

ПРИЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Р.П. Мильруд

Аннотация. Рассматривается проблема обучения устной речи учащихся на уроках иностранного языка, возникшая под воздействием «эффекта обратного влияния» (backwash effect) языковых тестов на содержание и форму уроков образовательного курса иностранного языка. Под влиянием языковых тестов на уроках широко распространилась практика выполнения языковых заданий в форме заполнения бланков различного типа, в то время как коммуникативная деятельность учащихся постепенно утратила статус своей значимости. Как следствие, на уроках заметно сократилось время говорения учащихся, в результате снизился уровень устных речевых умений, учителя стали все больше внимания и времени уделять языковому тренингу, подменяя речевую компетенцию тестовой. Технологии подготовки школьников к языковому тестированию превысили по своей важности способы обучения устной речи. Как методисты, так и учителя-практики стали все меньше использовать на уроках виды учебной работы с устной речевой направленностью. Возвращение устных интеллектуальных испытаний в программу ЕГЭ вновь повышает значимость формирования у учащихся речевой компетенции. Языковой экзамен становится стимулом обучения школьников иноязычному говорению. В статье анализируется методика эффективного формирования устных речевых умений у учащихся с использованием современных достижений педагогической науки и практики. Исследуются различия между методическими приемами и организационно-педагогическими технологиями; дается новый взгляд на понятие «речевая ситуация» – ключевой прием обучения устной речи; разрабатываются организационно-педагогические технологии типа «когнитивный диссонанс», «информационное неравенство» и «логический тупик».

Ключевые слова: обучение устной речи; устные речевые умения; методические приемы; организационно-педагогические технологии; речевая ситуация; когнитивный диссонанс; информационное неравенство; логический тупик.

Почему устная речь стала «Золушкой» на уроках английского языка

Распространенной практикой на уроках английского языка стала подмена обучения устной речи серией лексических и грамматических упражнений и тренировкой умения понимать устный и письменный текст. Дополнительной тенденцией последнего времени стало обучение умению создавать письменные тексты заданного формата, а также описывать изображения в строгом соответствии с формальными требованиями, когда оформление ответа важнее его содержания. Подобные задания, нередко выполняемые как «заполнение бланка», являются показателями не коммуникативной, а тестовой компетенции учащихся.

Причину подмены обучения устной речи формированием у учащихся тестовой компетенции найти несложно. Это явление называется **обратным влиянием** содержания языкового экзамена на содержание образовательного курса иностранного языка – *backwash effect*. Сегодня можно говорить о явном преобладании на уроках иностранного языка приемов бланкового тестирования лексики и грамматики, а также чтения и слушания над методическими приемами обучения естественной коммуникации. Оказалась забытой проблема **аутентичности обучения речи** – организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных жизненных обстоятельствах.

Умения множественного выбора, установления соответствий, дифференциации верного и неверного, выстраивания логической последовательности, безусловно, нужны для развития речевого мышления учащихся, но они нужны, прежде всего, для развития не коммуникативной, а тестовой компетенции школьников. **Умения выполнять языковые тесты не могут заменить устные речевые умения общаться на иностранном языке.** Более того, результаты ставших традиционными бланковых тестов не могут надежно показать действительный уровень коммуникативной компетенции учащихся. Каждый учитель на практике убеждается в том, что уровень развития тестовых и устных речевых умений у учащихся может заметно отличаться.

Отметим, что в ряде стран мира, где применяется методика языкового тестирования с помощью «бланков», содержащих задания типа «верно – неверно», «установите соответствия между элементами», «выберите правильный ответ», «восстановите логическую последовательность», «вставьте пропущенный элемент», **обязательной частью экзамена являются также тестовые задания со свободно конструируемым устным или письменным ответом.** Такие задания именуются открытыми (*open tasks*), в отличие от тестовых заданий на бланках, которые в педагогическом обиходе учителя и учащиеся иногда называют американским тестированием. При этом значение языковых тестов в оценке учебных достижений школьников не отрицается.

Нормативные документы об обучении устной речи

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Из этого следует логический вывод о том, что **устная речевая компетенция является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции учащихся в целом и не должна подменяться тестовой компетенцией** [1].

Более подробно требования к формированию устной речи учащихся излагаются в Примерной основной образовательной программе

(ПООП). В соответствии с ПООП для основной школы, в области диалогической речи учащимся необходимо уметь вести диалог в стандартных неофициальных ситуациях, владея нормами речевого этикета. Более способным учащимся дается возможность задавать вопросы и отвечать на них в обстоятельствах интервью.

