

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

Дубовицкая Надежда Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема Лингвистические особенности политического дискурса на примере
предвыборных речей Д. Трампа как основа разработки серии занятий
элективного курса на старшем этапе обучения

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) Иностранный язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой: Бабак Т.П.,
кандидат филологических наук, доцент

(дата, подпись)

Руководитель: Битнер И.А.,
кандидат филологических наук, доцент

Дата защиты: «21» июня 2017 г.

Обучающийся: Дубовицкая Н.С.
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Политический дискурс как материал для обучения говорению	
1.1. Основные черты политического дискурса.....	8
1.1.1. Понятие политического дискурса.....	8
1.1.2. Политический дискурс – центральное понятие политической лингвистики.....	10
1.2. Обучение говорению в старших классах средней школы.....	14
1.2.1. Приемы обучения говорению.....	21
1.2.2. Трудности при обучении говорению.....	31
1.2.3. Цели и содержание обучения говорению.....	33
Выводы по Глава 1	42
Глава 2. Дискурс «выборы» на примере избирательных кампаний Хилари Клинтон и Дональда Трампа как основа разработки серии интегрированных уроков обучения монологической речи	44
2.1. Лингвистический анализ предвыборных речей Дональда Трампа.....	44
2.2. Лингвистический анализ предвыборных речей Хилари Клинтон.....	48
2.3. Сравнение дискурса предвыборных программ Хилари Клинтон и Дональда Трампа.....	56
2.4. Методическая разработка серии интегрированных уроков обучения монологу.....	
Выводы по Главе 2	68
Заключение	69
Библиографический список	73

Введение

Представленная работа посвящена исследованию англоязычного политического дискурса на примере предвыборной кампании 2016 г. в США как основе для разработки уроков обучения монологической речи на английском языке в старших классах средней школы.

В настоящее время успех любого политика во многом зависит от того, какое влияние оказывает на аудиторию его выступления. Публичное выступление можно отнести к такому виду коммуникации, при котором практически отсутствует непосредственная обратная связь между оратором и слушателем, и поэтому важным является выбор определенных лингвистических средств, а также стратегическое планирование речи. Политическая власть в значительной степени осуществляется посредством языка, который помогает политику апеллировать к чувствам аудитории. Следует отметить, что речь любого политика должна уметь затронуть нужную струну в массовом сознании, его высказывания должны соответствовать настроению аудитории. Таким образом, тренировка навыков монологической речи у старшеклассников, позволит улучшить языковые навыки на примере самой актуальной темы в обществе.

На начальном этапе предлагаемого исследования политическая борьба за президентский пост в США набирала обороты, и определенный интерес представляло то, какие лингвистические стратегии, тактики и стилистические приемы используют современные политические деятели.

Политический дискурс - это явление, с которым все сталкиваются ежедневно. Борьба за власть является основной темой и движущим мотивом этой сферы общения. Чем более открыта и демократична жизнь общества, тем больше внимания уделяется языку политики. Политическим дискурсом интересуются как профессионалы от политики, в том числе журналисты и политологи, так и самые широкие массы граждан. Информированность обучающихся старших классов о политической обстановке на мировой арене, способность критического восприятия и анализа услышанного с экранов

телевизоров или прочитанного в интернете, наличие собственного мнения и развитие умения адекватно и корректно высказать его являются необходимыми аспектами формирования общекультурных и языковых компетенций в частности, и высокообразованной, зрелой, патриотически настроенной личности в целом, что и делает наше исследование **актуальным**.

Объектом исследования является политический дискурс предвыборной кампании 2016 г. в США.

Предметом исследования выступают лингвистические средства, а также стратегии и тактики, применяемые в речи кандидатов на пост президента и в англоязычных СМИ политического содержания, а также использование их в качестве дидактического материала при обучении монологической речи на старшем этапе обучения в средней школе.

