расстановку социальных «сил»: Габо – не просто чужой мужчина, он стремянный помещика Туганова, враг Темура, отсюда и соответственное отношение к нему Разият. Изображение подробностей быта народной жизни, вековых традиций и обычаев – существенная черта романа, свидетельствующая не только о знании писательницей их нравственной и социальной сути, но и значительно повышающая художественный потенциал произведения, его воспитательное значение, которое исследователи, как правило, ранее связывали с идеологическими факторами.

Роман Е. Уруймаговой «Навстречу жизни» становится своеобразной вершиной развития национального романа 1950 – 1960-х гг. Этно-фольклорные традиции, подробные описания народных обычаев, символика не являются самоцелью, это компоненты, благодаря которым возникают и художественное богатство, и своеобразие жанра. Здесь можно повторить мысль о том, что художественный этнографизм, этнофольклорные традиции создают живой колорит национального бытия, его специфику.

Богатый этнографический материал в сочетании с фольклорными мотивами и разнообразными способами их применения создают полную картину описываемой национальной жизни. Они дают веский повод для философских размышлений о месте человека на земле, о его; назначении, существуют в тесном сочетании с социальными, историческими и философскими проблемами.

1. Березин Н. Кавказ. Петербург, 2008.-195 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Евразия — комос кочевника, земледельца и горца. — М.: Институт ДИДИК, 1999. -368 с.
3. Далгат У. Литература и фольклор. М., 1981
4. Кабулова Г.С. . Проблема деградации личности в произведениях А.П. Чехова и А.Б. Коцюба. Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 74-77.
5. Кабулова Г.С., Хестанова М.О. Проблема нравственности в романе Г.Агнаева "Младшая дочь Темыра". Форум молодых ученых. 2018. № 5-2 (21). С. 3-8.
6. Ковалевский М. Современный обычай и древний закон. Обычное право осетин в историко-сравнительном освещении. М., 1986, т.1
7. Лонгворт Дж. Год среди черкесов. // Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XIII – XIX вв., Нальчик, 1974
8. Дюмезиль Ш. Осетинский эпос и мифология. М., 1979
9. Очерки истории осетинской литературы. Орджоникидзе, 1967
10. Уруймагова Е. Навстречу жизни [Текст] : - Орджоникидзе : Ир, 1970.-1 - 2 т.
11. Фидарова Р. Развитие художественного сознания народов Северного Кавказа и проблема характера // Вопросы осетинской литературы и фольклора. Орджоникидзе, 1984

Каргина Е.М., Киреева Е.В.

Формирование навыков устной иноязычной речи на основе использования аудиоматериалов

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства»
(Россия, Пенза)*

doi: 10.18411/lj-02-2020-201

idsp: ljjournal-02-2020-201

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования навыков устной иноязычной речи на основе использования аудиоматериалов. Анализируется необходимость включения в процесс обучения иностранному языку переходного этапа от тренировочных упражнений к речевым (творческим) заданиям. В качестве переходного этапа обосновывается целесообразность использования «управляемых» речевых упражнений.

Рассматриваются требования, предъявляемые к подобным заданиям. Приводятся примеры «управляемых» речевых упражнений, представляющих собой ряд стимулов с опознавательными признаками или без опознавательных признаков упражнений, входивших в самостоятельную работу.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, устная иноязычная речь, формирование навыков, тренировочные упражнения, «управляемые» речевые упражнения, речевые творческие задания

Abstract

The article is devoted to the problem of formation of oral foreign language speech skills based on the use of audio materials. The need to include in the process of teaching a foreign language a transition stage from training exercises to speech (creative) tasks is analyzed. The expediency of using «controlled» speech exercises as a transitional stage is justified. Requirements for such tasks are considered. Examples of «controlled» speech exercises are given, which are a series of stimuli with or without identifying signs of exercises that were part of independent work.

Keywords: foreign language teaching, oral foreign language speech, development of skills, training exercises, «controlled» speech exercises, speech creative tasks

Опыт применения аудиоматериалов является неотъемлемой составной частью практики обучения иностранному языку, поскольку их эффективность в формировании навыков устной иноязычной речи обосновывается в работах лингвистов, педагогов и психологов (Р.И. Борисова [1], А.В. Гаврилова [2], С.М. Зенкевич [3], Л.В. Калинина [4], И.И. Халеева [5], Н.В. Хорунжая [6] и др.). В контексте обучения устной иноязычной речи использование аудиоматериалов обеспечивает автоматизацию навыков произношения, навыков использования определенных грамматических структур и лексических единиц.

Обязательным условием выполнения упражнений с использованием аудиоматериалов является самокоррекция, в основу которой должен быть положен однозначный, заранее определенный ответ. Возможность самокоррекции является основным преимуществом самостоятельных работ, поскольку позволяет обучающемуся самому проверять правильность своих ответов и обеспечивает безошибочную языковую практику без непосредственного участия преподавателя.

