

Е.Н. ПРОСВИРНИКОВА, Н.А. РОЖКОВА

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Аннотация: В данной статье описывается модель обучения общению на иностранном языке в рамках ускоренного курса, а также методические принципы, положенные в основу её создания.

Ключевые слова: компетентность, ускоренное обучение, поэтапно-концентрическая организация обучения, модель обучения общению, коммуникативный акт.

В настоящее время обучение любой дисциплине, в том числе и обучение иностранному языку направлено в первую очередь на «свободное развитие человека», на его творческую инициативу, самостоятельность и конкурентоспособность. Данное положение зафиксировано в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Такой подход к образованию предполагает, что оно ориентировано на личностный и социально-интегрированный результат, что, в свою очередь, выдвигает на первый план компетентностный подход в образовании. Как подчёркивает Зимняя И.А., это обусловлено происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы [Зимняя И.А. 2004] как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [Кун Т. 1975]. На симпозиуме в Берне по программе Совета Европы были определены 5 ключевых компетенций, которыми должны владеть все молодые европейцы. Наравне с политическими, социальными компетенциями, компетенциями, связанными как с жизнью в межкультурном обществе, так и с возрастанием информатизации общества, выделяются также и компетенции, относящиеся к «владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция» [Hutmacher Walo 1997; 11].

В последнее время в нашей стране преподаватели начали часто использовать учебники, написанные носителями языка для иностранцев. В этой связи представляется необходимым кратко объяснить, почему представляется не вполне логичным изучать иностранный язык (в нашем случае французский язык) исключительно на

этих методах. На наш взгляд, преподаватель совершает ошибку, пытаясь научить французскому языку русскоговорящих студентов теми же методами, что и студентов, принадлежащих другим культурам. Студент, начинающий изучать иностранный язык, практически не владеет никакими умениями речевого общения на изучаемом языке. В то время его знания родного языка скорее мешают, чем помогают при обучении. Кроме того, находясь вне языковой среды, студенты достаточно часто делают ошибки, порождённые как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференцией. Невозможно также отрицать тот факт, что методики обучения, разработанные во Франции, не учитывают особенности школьного обучения в различных странах, а также особенности менталитета, в частности, русскоязычных студентов. Кроме того, полный переход на зарубежные учебники нельзя считать целесообразным, поскольку в них нет главного – они не рассчитаны на представителей российской культуры и их использование на занятиях затруднено, так как процесс обучения не моделируется в них как процесс межкультурного общения. Однако, мы не отвергаем саму возможность их использования наряду с отечественными учебниками и учебными пособиями.

В этой связи встаёт вопрос о необходимости создания эффективной модели обучения общению на иностранном языке для специалистов самого широкого профиля. Такая модель и была разработана для кафедр иностранных языков Российского университета дружбы народов, готовящих переводчиков – специалистов в различных областях науки и техники.

Предлагаемая модель была подготовлена для начального этапа обучения иностранному языку для студентов, которые начинают изучать некоторые иностранные языки, в частности французский, немецкий, испанский, "с нуля", то есть элементарные навыки владения данными иностранными языками у них отсутствуют. На

данном этапе должны быть заложены основы овладения коммуникативной компетенцией (языковой, речевой, функциональной и социолингвистической), кроме того, у них должны быть сформированы умения и навыки свободного владения языковым материалом, соответствующим уровню A1+ коммуникативной компетенции по шкале коммуникативных компетенций, разработанной Советом Европы.

Оговоримся с самого начала, что традиционные методы обучения, используемые на данном этапе, позволяют активным студентам достичь такого уровня языковой компетенции и сформировать необходимые умения и навыки, однако они не отражают новый подход к обучению иностранным языкам, придающий большее значение речевому общению.

Предлагаемая модель обучения французскому языку основывается на современном подходе к обучению иностранному языку, который рассматривает язык как инструмент речевого общения. Данное социолингвистическое требование побудило нас модернизировать процесс обучения на данном этапе и переориентировать его на устное общение.