В области монологической речи школьники должны уметь рассказывать о себе, своей семье, месте проживания и стране. Им необходимо уметь описывать события с опорой на наглядность, давать краткую характеристику других людей, передавать содержание прочитанного или услышанного текста, а также фильма. Более способные учащиеся могут научиться делать тематические сообщения, комментировать факты и выражать к ним свое отношение, кратко высказываться на заданные темы без подготовки и излагать результаты проектной деятельности.

Отметим, что в ПООП для старшей школы уровень требований к устным речевым умениям выпускников повышается, что особенно заметно на примере углубленного уровня обучения иностранным языкам. Учащимся необходимо функционально пользоваться неродным для них языком как средством общения и познавательной деятельности. Им нужны умения передавать информацию в связных аргументированных высказываниях, используя изучаемый язык как инструмент межкультурного общения в современном поликультурном мире, что необходимо для успешной социализации и самореализации. Требуется достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый уровень и достаточного для результативного общения в рамках выбранного профиля.

Устная часть ЕГЭ как стимул и ограничение в формировании устных речевых умений учащихся

Возвращение устной части в программу Единого государственного экзамена (ЕГЭ) повышает значимость формирования устных речевых умений учащихся. Возрастают мотивация и смысл овладения устной речью на уроках иностранного языка, увеличивается время говорения учащихся на занятиях, возвращается интерес к методическим приемам обучения говорению с целью повышения учебных результатов школьников.

Вместе с тем *ориентация обучения на экзамен всегда ограничивает как арсенал дидактических средств, применяемых учителем, так и умения, формируемые у учащихся узкими рамками экзаменационных требований.*

В случае с обучением говорению есть реальный риск того, что требования к обучению говорению (несмотря на ФГОС и содержание ПООП) будут сведены к умению задавать вопросы по изображению,

описывать фотографию, а также сравнивать два изображения в соответствии с требованиями демонстрационной версии экзамена.

В разрешении этого противоречия важно помнить, что *реальное и заметное повышение результатов учащихся в устной части ЕГЭ зависит не только от овладения техникой выполнения экзаменационных заданий, но и от общего уровня развития учащихся, а также от уровня их коммуникативной компетенции*. Именно коммуникативные умения, а не техника выполнения тестовых заданий школьников, являются главным резервом роста учебных и экзаменационных показателей учащихся. Отсюда следует, что обучение школьников устной речи неотделимо от их общего интеллектуального и речевого развития [2].

Влияние широкого содержания обучения устной речи на узкие результаты выполнения учащимися экзаменационных заданий объясняется «эффектом воронки» (рис. 1).



Рис. 1. «Эффект воронки»

Содержание обучения устной речи всегда шире узкого набора экзаменационных заданий, однако в них проявляется не только умение действовать в рамках заданного формата, но и весь устный речевой опыт, накопленный учащимися в течение всего периода освоения образовательного курса иностранного языка.

Поскольку формирование устных коммуникативных умений осуществляется с помощью применяемых на уроке обучающих приемов, возникает необходимость рассмотреть методические приемы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи, которые могут быть полезными учителю и учащимся.

Методические приемы и организационно-педагогические технологии обучения устной речи

Методический прием обучения говорению – это *комплексное обучающее действие учителя, организованное в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий.*

Приведенное определение методического приема показывает, что это комплексное обучающее действие всегда соответствует одной из целей урока, позволяет решить поставленную дидактическую задачу, включает в себя определенный способ обучения и реализуется в виде наиболее целесообразной последовательности совместных действий учителя и учащихся – организационно-педагогических технологий.

Организационно-педагогические технологии – это описание «шаг за шагом» процесса реализации методического приема, обеспечивающее преодоление познавательных затруднений учащихся и наиболее эффективное достижение поставленной обучающей цели.

Например, методический прием «описание изображения» означает, что обучение устному высказыванию осуществляется с опорой на рисунок, фотографию или диаграмму. Однако для реализации этого приема недостаточно предложить учащимся изображение и дать задание описать его. Необходимо выполнить определенную последовательность обучающих действий, т.е. реализовать организационно-педагогические технологии.

Важно вначале познакомить класс с языковыми средствами для решения поставленной речевой задачи. Одновременно полезно расширить фоновые знания учащихся, необходимые для того, чтобы они могли рассказать, что «скрыто за кадром». Это позволит учащимся полнее описать изображение и дополнить внешне видимые детали интересными подробностями. Для того чтобы речь была более организованной, полезно научить школьников систематизировать детали, группировать их по общим признакам, переходить от одной группы деталей к другой, делая необходимые сравнения и обобщения. Кроме того, школьникам пригодится умение устанавливать причинно-следственные связи между действиями и явлениями. Это означает, что дети смогут не только описывать, но и комментировать изображение.

