

Кузнецова С. В.

**[НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА](#)**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/38.html](http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/38.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**[Альманах современной науки и образования](#)**

Тамбов: Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. II. С. 103-105. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/](http://www.gramota.net/materials/1/2007/3-2/)

**[© Издательство "Грамота"](#)**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

прямом значении имеет коннотацию неопрятности, низости, откуда появляется коннотация невоспитанности в переносном.

Именно поэтому, как считает А.В.Исаченко, очень важно существование общих элементов, которые могли бы объединять прямые и переносные значения, т.е. в качестве промежуточного звена между основным значением слова и его переносным значением вводится еще одно переносное значение, пересекающееся с первыми двумя. Так, слово «свинья» имеет две денотации: 1) дворовое животное; 2) его самка, - но также необходимо отметить и наличие двух коннотаций: 1) грязное животное; 2) нечистоплотный человек.

Ю.Д.Апресян отмечает, что в данном случае коннотация «грязное животное» должна служить своеобразным связующим звеном («семантическим мостиком») между производящим словом и зооморфизмом. Перенос значения признака на объект основывается на сравнении, обобщении и оценке.

Зооморфизмы, представляющие одну и ту же лексико-семантическую группу, находятся между собой в отношениях синонимии. Каждый из зооморфизмов передает признак по-своему, индивидуально. Таким образом, следствием многоплановости зоохарактеристик является своеобразие синонимических отношений между зооморфизмами внутри одной лексико-семантической группы. Например, центр лексико-семантической группы *неловкий* составляют зооморфизмы *медведь, слон, корова, бегемот*. Однако и само свойство физической неловкости каждый из них передает своеобразно (*корова* – только о женщине; *слон* – не только крупный, неловкий, но и высокий; *медведь* – грузный, неловкий, но не обязательно высокий, может быть – косолапый). Кроме того, в каждом из этих слов присутствуют второстепенные семы, также определяющие специфику передаваемого ими основного значения: *медведь* – дикий, малокультурный, поступающий невпопад; *слон* – спокойный, терпеливый, добрый, глупый, толстокожий; *корова* – глупая, безразличная.

Таким образом, основные типы отношений в системе зооморфизмов мы видим в следующем: 1) с/о связи устанавливаются через номинативные значения зоонимов, на основе которых выделяются тематические группы; 2) возникают системные отношения между различными полями (ЛСГ) зооморфизмов и взаимоотношения между их отдельными членами, в основе которых лежат определенные личностные свойства, черты характера человека (например, *глупый, трудолюбивый, неловкий*); 3) развиваются системные отношения между компонентами в семантике одного зооморфизма (например, *орел – отважный, благородный, гордый*); 4) базой всякого отношения между зоонимом и зооморфизмом оказывается акт семантического словообразования, строящийся по готовой, издревле существующей модели, а производящая база может «отталкиваться» как от денотативного, так и от коннотативного компонента лексического значения.

Зооморфизмы остаются перспективной группой номинаций с коннотативным значением в современном русском языке. Логическим следующим шагом в исследовании данной ЛСГ будет описание новых, возникших в XX-XXI вв зооморфических единиц с точки зрения отмеченных системных отношений.

#### Список использованной литературы

1. **Апресян. Ю.Д.** Лексическая семантика: Синонимические средства языка. – М., 1974. – 242 с.
2. **Винокур Г.О.** Заметки по русскому словообразованию. - В кн.: Избранные работы. М., 1959. – 480 с.
3. **Харченко В.К.** Переносные значения слова. - Воронеж: Издательство Воронежского Университета, 1989. - 198 с.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Кузнецова С. В.

Государственный университет – Высшая школа экономики

В настоящее время значение обучения говорению, как устного вида речевой деятельности, сложно недооценить. Как часто в нашей повседневной жизни, желая узнать, владеете ли вы иностранными языками, обращались к вам с вопросом: «Parlez-vous français? Do you speak English?». Реалии современной жизни таковы, что устное общение выходит на первый план. Студенты различных факультетов и курсов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке. Родители, стремясь дать лучшее языковое образование своим детям, прежде всего обращают внимание на развитие их способностей к устному общению на изучаемом языке. И, наконец, при прохождении собеседования для приема на работу с вами обязательно побеседует менеджер по набору персонала на предмет беглого владения иностранными языками.