Данная модель предназначена для начинающих (подростков и взрослых) и может использоваться в течение первых 2–4 месяцев обучения, и рассчитана приблизительно на 160–180 аудиторных часов. Её цель заключается в *максимально быстром достижении минимального уровня речевого общения в рамках повседневной коммуникации*. Эта методика обеспечивает формирование умений и навыков владения языковым материалом, а также умений речевого повседневного общения, что достигается в результате выполнения устных и письменных языковых упражнений, а также разнообразных речевых упражнений. Таким образом, такая методика закладывает основы для основного курса и способствует повышению мотивации студентов, а также

позволяет обучаемым самим оценить результаты своей работы.

Предлагаемую модель можно рассматривать в качестве одного из видов интенсивного обучения, так как она отвечает следующим принципам такого обучения:

- концентрированность и интенсивность процесса обучения;
- большой объём языкового материала, подлежащего усвоению;
- большое количество и разнообразие упражнений;
- постоянная коммуникативная активность;
- высокая плотность общения;
- активизация психических и психологических возможностей обучаемых.

К концу данного этапа обучаемые должны научиться:

- общаться в рамках определённого набора речевых ситуаций, характерных для повседневной коммуникации;
- владеть лексическим и грамматическим языковым материалом, необходимым и достаточным для повседневного общения;
- говорить в нормальном темпе, не делая коммуникативно-значимых ошибок;
- читать адаптированные литературные тексты;
- уметь написать письмо другу;
- уметь построить собственное монологическое высказывание в рамках изученной тематики;
- осуществлять речевое общение в рамках предложенной ситуации, соответствующей одной из изученных тем.

К методическим принципам, положенным в основу данной модели, относятся следующие.

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку основывается на триаде *ситуация — коммуникативное намерение — высказывание*. Целью такого коммуникативно-ориентированного обучения является формирование у студентов умений и навыков участвовать в коммуникации, пользоваться языком как средством общения, а также использовать речевые формулы, адекватные речевой

ситуации и предназначенные для выполнения разнообразных коммуникативных задач. Таким образом, лексический и грамматический материал вводится в рамках определённых ситуаций, именно поэтому данная методика относится к ситуационно-тематическим методам обучения. Кроме того, в таких методиках большинству упражнений придаётся коммуникативный характер.

Основной задачей преподавателя, в этом случае, является моделирование речевых ситуаций для того, чтобы приблизить процесс обучения к реальным условиям общения. Для достижения такой цели желательно заменить реальные речевые ситуации, количество которых невелико, учебными ситуациями. На наш взгляд, только учебные ситуации могут поддерживать и стимулировать мотивацию обучаемых, поскольку известно, что для того, чтобы у человека возникло желание что-то сказать, он должен иметь мотив, и этот мотив должен быть по возможности максимально естественным.

Поэтапно-концентрическая организация процесса обучения в терминах Китайгородской Г.А. [Китайгородская Г.А. 1986]:

Модель овладения иноязычной деятельностью в ускоренном обучении предполагает «движение от актов деятельности при использовании глобальных единиц языка, нерасчленённых на языковые элементы коммуникативных блоков, через вычленение и осмысление языковой структуры, то есть период процесса дифференциации поданного языкового материала, и снова к актам деятельности, но уже другого уровня. Эту модель можно схематично обозначить синтез¹ – анализ – синтез²» [Китайгородская Г.А. 1986 : 19]. Описывая данную модель овладения иноязычной речевой деятельностью, следует уточнить, что такое разделение на три этапа производится достаточно условно, так как обычно на практике переход от одного этапа к другому происходит не последовательно, а скорее по спирали.

При обучении общению в рамках повседневной

коммуникации устная речь должна предшествовать письменной. Это означает, что введение и отработка языкового материала осуществляется без зрительной опоры на текст. Таким образом, устный курс закладывает основу для перехода к обучению чтению и письму.

Исходя из понимания учебной деятельности как «целенаправленного процесса, систематически регулируемого требованиями извне, поставленными перед учащимися задачами» (Педагогическая энциклопедия), можно заключить, что задание выступает в процессе обучения как средство педагогического управления учебной деятельностью. Данную функцию задание может выполнять, только если оно превратится в задачу для обучаемых, то есть приобретёт свойства внутреннего психологического регулятора деятельности. Для условия обучения иностранному иноязычному общению речь идёт о коммуникативной задаче и коммуникативном задании. При этом коммуникативные задания можно подразделить на два уровня:

- уровень жёстких рамок заданий, то есть тех, которые управляют речевой деятельностью обучаемых, иначе говоря, определяют выбор и употребление определённых языковых и речевых средств;