Организационно-педагогические технологии можно сравнить с «секретами йоркширского пудинга». Чтобы пудинг соответствовал английским стандартам, недостаточно соединить в нужной пропорции его традиционные ингредиенты, такие как яйца, молоко, соль, мука и растительное масло. Необходимо строго соблюдать рекомендации и поме-

стить хорошо взбитое тесто в холодильник ровно на 30 минут, чтобы не нарушить структуру смеси. Следует обязательно предварительно нагреть духовой шкаф до 220°C, иначе тесто не поднимется и пригорит. Важно добавить ложку растительного масла в каждую пустую формочку для пудинга и нагревать его в духовом шкафу, пока оно не начнет дымить. После того, как масло задымилось, положено заполнить каждую формочку тестом, но не более чем на три четверти, иначе оно поднимется через край. Не давая тесту остыть ни секунды, нужно немедленно вернуть его в духовой шкаф, чтобы пудинг сохранил форму. Выпекают йоркширский пудинг до 20 минут и ни в коем случае не открывают дверцу духового шкафа до остывания. Если нарушить хотя бы один из этих секретов, йоркширский пудинг не получится. Например, без дыма пудинг не будет похож на тот, что выпекали в старину над огнем под куском говядины, чтобы на пудинг капал пригорающий мясной сок.

В описании организационно-педагогических технологий «секреты йоркширского пудинга» – это всего лишь метафора. Она показывает, что значение организационно-педагогических технологий как способов управления результатами обучающей деятельности достаточно велико. Без них использование даже самых известных и надежных методических приемов с набором эффективных «ингредиентов» урока может быть обречено на неудачу.

Речевая ситуация как ключевой прием обучения устной речи

Существуют различные методические приемы формирования у учащихся устных речевых умений – ролевые и коммуникативные игры, дискуссии, дебаты и полемика, драматизация, описание изображения, комментирование и выражение собственного мнения и др. Все эти приемы можно отнести к единому ключевому приему обучения устной речи – речевой ситуации [3–8].

Речевая ситуация – это не сценарий и не обстоятельства общения. По своей сути, *речевая ситуация – это субъективная психолингвистическая реальность, когда участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах*. В реальной жизни участники общения могут испытывать добрые или иные чувства, которые они хотят выразить друг другу устными речевыми средствами. Кто-то может руководить другими, раздавая указания и команды. Острое чувство несправедливости или обиды, наличие иного мнения, знание неизвестных другим участникам интересных подробностей побуждает нас прибегать к слову как важнейшему человеческому орудию проявления своего «Я». Иными словами, *речевая ситуация – это субъективное ощущение необхо-*

димости активно вмешаться в обстоятельства и преобразовать их в желаемом направлении с помощью речевых средств [9].

Устные высказывания в речевой ситуации помогают нам изменить обстоятельства без всяких физических действий. Мы имеем возможность выразить словами переполняющие нас чувства и испытать облегчение. Мы можем управлять действиями, мыслями и чувствами других участников общения с помощью своих фраз. У нас есть шанс предупредить конфликт или решить спор в свою пользу. Устное речевое взаимодействие с партнерами помогает нам решить возникшую проблему, обменяться информацией и пополнить собственные знания. Устная речь дает человеку возможность реализовать себя как личность. Функциональные возможности слова безграничны – от разрушительного «убить словом» до возвышенного «исцелить словом».

Люди говорят, если ситуация лично значима для них. Понимание роли личностной значимости обстоятельств позволяет нам осмыслить, почему в реальном мире, в одной и той же ситуации, одни участники активно добиваются своей цели с помощью речевых действий, а другие равнодушно молчат. Говорят те, кого создавшиеся условия не оставили равнодушными, затронули лично и вовлекли в речевое взаимодействие. **Личная причастность человека к обстоятельствам – это и есть речевая ситуация, когда возникает ощущение необходимости сказать свое слово.** Умелое создание речевой ситуации для учащихся на уроке – важнейшее проявление профессиональной компетентности учителя иностранных языков [10].