Итак, говорение представляет собой устный, продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение.

Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения удивления с помощью простого восклицания, названия 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 мнению Ф. Кайнца, 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, гово-

рящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает предметно-смысловое содержание и языковой материал, включая выразительные средства языка [Гез, Ляховицкий 1982].

Термин «обучение устной речи» используется довольно часто; при этом иногда имеется в виду, «обучение говорению» на иностранном языке. Однако, следует заметить, что указанные термины не тождественны. Обучение говорению – лишь часть обучения устной речи, которая включает в себя и говорение, и аудирование. Конечно, оба эти процесса неразрывны в общении, тесно связаны они и в обучении: обучение говорению немислимо без обучения пониманию речи на слух. Тем не менее, эти разные виды речевой деятельности требуют специфических методов обучения.

Итак, мы будем пользоваться термином «обучение говорению», понимая под ним обучение выражению своих мыслей в устной форме при помощи различных 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 [Гез 1979], другие – спонтанную речь [Шатилов 1986], третьи – продуктивную [Миньяр-Белоручев 1990], [Соловова 2003], четвертые – творческую [Леонтьев 1997].

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 обобщающего термина 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.

Для осуществления говорения необходимы определенные условия (предпосылки):

1. наличие речевой ситуации, которая потенциально является стимулом к говорению;
2. наличие знаний об объеме речи (о компонентах ситуации), о том, 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;
4. наличие цели сообщения своих мыслей (цель может в определенный момент говорения и не осознаваться, но она всегда есть; в противном случае, речь лишается коммуникативной направленности);
5. наличие средств выражения своих мыслей и чувств (такими средствами являются речевое умение и составляющие его навыки).

Заметим, что второе и третье условия зависят от уровня общего развития человека, его способностей мыслить и чувствовать. Третье условие также объясняет мотив говорения, т.е. почему данный субъект совершает данный речевой поступок. Пятое условие полностью зависит уже от самого процесса обучения иноязычной речи.

Отметим самые важные с методической точки зрения качества говорения как одного из видов речевой деятельности:

1. говорение всегда ситуативно;
2. говорение всегда мотивировано;
3. говорение всегда связано с мышлением;
4. говорение на уровне умения – это всегда продукция, а не репродукция готового.

Мотивированность говорения требует и соответственной организации процесса обучения говорению: использование преимущественно условно-речевых и речевых упражнений, стремление к мотивации речевых поступков студентов. Тот факт, что говорение связано с мышлением, обуславливает необходимость развивать речевые навыки в условиях решения коммуникативных задач речевого общения. Четвертое качество говорения, приведенное выше, позволяет сделать один из важнейших выводов: нужно всемерно развивать продуктивность говорения (когда студент сам конструирует свою речь и может выбирать слова и фразы, которые знает).

Для обучения говорению, по мнению А.А. Акишиной, необходимо развивать технические, языковые, речевые и коммуникативные умения. [Акишина, Каган 2004] Например, преподаватель знакомит студентов с новой речевой моделью. Затем предлагает проиграть несколько ситуаций, с использованием данной модели и довести процесс до автоматизации. Это предполагает изучение новых звуков, слов, словосочетаний, выражений, фраз. Эту речевую модель студенты слушают и повторяют за преподавателем или диктором. Затем используют в микродиалогах с преподавателем или между собой. Когда таких моделей становится достаточно в рамках данной учебной ситуации, то их можно соединять в небольшие монологи и диалоги. Это хорошо видно на материале учебников для начального этапа обучения, например, в «Вираже-1» М.С. Левиной, О.А. Костоусовой, М.Г. Саядовой.

Остановимся поподробнее на таком важном качестве говорения как ситуативность. Хотелось бы подчеркнуть, что хороший урок иностранного языка должен вестись на изучаемом языке, но не должен быть уроком о языке. Для того, чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, надо помнить о том, что в основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того, чтобы появился такой мотив, на занятиях необходимо создать речевую ситуацию. На начальном этапе обучения это не менее важно, чем на других.