Однако данные упражнения не могут быть творческими по своему характеру, и поэтому неправильно было бы считать, что самостоятельная работа с использованием аудиоматериалов полностью обеспечивают обучение устной речи, которая является преимущественно творческим актом.

Обязательное требование однозначности ответа всегда делает упражнения тренировочными, однако, как показывает анализ используемых упражнений, они могут быть двух видов: в первом случае мыслительная активность студентов направлена на смысловое содержание произносимого, во втором – на языковую форму.

Выполнение внеаудиторной работы составляет часть домашнего задания и имеет своей целью сформировать у студента навыки, необходимые для выполнения следующих по трудности упражнений, которые непосредственно подготавливают обучающегося к выполнению уже непосредственно творческих упражнений.

Для того, чтобы можно было эффективно вести работу по развитию навыков устной речи, необходимо обеспечить переход от навыка пользования тем или иным материалом, приобретенного в результате самостоятельного выполнения заданий, к его свободному употреблению в речи [7]. Однако опыт работы в неязыковом вузе показывает, что проблема перехода от тренировочных упражнений, составляющих основу самостоятельной работы обучающегося, к творческим упражнениям еще полностью не решена. В практике это звено отсутствует, либо имеет место повторение

самостоятельной работы в аудитории, за которым следует выполнение творческих упражнений, либо студентам сразу предлагаются творческие упражнения.

Выполнение студентом творческих упражнений в обоих случаях непосредственно после повторения самостоятельной работы в аудитории или вообще без ее повторения также не оправдано педагогически. При этом нарушается принцип нарастания трудностей: если после тренировочных, каковыми по существу являются упражнения самостоятельной работы, предлагаются чисто творческие упражнения, то при этом от студентов требуется совершить скачок от еще не полностью автоматизированного употребления языкового материала к его свободному употреблению в речи.

Для исключения подобного диссонанса целесообразным является включение в процесс обучения иностранному языку переходного этапа от тренировочных упражнений к речевым (творческим) заданиям. В качестве подобных переходных упражнений эффективными являются так называемые «управляемые» речевые упражнения.

Если при выполнении тренировочных упражнений студент ограничен в выборе содержания (иначе трудно обеспечить самокоррекцию), то при выполнении «управляемых» речевых упражнений студент свободен в выборе содержания, однако, последний регулируется (управляется) предлагаемой преподавателем ситуацией или языковым материалом. При этом к «управляемым» речевым упражнениям (как переходным к этапу творческих упражнений) предъявляются следующие требования:

1. Мотивировать студента употреблять языковое явление, которое отрабатывалось в процессе самостоятельной работы, что позволяет обеспечить усвоение и дальнейшую активизацию навыка, полученного при выполнении самостоятельной работы.
2. Создать условия для многократного употребления активизируемого языкового явления в различных речевых ситуациях, так как при введении материала студент знакомится лишь с возможными ситуациями его употребления, а при выполнении заданий тренировочного характера студент всегда ограничен одной определенной речевой ситуацией.
3. Предполагать возможность разных ответов у разных студентов, что является следующей ступенью в овладении умением выражать свои мысли.
4. Представлять собой «столкновение» различных моделей из вновь активизируемого материала в речи обучающихся, в то время как в основе каждого упражнения, предлагаемого для самостоятельной работы, лежит одна конструкция, одна модель, один образец.
5. Дать возможность проверить уровень автоматизации языкового материала.

Приведем примеры управляемых речевых упражнений, которые могут быть предложены студентам после выполнения самостоятельной работы, активизирующей тему *Perfekt*. Каждое упражнение представляет собой ряд стимулов с опознавательными признаками или без опознавательных признаков упражнений, входивших в самостоятельную работу.

Стимулы могут быть выражены:

- словесной ситуацией и частью предложения, содержащего опознавательный признак отрабатываемого явления. От обучающихся требуется восстановить недостающую часть. При этом они свободны в выборе содержания.
- словесной ситуацией и частью предложения, не содержащего опознавательного признака отрабатываемого явления. От обучающихся

требуется восстановить недостающую часть, содержащую отрабатываемое явление. При этом они также свободны в выборе содержания.

- отдельным словом или сочетанием слов, представляющим собой опознавательный признак, требующими употребления отрабатываемого явления. От обучающихся требуется полное развитие ситуации.

Кроме того, возможны упражнения, в которых студенты в соответствии с инструкцией обязаны употребить не только отрабатываемую грамматическую форму, но и определенные лексические единицы. В стимулах используется лексика самостоятельной работы, но при ответе студент свободен в выборе лексики.

Выполнение каждого управляемого речевого упражнения возможно только после выполнения самостоятельной работы, так как студент должен иметь определенный навык владения временной формой глагола *Perfekt*. В самостоятельной работе каждое упражнение должно быть направлено на активизацию одного варианта структуры предложения и его употребления в зависимости от выражения времени, а для выполнения управляемых речевых упражнений студент должен иметь навык употребления всех ее вариантов – отрицательной, вопросительной, утвердительной форм – и должен уметь правильно реагировать на различные выражения времени, характерные для *Perfekt*.