Речевая ситуация как ключевой прием обучения устной речевой деятельности может реализовываться в учебном процессе с помощью одной из трех организационно-педагогических технологий: **когнитивного диссонанса, информационного неравенства и логического тупика.**

Технология когнитивного диссонанса (cognitive dissonance) в обучении говорению

Технология когнитивного диссонанса – это один из возможных способов стимулирования речевой активности участников общения. **Когнитивный диссонанс – это активная ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую перед нами картину мира, которая противоречит нашим представлениям и ожиданиям, вызывая удивление, разочарование, огорчение, замешательство или сомнение, негодование и протест, удивление или даже потрясение.** Значение когнитивного диссонанса в обучении говорению велико в связи с тем, что неожиданная информация порождает

коммуникативную потребность, т.е. желание выразить чувства, разобраться с проблемой, попытаться изменить обстоятельства. Речевая активность в обстоятельствах когнитивного диссонанса помогает нам лучше адаптироваться к жизни, овладеть ситуацией и контролировать ее [11].

Когнитивный диссонанс может переживаться как культурный шок, протест против нарушения нравственно-этических и эстетических норм, желание восстановить справедливость или проявить милосердие и т.д.

Существуют разные способы создания когнитивного диссонанса для того, чтобы стимулировать устное высказывание учащихся на уроках иностранного языка. В любом случае, важно не оставить учащихся равнодушными.

Например, в учебнике «Английский язык. 11 класс. Сер. Звездный английский» [12] есть текст о гигантской черепахе по имени Одинокый Джордж (Lonesome George). Учащиеся читают о том, что эта черепаха живет в одиночестве на острове Пинта в Тихом океане, являясь не только редчайшим, но последним представителем своего вида на Земле. Напомним, что предметная линия учебников «Звездный английский» разработана для школьников, изучающих английский язык на углубленном уровне. Учащиеся читают текст, обсуждают его и сообща разрабатывают проект помощи этой гигантской черепахе.

Явление когнитивного диссонанса возникает, когда школьникам предлагается найти дополнительную информацию в Интернете по обсуждаемой проблеме, и они находят на нескольких сайтах печальное сообщение о гибели Одинокого Джорджа. Оказывается, время было безвозвратно упущено и никто никогда больше не сможет увидеть эту гигантскую черепаху. Учащиеся, как правило, не остаются равнодушными и не только выражают сожаление, но и хотят больше узнать о жизни Одинокого Джорджа на острове Пинта, а также о других редчайших животных на Земле, которых еще можно спасти.

Когнитивный диссонанс стимулирует коммуникативно-познавательную активность и проектную деятельность школьников. Для того чтобы в условиях когнитивного диссонанса более целенаправленно и эффективно обучать устному речевому общению, важно сделать так, чтобы учащиеся предварительно побольше узнали об обсуждаемой проблеме, накопили необходимые речевые средства для обмена информацией и выражения своего отношения к событиям, а также эмоционально откликнулись на предложенные им факты и обстоятельства.

Технология информационного неравенства (information gap) в обучении говорению

Для того чтобы участники речевого общения активно общались, необходимо создать условия, при которых речевые каналы общения были бы содержательно наполнены разной информацией, различались по фактам, сведениям и отношениям, а школьники, пользующиеся разными источниками, видели пробелы знаний друг у друга. Прием информационного неравенства оказался настолько эффективным, что стал применяться не только для активизации говорения но, прежде всего, мыслительных процессов [13].

Процесс учебного речевого общения будет более естественным, если его участники будут владеть разной информацией, по-разному относиться к обсуждаемым событиям, смотреть на одни и те же обстоятельства под углом зрения различных культур [14].

Информационное неравенство (information gap) – это разрыв между имеющейся у разных участников общения информацией, переживаемыми чувствами и отношениями, а также мнениями и позициями.

Информационное неравенство (information gap) как технология обучения устному речевому общению во многих случаях означает, что каждый из участников владеет недостаточной информацией для решения познавательной задачи, в то время как отсутствующие знания имеются у других участников. Смысл организационно-педагогической технологии «информационного неравенства» состоит в том, чтобы стимулировать речевое общение между школьниками, побуждая их собрать воедино всю информацию, необходимую для решения познавательной задачи и выполнения учебного задания, или разрешить внутреннее противоречие.

В вышеупомянутом учебнике есть текст «Standing on Solid Ground», в котором говорится о строении земного шара, твердая кора которого делится на мелкие «разломы», медленно скользящие по поверхности глубоко расположенной мантии, находящейся в жидком состоянии под влиянием раскаленного земного ядра. Движение разломов земной коры приводит к землетрясениям.

Для реализации технологии информационного неравенства учащиеся совместно с учителем разрабатывают небольшие текстовые фрагменты, содержащие как проверенные, так и, возможно, недостоверные утверждения по проблеме землетрясений, имеющиеся в Интернете. Поисковая работа организуется так, чтобы учащиеся владели разными сведениями. Между разными фрагментами информации возникает противоречие.