Целью работы является анализ лингвистических особенностей современного американского политического дискурса и разработка серии упражнений в рамках интегрированных уроков по теме «Выборы». Представленная цель обусловила следующие **задачи** исследования:

- 1) описать современный политический дискурс с точки зрения его лингвистических особенностей и выявить лексико-стилистические характеристики политического дискурса на примере предвыборной кампании 2016 г. в США;
- 2) описать наиболее эффективные стратегии и тактики политического дискурса на примере речей Д. Трампа и Х. Клинтон;
- 3) разработать примерные задания для интегрированных уроков по обучению монологической речи на старшем этапе обучения.

Теоретической базой работы послужили исследования отечественных и зарубежных лингвистов в области политической лингвистики (А.П. Чудинов, Д.В. Шапочкин), теории дискурса (М.В. Гаврилова, Т.А. Ван Дейк, В.А. Маслова, О.Л. Михалева), теории массовой коммуникации (Ф.М. Березин, Л.Г. Лузина, Е.Ф. Тарасов), теоретические основы методики

обучения иностранным языкам в средней школе (М.Л. Вайсбурд, В.А. Бухбиндер, И.А. Зимняя, Н. А. Карманова) и т.д.

Материалом исследования послужили выступления кандидатов на пост президента США, включающие в себя речи в ходе предвыборной кампании, тексты телеинтервью, а также материалы СМИ.

Научная новизна работы определяется характером изучаемого материала. Данная работа является одним из немногих исследований, посвящённых анализу речей американских политических деятелей, и может внести определенный вклад в изучение теории политического дискурса и обеспечить аутентичный, злободневный, дискуссионный языковой материал для интегрирования в уроки английского языка в средней школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы в первую очередь как материал для разработки школьных уроков, а также в курсе стилистики, лексикологии, в спецкурсах по риторике, и при написании обучающимися старших классов рефератов и научных работ.

Поставленные задачи определили **методы** исследования, включающие в себя:

- 1) анализ научной литературы по проблемам дискурса и методике обучения английскому языку
- 2) лингвистическое наблюдение и описание;
- 3) метод дискурсивного анализа;
- 4) метод стилистической интерпретации;
- 5) метод моделирования.

Работа состоит из введения, двух глав с последующими выводами, заключения и библиографического списка.

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, выделяются объект и предмет исследования, определяются цель и задачи работы, указывается теоретическая база, материалы работы, практическая

значимость исследования, методы исследования, описывается структура работы.

В первой главе «Политический дискурс как материал для обучения говорению» представлено понятие дискурса, виды дискурса, понятие политического дискурса в широком и узком смысле, а так же описаны приемы и методы обучения говорению в старших классах средней школы.

Вторая глава «Дискурс «выборы» на примере избирательных кампаний Хилари Клинтон и Дональда Трампа, как основа разработки серии интегрированных уроков обучения монологической речи» посвящена анализу выступлений американских политических деятелей, где рассматриваются те стратегии и тактики политического дискурса, которые использовались ораторами в ходе политической борьбы. В данной главе также представлена методическая разработка серии упражнений для интегрированных уроков формирования навыков монологической речи по теме «Выборы».

В Заключении обобщены результаты проведенного теоретического и практического исследования, сформулированы основные выводы.

ГЛАВА 1. ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

1.1 ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

1.1.1. Понятие политического дискурса

В лингвистической литературе существует широкое и узкое понимание политического дискурса. Приведем высказывания ученых, придерживающихся широкого определения политического дискурса, под которым понимается “дискурс в политической сфере”, “любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики”; “сумма речевых произведений в определенном паралингвистическом контексте - контексте политической деятельности, политических взглядов и убеждений, включая негативные ее проявления (уклонение от политической деятельности, отсутствие политических убеждений)” ; “совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации”. В качестве языкового материала могут быть использованы выступления политиков, политических обозревателей и комментаторов, публикации в СМИ, материалы специализированных изданий на различные темы, касающиеся аспектов политики. При таком подходе исследование политического дискурса включает в себя рассмотрение всех семиотических систем искусства [Арнольд, 2012:300].