- уровень заданий, направляющих речевую деятельность обучаемых, поскольку они лишь ограничивают область языковых и речевых средств. Следует оговориться, что именно упражнения последнего уровня можно отнести к речевым упражнениям. На этом уровне коммуникативные задания предполагают:

- наличие модели коммуникативного акта (образца).
- её хорового проговаривания с последующим индивидуальным проговариванием,
- микродиалоги, созданные обучаемыми самостоятельно, но в соответствии с моделью (работа в парах или микрогруппах),

- самостоятельное речевое поведение в рамках определённых речевых ситуаций,
- повторение модели коммуникативного акта через выборочный опрос.

Формирование умений и навыков речевого общения осуществляется в строго ограниченных рамках речевой деятельности, а содержание обучения ограничено и тщательно отобрано. При этом обучаемым предлагается минимально необходимый и достаточный языковой материал.

Представляется целесообразным кратко остановиться на организации обучения грамматике данного курса, поскольку это связано с необходимостью преодолеть то объективное противоречие, которое возникает между стремлением достичь грамматически правильной речи и коммуникативными факторами овладения языком. Учебная речевая деятельность в ускоренном курсе чаще всего носит комплексный, безаспектный характер и осуществляется с установкой не на отработку и запоминание грамматической формы, а на реализацию определённых коммуникативных намерений, заложенных в учебных заданиях. Внимание обучаемых при этом сконцентрировано не на грамматических формах, а на предметном содержании общения.

В то же время с методической точки зрения выполнение учебных заданий должно преследовать цель именно усвоения грамматических форм, необходимых для реализации прагматических задач общения. Решение данной проблемы может заключаться, например, в отборе и характере организации грамматического материала, а также в методике работы над грамматическим материалом в учебном процессе.

Организация грамматического содержания предлагаемого курса может рассматриваться в свете двух взаимосвязанных задач:

- подготовить обучаемых к решению конкретных коммуникативных задач иноязычной речевой деятельности;
- развить у них способность в дальнейшем самостоятельно углублять своё знание языка и развивать коммуникативную компетенцию.

В этой связи в качестве основного принципа отбора лексико-грамматических средств и распределения их по этапам обучения выступает их подчинённость коммуникативным потребностям обучаемых. Поэтапность такого курса предполагает переход не от простых грамматических явлений к сложным, а от более *простых форм общения к более сложным*. При этом следует уточнить, что простота или сложность грамматической формы учитывается при отборе лишь в определенной мере, но не является непреложным правилом отбора и распределения грамматического материала.

Представляется целесообразным кратко остановиться на системе упражнений, направленных на овладение лексико-грамматическим материалом.

В методической литературе выделяют типы упражнений в зависимости от ориентированности внимания обучаемых на языковых формах или на содержании общения, к ним относятся: традиционные грамматические упражнения, условно-речевые упражнения и собственно коммуникативные учебные задачи.

Традиционные языковые упражнения (на выбор, трансформацию и употребление изучаемых форм) в наименьшей степени нацелены на содержание общения. Такие упражнения используются при различных подходах к обучению, так как они являются удобными для выработки навыков употребления лексико-грамматических форм. Однако, практика обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что польза традиционных упражнений невелика. В коммуникативно-ориентированном обучении упражнения этого типа должны занимать весьма скромное

место (они могут использоваться либо в самом начале обучения, когда только начинают формироваться механизмы оперирования языковым материалом, либо они могут служить, например, средством коррекции индивидуальных ошибок).

Первым типом упражнений, которые придают коммуникативную направленность обучению, в частности, грамматике можно считать такие упражнения, которые Е.И.Пассов назвал условно-речевыми упражнениями. Речь в данном случае идёт об упражнениях, сопровождающихся «условной мотивированностью» речевого поступка. Обучаемым предлагаются задания, ориентирующие их сознание не на лингвистическую форму, а на цель высказывания или при рецепции на его содержание. Подчеркнём в данной связи, что условно-речевые упражнения рассчитаны на усвоение заданной формы в первую очередь за счёт произвольного запоминания в результате её использования или восприятия.