Упражнения такого рода дают возможность выбора содержания по усмотрению студента, что сближает данную группу упражнений с истинно речевыми.

В первую серию упражнений целесообразно включить задание, в котором студент должен опознать новое языковое явление и дать ответ, используя лексический материал, не содержащийся в исходном предложении, т.е. по собственному выбору оформить свой ответ лексически и интонационно, используя один из вариантов структуры *Perfekt* – отрицательную или утвердительную форму. Выполнение данного упражнения содержит одновременно трудности целого ряда упражнений, включенных в самостоятельную работу, где каждое из упражнений содержало лишь одну трудность.

Выполнение второго задания усложняет задачу. Студент слышит также только один из признаков структуры, но не саму изучаемую структуру. Студент, высказывая свою мысль, должен восстановить всю структуру. При выполнении третьего задания студент слышит лишь опознавательные признаки структуры, выраженные лексически, а при выполнении четвертого упражнения – отдельные слова или сочетания слов, которые по существу даже не являются лексическим выражением времени, требующим употребления *Perfekt*. Студент уже почти самостоятелен в выражении своей мысли, хотя «тема» и какой-то мере подсказывается в задании. Причем, если при выполнении заданий 1 и 2 собеседником студента является преподаватель, то при выполнении заданий 3 и 4 собеседниками являются только студенты, преподаватель при этом лишь подсказывает «тему» и контролирует речь студента.

Задания типа 3 и 4 наиболее близки к речевым упражнениям и поэтому после проверки знания структуры студентами при помощи заданий типа 1 и 2 целесообразно сконцентрировать основное внимание на упражнении данного вида.

Таким образом, анализируя проблему формирования навыков устной иноязычной речи на основе использования аудиоматериалов, можно сделать следующий вывод:

1. При выполнении «управляемых» речевых упражнений происходит продолжение активизации языкового материала на основе более творческих упражнений, что исключает повторение форм работы, имевших место при первичной отработке материала в процессе самостоятельной работы, создает возможность постепенного перехода к выполнению творческих упражнений и в то же время является контролем самостоятельно выполненных заданий.

2. «Управляемые» речевые упражнения являются более высокой степенью в формировании навыков устной речи, следующей за выполнением самостоятельных работ, носящих по существу тренировочный характер.
3. Упражнения готовят студента к речи, так как они ситуативны, т.е. предполагают определенную ситуацию (воображаемую или реальную), при которой данное высказывание может иметь место.

1. Борисова, Р.И. Использование фоноупражнений на I этапе обучения английскому языку в вузах неязыковых специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.И. Борисова. – Киев, 1976. – 28 с.
2. Гаврилова, А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гаврилова. – Санкт-Петербург, 2006. – 182 с.
3. Зенкевич, С.М. Аудирование как вид перцептивной деятельности: автореф. ... канд. филол. наук / С.М. Зенкевич. – Санкт-Петербург, 2003. – 18 с.
4. Калинина, Л.В. Использование звукозаписи при обучении диалогической устной речи в аудиторной работе на старшем этапе языкового ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Калинина. – Киев, 1985. – 198 с.
5. Халеева, И.И. Обучение диалогической речи в языковом вузе на основе использования звукозаписи (на материале устных клише немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук / И.И. Халеева. – М., 1977. – 196 с.
6. Хорунжая, Н.В. Использование аутентичных аудиодиалогов / полилогов для развития коммуникативной компетенции студентов (Немецкий язык, средний этап обучения в лингвистическом вузе): дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Хорунжая. – Пятигорск, 2002. – 197с.
7. Каргина, Е.М. Анализ методических подходов в развитии фонетического навыка студентов технических вузов на начальном этапе обучения / Е.М. Каргина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 255-258.

Коваленко Е.Г.

Разработка базовых понятий теории речи в отечественном языкознании

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/lj-02-2020-202

idsp: ljjournal-02-2020-202

Аннотация

В статье рассматриваются базовые понятия теории речи, разработанные отечественными лингвистами, описываются отличительные признаки языка и речи, даётся характеристика основным видам речи, аспектам речевой деятельности, определяются этапы реализации речевого действия.

Ключевые слова: коммуникация, язык, речь, речевое действие, высказывание.

Abstract

The article discusses the basic concepts of speech theory developed by Russian linguists and psycholinguists, describes the distinctive features of language and speech, gives a description of the main types of speech, aspects of speech activity, defines the stages of the implementation of speech action.

Key words: communication, language, speech, speech action, utterance.

В конце XX – начале XXI вв. проблемами теории речи, теории речевой коммуникации занимались такие известные отечественные лингвисты, педагоги и методисты, как М.Р. Львов, Н.Д. Арутюнова, Н.С. Валгина, Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева, Н.А. Ипполитова, О.Я. Гойхман, которые, в свою очередь, опирались на труды первых отечественных психолингвистов – Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.Н. Горелова.

В качестве базовых понятий теории речи назывались следующие: коммуникация, речь, внутренняя речь, речевая деятельность, виды речевой