Приведем примеры фрагментов текстов (количество фрагментов зависит от числа учащихся):

<p>Which earthquake has been the deadliest one? The deadliest earthquake in recorded history struck Shensi province in China in 1556, killing about 830,000 people. The 1976 magnitude 7.8 earthquake which struck Tangshan, China killed somewhere between 250,000 and 800,000 people. In 2003, the magnitude 6.5 earthquake in Bam, Iran killed more than 40,000 people. The earthquake in Chile on May 22, 1960, is the strongest to be recorded in the world with magnitude 9.5, and killed more than 4,000. For the record, the largest U.S. earthquake occurred on March 28, 1964, in Alaska. It was a magnitude 9.2 quake and took 131 lives</p>	<p>Some say that the 1906 San Francisco earthquake was the deadliest ever. Though well known, the magnitude 7.8 San Francisco earthquake and ensuing fire killed 3,000 and razed large sections of the city. It was the most deadly in U.S. history, but was it the worst the world has seen, by far? This needs to be studied and to answer this question we need to know details about earthquakes in such countries as China, Iran, Chile, Alaska. Only by comparing the facts and figures can we establish the truth and say that a certain earthquake was the deadliest ever on Earth. Only then can we call the assumption a fact</p>
<p>Can people cause earthquakes by their activity? Earthquakes induced by human activity have been documented in a few locations in the United States, Japan, and Canada. The cause was injection of fluids into deep wells for recovery of oil, and the filling of large reservoirs for water supplies. Most of these earthquakes were minor. Deep mining can cause small to moderate quakes and nuclear testing has caused small earthquakes in the immediate area surrounding the test site, but other human activities have not been shown to trigger earthquakes. Earthquakes are part of a global tectonic process that generally occurs well beyond the influence or control of humans. The origin of earthquakes lies very deep beneath the surface</p>	<p>Even large nuclear explosions have little effect on earthquakes outside the area of the blast itself. The largest underground nuclear tests conducted by the United States were detonated on the Aleutian Islands on November 6, 1971. The test did not trigger any earthquakes in the seismically active Aleutian Islands. On January 19, 1968, a nuclear test took place in central Nevada. Seismograph records showed that the seismic waves produced by the fault movement were much less energetic than those produced directly by the nuclear explosion. Locally, there were some minor earthquakes surrounding the blasts that released small amounts of energy. Scientists found nothing to connect the testing with earthquakes in the area</p>
<p>...дополнительные сведения</p>	<p>...дополнительные сведения</p>

Для подготовки текстовых фрагментов можно использовать сайт http://www.earthquake.usgs.gov/learn/topics/megaqk_facts_fantasy.php.

На уроке несколько участников, пользуясь имеющейся у них информацией, излагают найденные сведения классу. После этого школьники получают задание сообща определить меру истинности сообщенных классу фактов и мнений. Для этого нужно в ходе группового общения сопоставить имеющиеся в классе факты, проливающие свет на обсуждаемую проблему. В поиске текста участникам разрешается задавать друг другу специальные вопросы типа “Who knows more about..?”, “What do you know about..?”, “How do you think..?”, “Why do you think..?”, “Who do you think..?” Участникам запрещается видеть тексты друг друга.

Найдя с помощью вопросов источники дополнительной информации, имеющиеся у других участников, партнеры начинают общение, делясь имеющимися у них сведениями, задавая уточняющие вопросы и

приходя к выводу о ложности или истинности того или иного тезиса. Обмен информацией и обсуждение итогового вывода осуществляются исключительно в устном взаимодействии и учащиеся «не подглядывают» в текст партнера по общению.

Технология логического тупика (logical impasse) в обучении говорению

Общение между участниками речевого взаимодействия активизируется, если неожиданно обнаруживаются сенсационные сведения, сталкиваются противоположные взгляды и высказываются категоричные возражения, а личностно значимые идеи вдруг встречают равнодушные или непонимание. В научной литературе, начиная с зарождения эпохи психоанализа, росло понимание того, что активное мышление и речь – это не просто эффект применяемых техник (приемов). Главное – пробуждение у индивида чувства любопытства и желания разобраться в проблеме, вызываемого препятствием на пути движения мысли и слова. Это препятствие в ряде случаев именуется логическим тупиком (logical impasse) [15]. Логический тупик становится стимулом работы мышления и речи.

Логический тупик – это столкновение развиваемой говорящим мысли с препятствием в форме неожиданных открытий, контраргументов и возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего.

Логический тупик нередко возникает по мере развертывания сюжета детективного рассказа. В учебнике [12] есть ряд детективных сюжетов, например тексты, объединенные общим названием «Watching the Detectives». Такой материал подсказывает идею использовать детективные сюжеты для реализации технологии логического тупика.