Данные упражнения относятся к самому низкому уровню коммуникативности, так как предполагают употребление заранее ожидаемой грамматической формы. Так, если вместо привычного «Поставьте глагол в форму ближайшего будущего времени» обучаемые получают задание «Пообещайте, что вы что-то сделаете в ближайшее время», они осознают, что от них ждут употребления формы ближайшего будущего времени. Таким образом, формулировка задания в терминах коммуникативной задачи порождает у обучаемых настоящую речевую интенцию. В результате ответом может стать естественная реакция обучаемых на содержание задания. Эффективность такого рода упражнений значительно увеличивается при использовании в микроситуациях.

В дальнейшем на стадии самостоятельного, творческого обучения ситуативность становится определяющим фактором выбора как содержания общения, так и языковых форм.

В отличие от условно-речевых упражнений учебные коммуникативные задачи предоставляют обучаемым относительную свободу самовыражения (от простой возможности выбора между «да» и «нет» при ответе на конкретный вопрос до возможности развивать заданную ситуацию общения в желательную для обучаемого сторону).

При коммуникативном характере задания достаточно трудно запрограммировать и обеспечить употребление ожидаемой грамматической формы. Выбор таких форм обучаемыми не полностью произволен, однако он ограничен, в первую очередь, уровнем их языковых возможностей на определённом этапе обучения. Полноценное же владение обучаемыми грамматическим материалом предполагает наличие и взаимосвязь следующих составляющих:

- умение автоматического воспроизведения грамматических средств, содержащихся в учебных материалах курса;
- способность к переносу грамматических средств, усвоенных в исходных ситуациях общения, в иные ситуации и способность к их комбинированию;
- постепенное осознание грамматических закономерностей в результате отвлечения от множества частных употреблений отдельных грамматических явлений. [Китайгородская Г.А. 1986].

В современных ускоренных курсах иностранного языка перенос грамматических навыков, приобретённых в одних ситуациях, в другие осуществляется в результате многократности употреблений единиц языка в различных ситуациях речи. Для переноса навыка требуется не просто повторяемость грамматического явления в различных ситуациях общения, а его постепенное включение в систему языка.

Структура. Разработанная модель обучения французскому языку нашла отражение в учебно-методическом пособии «Parlons français», состоящем из 6 уроков, каждый из которых посвящён конкретной теме:

знакомство; семья/друг; жильё/квартира;
учёба/профессия/распорядок дня; спорт/отпуск;
досуг/праздники.

Каждый урок включает в себя два или три диалога. Обычно два диалога являются обязательными, а третий диалог – дополнительным. Диалог или диалоги являются основным учебным текстом каждого урока. Все диалоги связаны одной общей темой или отражают одну из сторон данной темы. При выборе тем и ситуаций мы исходили из пожеланий и предложений студентов, поскольку молодые люди 16-18 лет, предпочитают общаться в рамках близких и знакомых им ситуаций, в которых им легко себя представить, которые связаны с их интересами и соответствуют их лингвистическим возможностям и языковым способностям

Диалоги содержат лексические единицы и определённые отобранные для данного урока грамматические явления. Новый лексико-грамматический материал включён в ситуации, развивающие сюжет урока, иначе говоря, языковой материал органично и функционально включён в коммуникацию.

В каждой ситуации перед обучаемым стоит задача, решение которой предполагает владение разнообразными умениями, такими, например, как:

- умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- умение правильно спланировать свою речь, то есть выбрать содержание акта общения;
- найти адекватные средства для передачи этого содержания; и
- обеспечить обратную связь [А.А.Леонтьев 1975].

Поэтому создание программы речевых действий должно быть заложено уже в предлагаемой модели (учебном диалоге), а лексико-грамматический материал должен позволять их реализовывать. Иначе говоря, учебные диалоги должны учитывать лексические, грамматические,

фонетические и контекстно-ситуационные требования.

Все диалоги логичны и динамичны, и естественны, что и позволяет студентам заучивать их быстро и достаточно легко.

Все реплики снабжены подстрочным переводом для того, чтобы наиболее точно передать точный смысл предложения и исключить сопровождающий диалог список новых слов и выражений, что особенно важно на этом этапе. Помимо этого перевод позволяет лучше осознать отличия функционирования систем двух языков. Кроме того, такой перевод необходим для правильной ориентации учащихся в лексических и грамматических единицах изучаемого языка, для обеспечения условий правильного использования в речи целого коммуникативного блока и отдельных его частей, для исключения возможностей «конструирования» высказываний, провоцируемых наличием отдельных слов.