Что означает понятие «ситуативность»? Французский термин «situation» означает положение, обстановку, создавшуюся в результате стечения каких-либо обстоятельств (явлений, предметов) действительности и собеседников. Ситуативность Р.К. Миньяр-Белоручев считает одним из основополагающих положений современной методики обучения говорению. «Под ситуативностью обычно подразумевают привязанность упражнений к ситуации. При обучении иноязычной речи имеют в виду не ситуацию вообще, а речевую ситуацию. Речевая ситуация - это не просто совокупность объектов действительности, связанных между собой, но и побуждение к общению. Для того чтобы такое побуждение было действительно, необходимы два условия: владение соответствующими языковыми средствами и наличие соответствующего социального опыта». [Миньяр-Белоручев 1990]

На занятиях бывают различные ситуации общения, их можно условно подразделить на три основные группы: реальные, проблемные и условные (по классификации Е.Н.Солововой) [Соловова 2003] или соответствующие им реальные, свободные учебные и стандартные учебные ситуации (по классификации Р.К. Миньяр-Белоручева). [Миньяр-Белоручев 1990]

Наиболее естественной для учебных целей является проблемная ситуация, в которой неизвестным выступает способ действия, то есть формирование своей мысли средствами иностранного языка.

Отправным пунктом должно являться непосредственное моделирование речевой проблемной ситуации. Особую важность, на наш взгляд, приобретает формулирование коммуникативного задания (установки). И именно на этом аспекте нам хотелось бы остановиться. Итак, необходимо создать речевую ситуацию на уроке. Нам представляется это возможным, если упражнения построены таким образом, чтобы в реплике содержалась та форма, которую необходимо автоматизировать. Для этого нужно изменить форму привычной широко распространенной в учебных пособиях установки в упражнениях. Например, вместо обычного «образуйте форму повелительного наклонения» можно сказать: «Советуете ли вы мне делать то, от чего я отказываюсь?».

#### Пример №1:

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| - Я не хочу читать эту книгу.           | - Я не люблю делать уроки.      |
| - Прочтите обязательно (она интересна). | - Сделайте их (это необходимо). |
| - Хорошо и т.д.                         | - Постараюсь и т.д.             |

Необходимо добиться того, чтобы каждая реплика студента была обусловлена желанием дать совет. Если упражнение проводится должным образом, студент-собеседник «принимает игру»: навязанная речевая ситуация становится своей.

Во втором примере вместо обычного задания «Поставьте предложение в прошедшем времени», следует, на наш взгляд, сказать: «Я вам скажу, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше».

#### Пример №2:

- |                              |                                  |
|------------------------------|----------------------------------|
| - Я делаю зарядку ежедневно. | - Я хожу в институт каждый день. |
| - А сегодня делали?          | - А сегодня ходили?              |
| - Безусловно.                | - Нет, сегодня выходной.         |

В результате, студенты с интересом будут реагировать на ваши реплики. Как в первом, так и во втором примере, интерес студентов-собеседников вызван возможностью осуществить речевую задачу, а автоматизируемые формы для них - лишь средство выполнения задачи.

В истории методики роль обучения говорению в разные времена и в разных странах претерпела большие изменения. Во многом это связано с социальным заказом общества, с потребностями в использовании иностранного языка, с характером международных обменов. Сегодня в России речь идет о подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих навыками говорения на нескольких иностранных языках, готовых к диалогу культур. В связи с этим, хотелось бы подчеркнуть актуальность и необходимость использования новейших методик обучения говорению на занятиях иностранного языка, знание которого должны стать неотъемлемой частью профессиональных компетенций выпускников ГУ-ВШЭ.

#### *Список использованной литературы*

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. - М.: Русский язык Курсы, 2004.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 2003.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 2004.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. - М.: Высшая школа, 1982.
5. Гез Н.И. Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам в высшей школе». - М: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979.
6. Левина М.С., Костоусова О.А., Саядова М.Г. Вираз I. Французский язык для начинающих. - М.: Издательство «Либрис», 1997.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1997.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. - М.: Просвещение, 1990.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. - М.: Просвещение, 2003.
10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - М: Просвещение, 1986.