В целях организации речевого общения используются карточки, которые частично может разработать учитель, а содержание других карточек разрабатывают сами учащиеся в малых группах отдельно друг от друга.

Приводим пример содержания нескольких ролевых карточек для «детективного расследования»:

Accidents have been on the rise in this small town outside Manchester. Every single mid-night has seen over ten car crashes, which has been a lot more than usual statistics. "It has to be someone crazy", - this idea is on the mind of a modest tailor living in a small house after having heard the news on the local radio	Detective Andy Right has been very much worried about the car accidents in his native town. He himself nearly ran into the car that was rushing along the street at a breakneck speed. He missed the number on the car plate but he was sure that at the steering wheel was a blond woman of an indefinite age
--	--

Ms Hilary Stevens is a tall young woman with blond hair under a dark kerchief. She works for the police department and is perfectly aware of the string of car accidents that have made the citizens so worried. However she will not say a word about these cases and immediately leaves the conversation about the car accidents	Antony Johnson is a car racer. He enjoys speeding up on the road challenging other drivers to give way. However he is sensible enough not to risk being fined by the road police and performs his road tricks only when he feels absolutely safe. His favorite hobby is to make drivers change the lane in panic
Sofia Steward is a student. Recently she has been very strongly offended by her boyfriend. She feels mad and is eager to do something extraordinary just to vent her anger out. Every time she drives to the university in the center of Manchester she feels like boiling over. If she saw her boyfriend she would revenge!	Mr. Allan Brixton, a retired policeman, lives alone in a dark grey house away from the community. Everybody calls him an "out-cast". His only companion was a big black cat. Once the neighbors heard Allan shouting threats at the cat. After that the cat disappeared not to be seen again
The police was surprised to hear evidence that some drivers were apparently hallucinating at the steering wheel. They recalled seeing a huge black cat with sparkling green eyes staring directly at them through the windscreen. After that a sudden blackout of conscience would come and they remembered nothing else	...Additional details

Работа по данной технологии может продолжаться несколько уроков. Школьники постепенно знакомятся с деталями детективного сюжета, каждый раз высказывая разные предположения. Эти **предположения учащихся обязательно фиксируются учителем и классом так, чтобы использовать все накопленные гипотезы и аргументы для «сталкивания позиций» и оживления речевого взаимодействия школьников в поисках решения проблемы.**

Участники или творческие пары продумывают свою линию сюжета и добавляют в детективную историю дополнительные подробности, действующих лиц и подозреваемых персонажей. Развязка детективной драмы может быть неожиданной. В приведенном примере, по одной из разработанных учащимися версий, виновником аварий являлся большой черный кот, убежавший от хозяина и неожиданно появившийся на дороге перед движущимися автомобилями в темноте ночи.

Учащиеся могут сами разрабатывать сюжет детективных рассказов для последующего коллективного его разгадывания.

Другие тематические направления для применения технологии логического тупика в целях обучения учащихся устному речевому взаимодействию могут быть подсказаны вышеупомянутым учебником [12]. Например, в книге для учащихся имеется текст под названием «Will we all have to leave home?». Речь идет о выборе, стоящем перед человечеством в будущем: продолжать жить на Земле с различными

угрозами, грозящими далеким потомкам, или искать возможности переселения в иные космические миры.

Для вовлечения школьников в речевое взаимодействие разрабатывается раздаточный материал с содержательными фрагментами, противоречащими друг другу. Противоречивая информация создает для участников логические тупики, которые они сообща преодолевают в коллективном взаимодействии. **Важным требованием к соблюдению технологии логического тупика является обязательное ведение наглядного дневника идей, выдвигаемых учащимися в ходе устного общения на уроках.** Для ведения такого дневника используются не только записи учащихся, но и плакаты, интерактивная доска или мультимедийный проектор.

Приведем фрагмент предварительно подготовленного отдельными учащимися под руководством учителя раздаточного материала:

In the Distant future, 50 or more years from now, we will be threatened to destroy our home planet via waste, over-crowding, over-consuming, and backlash from manmade catastrophes. Solutions to the problems facing our environment now have been fought over for decades with no good result. Besides that, we have to wait for technology to catch up with the proposed solutions but the time does not wait	How are we going to colonize space when we can't even set foot in any atmosphere other than our own? Colonizing other planets in space is unrealistic. It will require a lot more money that we spend on the space program. Having wasted all this money we will not achieve much. The moon has only rocks on it and no air to breathe. Mars is uninhabitable with its poisonous atmosphere. Venus is no better for us
We just have to discover new things. It is interesting to deal with the reality that is continuously changing. We have no choice but to meet the challenges that are threatening us around. We have to try out human power. We have to look for a better alternative. If colonizing the other parts of the universe could be one of the solutions to work for, then we should go for it. We will not know anything better if we do not press for change	I do not think there will be a need to colonize space in the distant future. The only reasons the need would arise would be either to relieve over-population, or due to a scarcity of resources. Populations are on the decline, throughout Europe and Asia. Thus, I do not think over-population will pose a great problem. Concerning resources, we have not yet found a planet to which we can travel that can sustain life
...Additional details	Life in a space colony would present a huge challenge to humans. Space settlements would have to provide for the material needs of hundreds or thousands of humans, on the planet that can be hostile to human life. That would involve technologies, such as life support systems, that have yet to be developed. They would also have to deal with other issues of how humans would behave and survive in that alien environment long-term

Рекомендуется поощрять разработку фрагментов информации учащимися самостоятельно так, чтобы содержание не было известно другим участникам.

В ходе речевого взаимодействия учащиеся постепенно, от урока к уроку, приходят к новым знаниям, могут изменить свое первоначальное мнение и, в итоге, договориться об общем подходе к решению обсуждаемой проблемы.

В поиске материала для общения рекомендуется использовать сайты Интернета, предлагаемые в учебнике «Английский язык. 11-й класс. Сер. Звездный английский», для ученических проектов.

Управление групповым общением (managing group talk)

Групповое общение в естественных условиях – это самоорганизующийся процесс, имеющий признаки хаотичности и непредсказуемости. Учебная среда с ее системно-деятельностной организацией предполагает педагогическое управление устным речевым общением учащихся. *Педагогическое управление речевым взаимодействием школьников необходимо для получения трех результатов урока в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом – усвоение школьниками требуемых программой коммуникативных умений (предметный результат), овладение важными для учащихся универсальными познавательными действиями в групповом общении (метапредметный результат) и формирование у участников социально ценных знаний, отношений и убеждений (личностный результат).*

Одним из способов педагогического управления групповым общением учащихся является «матрица управления дискуссией»:

Матрица управления дискуссией

ФИО	Согласие	Возражение	Вопрос	Добавление
1	✓		✓	
2		✓	✓	✓
3	✓			
4			✓	
5		✓		✓
6	✓	✓		
7		✓	✓	✓
8	✓			
9		✓	✓	

Как показывает приведенный пример матрицы управления дискуссией, учитель заранее выбирает коммуникативные функции, подлежащие речевой тренировке (коммуникативные функции для управления дискуссией можно менять по усмотрению педагога). Эти функции

обозначены в матрице, которую учащиеся видят на плакате или интерактивной доске. По мере того, как школьники участвуют в групповом общении, учитель или выбранный наблюдатель отмечает в матрице выполненные конкретными участниками речевые функции. Это помогает организовать групповое общение как **учебную тренировочную деятельность с целью овладения заданными коммуникативными функциями**.

В групповой дискуссии необходимо управлять формированием у учащихся умения взаимодействовать друг с другом. Для этого важно создать условия для формирования у учащихся **социальной компетенции** и управлять этим процессом на уроке.

Социальная компетенция – это комплексное умение взаимодействовать с другими участниками общения, определяемое внутриличностным, межличностным и эмоциональным интеллектом участников.

Внутриличностный интеллект важен для объективной оценки школьниками своих возможностей, понимания сильных и слабых сторон, умения контролировать себя и управлять собственным речевым и неречевым поведением.

Межличностный интеллект детей обеспечивает умение понять не только себя, но и других, выстраивая бесконфликтное, толерантное и эффективное взаимодействие с партнерами в сообща выполняемой деятельности.

Эмоциональный интеллект учащихся нужен для того, чтобы понять эмоции других участников общения и сопереживать им, контролировать собственные чувства, уметь адекватно описать свои и чужие переживания.

Наилучшим способом управления социальной компетенцией и развития этого комплексного умения у учащихся можно считать взаимную оценку учащимися друг друга по следующим критериям:

- популярность участника группового общения (оценивается количество обращений к конкретным учащимся за помощью и советом в случае затруднений в ходе дискуссии);

- вежливость участника группового общения (оценивается умение участников демонстрировать уважение к другим, предупреждать конфликтные ситуации, учитывать чужое мнение);

- контактность участника группового общения (оценивается количество установленных участником личных контактов с другими школьниками в ходе дискуссии);

- активность участника группового общения (оценивается умение сформулировать разнообразные идеи в групповом обсуждении проблемы);

- эффективность (оценивается четкость и польза сформулированных идей, помогающих поиску окончательного решения проблемы).