О.А.Толпыгина наряду с другими (более широким и более узким) выделяет интегративный подход, в условиях которого понятие «дискурс» включает в себя описание широкого круга социальных явлений, и в этом случае выделяет различные аспекты дискурса, в число которых включен и политический. Выделение политического аспекта дискурса, акцентирующего внимание на формировании, проявлении и воспроизводстве властных отношений в обществе, вытекает из понимания политики как особой сферы

социальной жизни, связанной с феноменом власти, который пронизывает все сферы и уровни социального взаимодействия.

Интерес к изучению политического дискурса привел к появлению нового направления в языкознании - политической лингвистики. По мнению А.Н.Баранова, интерес к изучению политических текстов можно объяснить несколькими факторами. Во-первых, внутренними потребностями лингвистической теории, которая в разные периоды истории обращалась к реальным сферам функционирования языковой системы, к речи. Во-вторых, политологическими проблемами изучения политического мышления, его связи с политическим поведением; необходимостью построения предсказывающих моделей в политологии, а также необходимостью разработки методов анализа политических текстов и текстов СМИ для мониторинга различных тенденций в сфере общественного сознания. В-третьих, социальным заказом - попытками освободить политическую коммуникацию от манипуляций общественным сознанием.

Итак, в лингвистической литературе термин "политический дискурс" употребляется в двух смыслах: узком и широком. В широком смысле он включает такие формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из составляющих: субъект, адресат либо содержание сообщения. В узком смысле политический дискурс - это разновидность дискурса, целью которого является завоевание, сохранение и осуществление политической власти. Мы, принимая широкое понимание дискурса, включаем также в него процесс и результат порождения и восприятия текстов плюс экстралингвистические факторы, влияющие на их порождение и восприятие. Кроме того, мы полагаем, что термин "дискурс" в современной лингвистике используется для обозначения разных видов речи и речевых произведений, осмысление которых должно строиться с учетом всей совокупности языковых и неязыковых факторов.

1.1.2. ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС – ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Центральным понятием политической филологии является политический дискурс, который представляет собой особую разновидность дискурса и имеет своей целью завоевание и удержание политической власти. В лингвистической литературе термин «политический дискурс» употребляется в двух смыслах: узком и широком. В широком смысле, он включает такие формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из составляющих: субъект, адресат либо содержание сообщения. В узком смысле, политический дискурс - это разновидность дискурса, целью которого является завоевание, сохранение и осуществление политической власти. Существует и другое определение политического дискурса, - это «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом».

Политический дискурс, являясь в определенном отношении политической коммуникацией, обладает рядом характеристик:

1. Авторство.

В политическом дискурсе автором считается тот, кто берет на себя ответственность за него. Как правило, тексты для политиков сочиняют люди, специализирующиеся на написании политических речей. Но озвучивая или подписывая текст, политический деятель берет на себя ответственность за его содержание.

2. Адресность.

Организация политического текста в значительной степени зависит от его адресата. По количественному критерию можно выделить индивидуальный, групповой и массовый адресат. Специфика политического дискурса состоит в том, что для политической коммуникации наиболее характерен массовый адресат. В зависимости от условий различают

непосредственное обращение к адресату и коммуникацию с использованием средств массовой информации.

3. Стратегия и тактика.

Коммуникативная стратегия и коммуникативная тактика - это планирование речевой деятельности, отбор принципов, способов и приемов, которые обеспечат достижение успеха. В современной политической коммуникации стратегия нацелена на изменение взглядов адресата, на изменение его отношения к определенным событиям и так далее. Ее выбирают в зависимости от поставленных задач и ситуации. Примером может послужить восхваление кандидата или дискредитация оппонента в ходе предвыборной кампании. Стратегический план может быть ориентирован на рациональное воздействие, на обращение к чувствам адресата, или же на эмоциональных аргументах.