Диалоги снабжены упражнениями, задачей которых является отработка и закрепление языкового материала.

В каждом уроке большое значение придаётся текстам монологического характера.

Тексты отражают основную тему урока, но не повторяют по содержанию ситуации текстов-диалогов, но помогают расширить и углубить содержание темы урока, то есть расширяют возможности общения в рамках изучаемых тем. Эти тексты построены в основном на лексико-грамматическом материале данного урока, но предусматривают некоторое расширение лексического словаря обучаемых. Тексты-монологи позволяют решать одновременно несколько задач в ходе курса обучения, Прежде всего они являются дополнительным средством для формирования умений и навыков монологической речи, а также первичных умений и навыков чтения адаптированных литературных текстов. обучения монологической речи. Обучение аудированию, всем видам чтения, а также технике

речи осуществляется на таких текстах. Начиная с третьего урока, тексты позволяют студентам открыть для себя социолингвистический аспект изучения французского языка и познакомиться с культурой страны. Данные тексты снабжены упражнениями на понимание.

Prise de position. Это переходный тип упражнения, который облегчает переход от диалогической к монологической речи. Его цель – построить высказывание для того, чтобы выразить и аргументировать своё собственное мнение по обсуждаемой теме или проблеме. В качестве примера можно привести следующее задание.

Exprimez votre accord ou désaccord:

1. Celui qui a bon voisin a bon matin,
2. Il n'y a pas de personne idéale.

Formules à utiliser:

1. Je suis d'accord!
2. Je suis tout à fait d'accord – я абсолютно согласен
3. Ça dépend... – это зависит
4. Alors là, je ne suis pas d'accord!
5. A non, absolument pas! – Нет, совсем нет.

Activités. Речь идёт об упражнениях на закрепление языкового материала и на контроль навыков его использования.

Устные упражнения предлагают студентам подумать и найти речевые способы для реализации конкретных коммуникативных задач. Например:

1. *Faites le portrait de votre ami(e). Employez les mots suivants* (используйте следующие слова): (jeune homme/fille, les cheveux, les yeux, sympathique, sociable, sportif/sportive, énergique, compétent(e), faire ses études, travailler, va devenir, s'intéresser à, aller à.).

2. *Faites un compliment à votre ami(e)*

Modèle: Que tu es belle aujourd'hui!

Que tu es intelligent, tu fais ce problème!

3. *Faites la liste de vos activités régulières et parlez de votre emploi du temps.*

Письменные упражнения служат для закрепления навыков использования отдельных грамматических форм и формирования первичных умений письменной речи.

1. *Qu'est-ce qu'il fait le dimanche?*

Etudiez le tableau des verbes et complétez les phrases.

1. Le dimanche je ... à 9 heures. (se lever)
2. Ensuite je (faire la toilette et prendre le petit déjeuner)
3. Puis mes amis et moi nous ... vers 11 heures du matin. (se retrouver – встречаться)
4. Quand il fait beau nous ... au parc pour nous promener. (aller)
5. On ... dans les endroits agréables. (s'installer)
6. Et vous, est-ce que vous le dimanche. (s'amuser – развлекаться)

Rédigez les dialogues представляют собой речевые упражнения, направленные на формирование умений и навыков устного общения. Обучаемым задаются определённые речевые ситуации, в рамках которых они должны реализовать некие коммуникативные намерения, используя аутентичный языковой материал, адекватный данным ситуациям. Речь идёт об учебных ситуациях, имитирующих реальные ситуации общения.

Récapitulation представляет собой список коммуникативных актов, соответствующих коммуникативным намерениям.

DECRIRE UNE PERSONNE Paul est un grand garçon blond aux yeux bleus Catherine est une jeune fille charmante.	CARACTERISER C'est sympathique? Je trouve que c'est fatigant
--	--

EXPRIMER SES SENTIMENTS Выразить свои чувства Que tu es grand, beau et sportif! J'aime bien ça. Enchanté(e) de vous connaître. Avec plaisir	DEMANDER DE L'INFORMATION Запросить информацию Qu'est-ce que vous faites dans la vie? Votre famille est-elle grande? Vous habitez ensemble?
---	--

Mise au point – это список ролевых игр, позволяющих оценить уровень владения навыками и компетенциями.