По каждому критерию участники выставляют друг другу оценку по 100-балльной системе после завершения группового общения. На основании взаимных индивидуальных оценок вычисляется средний балл. Для оценивания социальной компетенции участников можно использовать нижеприведенную шкалу:

Ф.И.О.	Популярность	Вежливость	Контакты	Активность	Эффект
1					
2					
3					
...					

Социальная компетенция учащихся представляет собой важное универсальное коммуникативно-познавательное умение, которое относится к метапредметным результатам образовательного курса и *не оценивается учителем*.

Важнейший аспект педагогического управления устным речевым общением учащихся на уроке иностранного языка – управление познавательным интересом и учебной мотивацией школьников.

Познавательный интерес, т.е. устойчивая направленность внимания учащихся, всецело определяется их ***учебной мотивацией – внутренним побуждением к активному учению***. Устойчивость учебной мотивации школьников определяется рядом педагогических условий, позволяющих управлять этим хрупким психологическим образованием:

- важно учитывать личностную значимость выполняемой деятельности, что зависит от индивидуальных потребностей, интересов, жизненных планов;

- хорошо, если учащиеся будут видеть свои достижения и иметь преобладающий успешный опыт ранее выполненных заданий;

- школьникам необходимо чувство оптимизма в случае затруднений, а также знание эффективных стратегий преодоления трудностей (можно с помощью педагога);

- помогают положительные переживания в связи с комфортными условиями деятельности, отношениями взаимной поддержки, общими ценностями и нормами в группе;

- на мотивацию учения влияет ощущение собственной личностной значимости в группе, адекватность самооценки и уровня своих притязаний, уверенность в психологической защищенности.

Положительная мотивация учения в целом влияет на мотивацию овладения устной речевой деятельностью. Однако активное участие в учебных заданиях, требующих речевого взаимодействия на иностранном языке, дополнительно зависит от некоторых специфических условий.

2. *Мильруд Р.П.* Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
3. *Мильруд Р.П.* Повышение эффективности речевой ситуации как методического приема обучения // Иностранные языки в школе. 1983. № 2. С. 27–32.
4. *Мильруд Р.П.* Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1986. № 4. С. 29–33.
5. *Мильруд Р.П.* Организация ролевой игры на уроке // Иностранные языки в школе. 1987. № 3. С. 30–34.
6. *Мильруд Р.П.* Ориентировочные задания на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 12–18.
7. *Мильруд Р.П.* Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1991. № 6. С. 3–7.
8. *Мильруд Р.П.* Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 6.
9. *Мильруд Р.П.* Речевая ситуация как методический прием обучения // Иностранные языки в школе. 1982. № 1. С. 38–40.
10. *Мильруд Р.П., Карамнов А.С.* Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11–17.
11. *Cooper J.* Cognitive Dissonance. Fifty Years of a Classic Theory. L. : SAGE Publications Ltd., 2007. 203 p.
12. *Баранова К.М., Дули В., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В.* Английский язык. 11-й класс. Сер. Звездный английский. М. : Express Publishing – «Просвещение», 2011.
13. *Ben-Haim Y.* Info-Gap Decision Theory: Decision under Severe Control. Amsterdam : Academic Press – Elsevier, 2006. 370 p.
14. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Обучение культуре и культура обучения языку // Иностранные языки в школе. 2012. № 5. С. 13–19.
15. *Barford D.* The Ship of Thought. Essays on Psychoanalysis and Learning. L. : H. Karnac (Books) Ltd., 2002. 250 p.

TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES OF TEACHING ORAL COMMUNICATION

Millrood R.P. Department of International Communication, Tambov State Technical University (Tambov, Russian Federation).

E-mail: rad_millrood@mail.ru

Abstract. This paper considers the problem of teaching school students spoken language, arising from the backwash effect of language tests on the classroom teaching agenda. The return of oral tasks to the school leaving national language exams in Russia is expected to raise the importance of students' oral speech competence. Language exams may again become a stimulus for students learning foreign language speaking skills. The article analyzes the ways of effective formation of oral speech skills in students using the latest achievements of pedagogical science and practice. The publication studies the differences between the methodological techniques and the organizational and pedagogical technologies; provides a new perspective on the concept of “speech situation” - a key technique of teaching speaking; develops organizational and pedagogical technologies such as “cognitive dissonance”, “information gap” and “logical impasse”.

Keywords: teaching speaking; oral speech skills; instructional techniques; organizational and educational technology; speech situation; cognitive dissonance; information gap; logical impasse.