Для реализации одной стратегии используются разнообразные тактики. В частности, дискредитация оппонента может быть реализована в тактиках предсказания печальных последствий, к которым приведет его избрание, в оскорблении кандидата, в демонстрации его отрицательных качеств. Тактика в свою очередь осуществляется через определенные приемы. Например, оскорбление может проявляться в распространении слухов, навешивании ярлыков.

4. Политический нарратив.

Под политическим нарративом понимается совокупность политических текстов разных жанров, сконцентрированных вокруг определенного политического события. Его важнейшими свойствами являются многоголосие участников политической борьбы, множественность повествователей, большое количество рациональных и эмоциональных оценок. Каждый повествователь выделяет в своем сообщении те или иные события, возможно, оставляя за пределами внимания некоторые другие; он по-своему их структурирует, создавая при этом оригинальную политическую картину мира [Арутюнова, 2010:3-32].

В лингвистике выделяют шесть основных функций языка, который были предложены Романом Якобсоном:

Коммуникативная;

побудительная;

эмотивная;

метаязыковая;

фатическая,

эстетическая.

Но поскольку политический дискурс принадлежит сфере когнитивной лингвистики, то целесообразно также отметить когнитивную функцию. Рассмотрим подробнее данные функции:

1. Когнитивная функция.

Эта функция заключается в использовании языка для концептуализации мира, создания личностной, а затем и групповой (партийной) политической картины мира. Язык является неотъемлемой частью мышления, и организация мыслительного процесса - это назначение языка. Также необходимо отметить тот факт, что с помощью языка можно отражать действительность в процессе речемышлительной деятельности человек создает собственный образ мира.

Политическое мышление реализуется в речевых структурах. К примеру, метафорическое обозначение страны как общего дома, летящей ракеты или разваливающейся телеги отражает политическое сознание говорящего и дает его оценку действительности.

2. Коммуникативная функция.

Эта функция ориентирована на передачу информации, призванной оказать воздействие на преобразование существующей в сознании адресата картины политического мира. В речи политиков нередко встречается информация о событиях в политической жизни общества, в экономике, науке, культуре и так далее. Информация может быть представлена в виде сообщений, мнений, обобщений, и как правило она всегда интерпретируется.

Разновидностью политической интерпретации является выдвижение нужной информации, Политики стараются привлечь внимание публики за счет информации, которая представляет их в выгодном свете.

3. Побудительная функция.

Данная функция заключается в воздействии на адресата. Речь политиков призвана эмоционально воздействовать на публику, формировать в сознании слушателя какой-либо образ, политическую картину мира. Основным путем реализации этой функции является непосредственное обращение к слушателю, призыв к активности. Например, во время предвыборных кампаний политические деятели призывают народ проголосовать за определенного кандидата. Но побуждать к действию можно и косвенными средствами. В частности, политики просто информируют людей, раскрывая достоинства и недостатки каких-либо явлений, а слушатели в свою очередь будто бы самостоятельно приходят к выводам.

4. Эмотивная функция.

Она ориентирована на выражение эмоций. Создание эмоционального фона - это необходимая составляющая для воздействия на адресата. Психологами было доказано, что эмоции носят заразительный характер. Так выражение надежды, уверенности, гордости или наоборот, ненависти и враждебности к чему бы то ни было способствует укреплению таких же чувств у слушателя. Эмоции могут в значительной степени повлиять на окончательный выбор политических предпочтений, ведь зачастую люди сначала принимают решение под влиянием эмоций, а затем ищут рациональное объяснение.

5. Метаязыковая функция.

Эта функция направлена на то, чтобы объяснить смысл высказывания. В выступлениях политиков или в политических текстах встречаются фрагменты, в которых автор истолковывает смысл каких-либо понятий. Современная политическая коммуникация отличается сложным переплетением общеупотребительной речи, жаргона, научной речи,

официально-деловой и тем самым не всегда может быть доступна рядовому слушателю. Поэтому данная функция является характерной для речевой деятельности.

