends what to take with you on the picnic from food.
3. You are going to have a party. Discuss with your mother what to serve guests.
4. At the restaurant. You choose your meal from the menu.
5. Your friend and you are at the canteen. Describe the food you are offered.
6. You give the recipe of your favourite cake to your girl-friend before your birthday.
7. You explain your little brother how to behave at table.

Учебно-речевой ситуацией может служить и ролевая игра, как заключительный этап работы над определенной темой.

Основной целью данного этапа является обучение ориентировке конкретной ситуации, поиску оптимального решения поставленных речевых задач.

В заключении следует отметить, что использование УРС в учебном процессе является важным и необходимым условием для развития иноязычной речевой деятельности.

Литература

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
2. Зимняя И.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М., 1985.
3. Мильруд Р.П. Повышение эффективности речевых ситуаций как метод приема обучения // ИЯШ. – 1983, № 2.
4. Скалкин В.Л., Яковенко О.И. К вопросу ситуативно-тематической организации материала устной речи как средства стимуляции изучения ИЯ в школе // ИЯШ. – 1990, № 6.
5. Шукин А.Н., Леонтьев А.А. и др. Методика преподавания РКИ. – М., 1990, с. 115-116.