Методы обучения. Обучение на основе предлагаемой методики подразделяется на несколько этапов.

Введение языкового материала. Данный этап обучения имеет двоякую цель: обеспечить полное понимание языкового материала и достичь уровня корректного и осознанного повторения предлагаемых языковых моделей. Чтение, перевод и введение диалогов осуществляются в нормальном темпе речевого общения, при соблюдении принятой интонации, книги при этом остаются закрытыми. Обучение произношению основывается на управляемом и контролируемом аудировании. Целью данного этапа является достижение понимания и усвоения лексических, грамматических и фонетических единиц при активном участии студентов. На этом этапе преподаватель не даёт никаких теоретических объяснений грамматическим или лексическим явлениям, добиваясь корректного повторения отдельных реплик. При этом предлагаемые варианты реплик позволяют студентам лучше осознать точный смысл слов или выражений, и запомнить их для того, чтобы обогатить свой активный словарный запас. Необходимо добиваться хорошего понимания всего содержания диалога, правильного повторения каждого коммуникативного акта и их запоминания, что позволит обучаемым выучить диалог.

Следующим этапом является **отработка** изучаемого диалога или текста. Его основная задача заключается в

максимальном обеспечении произвольного запоминания нового языкового материала. Такая отработка заключается в многократном повторении и закреплении недавно сформированных умений и навыков, а также в использовании знаний, умений и навыков для построения собственных высказываний. В данном случае речь идёт о перенесении обрабатываемого языкового материала в новый контекст, который несколько отличается от того, в котором данные языковые явления были представлены. Однако новый контекст должен быть достаточно близок по значению для того, чтобы усваиваемый языковой материал мог бы легко всплыть в памяти обучающихся.

Необходимо отметить, что введение и отработка языкового материала имеют одну общую черту: они основываются на контексте, ситуации, но на этапе отработки языкового материала преподаватель предлагает студентам знакомые им ситуации, которые стимулируют их к речевому общению и построению собственных высказываний. Иначе говоря, на этом этапе речь уже не идёт об обычном повторении заученного наизусть диалога, а о его самостоятельной интерпретации.

Исходный текст должен предъявляться обучаемым целиком. Затем на этапе первой отработки этот текст делится на составляющие его ситуации, которые поочередно обрабатываются – с выходом на идентичные ситуации, аналогичные текстовым.

Таким образом, в процессе двух этапов активизации учебного материала у обучающегося формируются навыки и умения употребления в речи определённого языкового материала, необходимого для реализации речевого поведения.

Формы работы на указанных этапах обеспечивают постоянную возможность вовлечения всех в совместную деятельность с учётом индивидуального, личностного интереса и возможностей участия в общении, Совместная

деятельность организуется путём определённой последовательности и комбинации различных форм взаимодействия в зависимости от этапов разработки. Основные формы совместной работы следующие: решение коммуникативной задачи двумя обучаемыми (работа в парах) или решение коммуникативной задачи малой группой.

Обучение речевой деятельности обеспечивается, в первую очередь, коммуникативной направленностью каждого задания. Методическая установка коммуникативно-ориентированного обучения исключает задания, направленные на механическую тренировку форм языковых явлений и тем самым некомуникативное употребление языка. Тем более что, в ускоренном курсе обучаемый учится через деятельность, максимально приближенную к реальным, жизненным условиям..

Принцип поэтапно-концентрической организации учебного процесса приводит к двум этапам отработки учебного материала. Это «тренировка в общении» и «практика в общении» [терминология Китайгородской Г.А. 1986]. Тренировка в общении соответствует переходу усвоения материала от общего к частному, от синтеза к анализу, от целого к компонентам. Практика в общении завершает переход усвоения материала, это этап обобщения, когда речевые действия включаются в состав деятельности и способны выполнять функцию полноценного общения.

Тренировка в общении.

Этот этап активизации учебного материала включает коммуникативные задания и серию речевых упражнений. Задания этого этапа характеризуются жёсткими рамками, в которых обучаемый «вынужден» употреблять определённые языковые и речевые модели обрабатываемого языкового материала. Эти коммуникативные задания управляют речевой деятельностью обучаемых, поскольку они предопределяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств. Коммуникативные задания

формулируются преподавателем таким образом, чтобы обеспечить потребность, мотив и цель речевого действия обучаемого в принятии и решении коммуникативной задачи в определённых рамках. Задания служат одновременно усвоению языкового материала и обучают выражать свои мысли и понимать мысли других.