6. Фатическая функция.

Она связана с установлением и поддержанием контакта между коммуникантами. Данная функция чаще всего проявляется в бытовом общении, но и в политической коммуникации имеет большое значение, поскольку нацелена на то, чтобы слушатель воспринимал информацию. Одним из проявлений фатической функции может считаться обращение к аудитории, что способствует поддержанию контакта.

7. Эстетическая функция.

Эта функция ориентирована на первоочередное внимание к форме сообщения. Каждый политик обязан следить за тем, насколько его речь является выразительной. В некоторых случаях оригинальность и красота высказывания привлекает аудиторию даже в большей степени, чем его содержание. Поэтому в своих выступлениях политики уделяют большое значение красноречию [Арутюнова, 2008:896].

Следует отметить, что в реальной речевой деятельности нет четкого разграничения вышеперечисленных функций, все они взаимодействуют. Иногда на первый план выходит какая-то одна, а остальные проявляются в меньшей степени.

1.2 Обучение говорению в старших классах средней школы.

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение [5].

Человек, адресующий информацию другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на одном, понятном друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение английскому языку в школе. Если коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха совместной деятельности. Библейская легенда о строительстве вавилонской башни, сорвавшемся вследствие неожиданного «смещения языков» строителей, отражает факт невозможности взаимодействия при блокировании процессов кодификации и декодификации, так как говорящие на разных языках люди не могут договориться друг с другом, что делает их совместную деятельность неосуществимой. Обмен информацией становится возможен лишь в том случае, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам [Алхазишвили, 1988:334].

Значение — это содержательная сторона знака как элемента, опосредствующего познание окружающей действительности. Подобно тому, как орудие опосредствует трудовую деятельность людей, знаки опосредствуют их познавательную деятельность и общение [Артемов, 1966:256].

Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта [Артемов, 1966:256].

Язык как средство накопления и передачи общественного опыта возник в процессе труда и начал развиваться еще на заре доклассового общества. Для передачи друг другу существенно значимой информации люди стали пользоваться членораздельными звуками, за которыми закреплялись определенные значения [Леонтьев, 1997:456].

Пользоваться членораздельными звуками для общения было удобно, особенно в тех случаях, когда руки были заняты предметами и орудиями труда, а глаза обращены на них. Передача мыслей посредством звуков была удобна и на значительном расстоянии между общающимися, так же как в темноте, в тумане, в зарослях [Леонтьев, 2001:127].

Благодаря общению с помощью языка отражение мира в мозгу отдельного человека постоянно пополняется тем, что отражается или было отражено в мозгу других людей, — происходит обмен мыслями, передача информации [Леонтьев, 1997:456].

В общении человек постоянно учится отделять существенное от несущественного, необходимое от случайного, переходить от образов единичных предметов к устойчивому отражению их общих свойств в значении слов, в котором закрепляются существенные признаки, которые присущи целому классу предметов и тем самым относятся и к конкретному предмету, о котором идет речь [Леонтьев, 2001:127].

Говоря «газета», человек имеет в виду не только тот газетный лист, который держим в руках, но тем самым указываем, к какому классу предметов относится данный предмет, принимая во внимание его отличия от другой печатной продукции и т.д. [Артемов, 1966:256].

Слова имеют определенное значение, т.е. некую отнесенность к предметному миру. Когда преподаватель применяет то или иное слово, то и он, и его слушатели имеют в виду одно и то же явление и у них не возникнут недоразумения. Система значений развивается и обогащается на протяжении всей жизни человека, и ее целенаправленное формирование — центральное звено как среднего, так и высшего образования [Алхазисвили, 1988:334].

Речь, как говорение — это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка. Средством вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними в общественном опыте значениями. Слова могут быть произнесены вслух, про себя, написаны или же заменены у глухих людей особыми жестами, выступающими носителями значений (так называемая дактилология, где каждая буква обозначается движениями пальцев, и жестовая речь, где жест заменяет целое слово или группу слов) [Бодалев, 1972:346].