Для того, чтобы приёмы обучения обеспечивали максимальное пользование речевыми образцами, система заданий должна представлять собой тренинг, который нацелен на овладение, как правилами комбинации, так и целыми блоками, легко репродуцируемыми обучаемыми в соответствующей реальной коммуникативной обстановке [терминология Китайгородской Г.А. 1986]. Под тренингом, в данном случае, понимается схема усвоения языкового материала, которая строится на формировании речевых навыков и умений. Желательно, чтобы все задания этапа активизации языкового материала формулировались на изучаемом языке.

Практика в общении

Второй этап – более свободное и творческое использование обучаемыми учебного материала в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность обучаемых. Выбор и употребление языковых средств определяется самими обучаемыми так же, как и линия их речевого поведения. Для этого преподаватель лишь обрисовывает ситуацию, снимая жёсткие рамки заданий. Второй этап активизации учебного материала строится на базе уже сформированного на предыдущих занятиях комплекса навыков употребления в речи определённого языкового материала. Это предполагает способность обучаемого выбрать и перенести в новые условия уже «отработанный» языковой материал. Одновременно обучаемый приобретает умение расчленить его и адекватно использовать в зависимости от заданной ситуации.

Целью данного этапа является помимо усвоения

языкового материала, формирование у обучаемых умений и навыков адекватного и сознательного его использования в процессе общения. Речь уже идёт не об овладении отдельными языковыми единицами, но о корректном и адекватном употреблении данных единиц в различных контекстах, отличающихся от тех, в рамках которых они были выучены. В данном случае речь уже может идти о диалоге, в ходе которого студенты не просто воспроизводят выученный диалог, но видоизменяют его, выступают в тех ролях, с которыми они познакомились. При этом их высказывания становятся более самостоятельными, хотя они употребляют выученный языковой материал в несколько изменённом контексте, но очень близких речевых ситуациях.

Когда диалоги уже хорошо выучены устно, можно переходить и к формированию умений и навыков письменной речи, начиная с чтения и затем переходя к письму. Обучение письму начинается с простого переписывания текста, затем студенты составляют письменный текст, аналогичный знакомому, и лишь затем приступают к самостоятельному письменному высказыванию.

Введение языкового материала при активном участии обучаемых, а также его систематическая отработка и употребление нельзя считать достаточными для формирования необходимых умений и навыков.

Контроль сформированности умений и навыков осуществляется в процессе речевой практики на уроке. Обучаемые общаются в рамках предлагаемых диалогов. Таким образом, у них появляется возможность проверить уровень сформированности своих умений и навыков речевого общения. Цель речевых упражнений заключается в использовании студентами выученного языкового материала; самостоятельном построении собственного монологического высказывания; обеспечении возможности вступить в диалог, выразить своё отношение к проблеме,

обменяться мнениями; заставить действовать партнёра по общению.

Практика использования данной модели обучения позволяет нам констатировать, что благодаря ей студенты овладевают умениями и навыками общения на французском языке в рамках изученной тематики. Она закладывает основу для формирования коммуникативной компетенции и развивает личность обучаемых. Серия письменных и устных зачётов позволила подтвердить её эффективность. В результате проведённого обучения студенты могут:

- начать, поддержать и закончить разговор;
- хорошо понимают, чтобы общаться в рамках повседневной тематики,
- построить корректное и адекватное речевое высказывание,
- установить контакт, сообщить информацию, выразить собственное мнение или чувства,
- описать человека или события, свою жизнь или привычки,
- поговорить о своих планах,
- объяснить то, что им нравится или не нравится, используя элементарный языковой материал. Студенты владеют лексическим и грамматическим языковым материалом, необходимым для повседневного общения.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004
2. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
3. *Кун Т.* Структура научных революций. – М., 1975.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
5. *Леонтьев А.А.* Психология речевого общения: Автореф. дис... докт. психол. наук. – М., 1975. – 54 с.

6. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* – М.: Изд-во МГЛУ, 2005. – 247 с.
7. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996, Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.