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую [Зимняя, 1991:248].

Наиболее простой разновидностью устной речи является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных

слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи [Зимняя,1991:248].

Вторая разновидность устной речи — монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее, ее формирование у учащихся, особенно на уроках английского языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно встречаются взрослые люди, умеющие свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся, не прибегая к заранее написанному тексту, выступить с устным сообщением (докладом, публичным выступлением и т. п.), имеющим монологический характер. Это зачастую является последствием недостаточного внимания учителей школы к работе по формированию у учащихся монологической речи на иностранном языке [Зимняя,1991:248].

Речь своей физиологической основой имеет деятельность слухового и двигательного анализаторов. В коре мозга замыкаются временные связи между различными раздражениями со стороны внешнего мира и движениями голосовых связок, гортани, языка и других органов, регулирующих произнесение слов. Речь функционирует на основе второй сигнальной системы [Алхазишвили,1988:334].

Слово, по словам И. П. Павлова, это «сигнал сигналов». Слова, сигнализируя сигналы первой сигнальной системы, всевозможные впечатления, существующие в виде образов мира, могут вызывать те же действия, что и непосредственные раздражители. Слова и их сочетания всегда представляют собой результат отвлечения и обобщения, переработки в мозгу сигналов первой сигнальной системы.

Сложный процесс вербального общения основывается на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов. Первым этапом является программирование речи — построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что человек хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная [Алхазидшвили,1988:334].

Второй этап — построение синтаксической структуры предложения. Прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, включаются механизмы, обеспечивающие поиск нужного слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих [Алхазидшвили,1988:334].

Наконец осуществляется проговаривание, реальное звучание речи. Таким образом, разворачивается процесс «говорения», в ходе которого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче. В процессе слушания собеседник (реципиент) декодирует полученную информацию, что, в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидной, лишь, когда реципиент сам превращается в коммуникатора (смена коммуникативных ролей) и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности [Верецагин, Костомаров,1979:348].

Общение людей не может быть уподоблено передачи информации по телеграфу, где коммуникатор и реципиент обмениваются вербальными сообщениями. В общение людей оказываются закономерно включены

эмоции общающихся. К тому, что является содержанием коммуникации, и к тем, кто вовлечен в общение, они определенным образом относятся, и это эмоциональное отношение, сопровождающее речевое высказывание, образует особый, невербальный аспект обмена информацией, особую, невербальную коммуникацию [Верещагин, Костомаров, 1979:348].

К средствам невербальной коммуникации принадлежат жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации — слова. Товарищу, поведавшему о постигшем его горе, собеседник выражает свое сочувствие словами, сопровождаемыми знаками невербальной коммуникации: опечаленным выражением лица, понижением голоса, прижиманием руки к щеке и покачиванием головы, глубокими вздохами и т.д. [Верещагин, Костомаров, 1979:348].

Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом общественного развития, как и язык слов, и могут не совпадать в разных национальных культурах. Болгары несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие, а отрицательное покачивание головой, принятое у русских, болгары могут легко принять за знак согласия [Верещагин, Костомаров, 1979:348].

В разных возрастных группах для осуществления невербальной коммуникации выбираются различные средства. Так, дети часто используют плач как средство воздействия на взрослых и способ передачи им своих желаний и настроений. Коммуникативный характер, который приобретает у детей плач, хорошо передает их нередко встречающееся предупреждение «Я не тебе плачу, а маме!» [Леонтьев, 1997:456].

Существенно важное значение для усиления действия вербальной коммуникации имеет пространственное размещение общающихся. Реплика, брошенная через плечо, четко показывает отношение коммуникатора к реципиенту. В некоторых видах обучения (в частности, при обучении «говорению» на иностранных языках) преподаватель предпочитает размещать учеников не «в затылок друг другу», как это принято в классе, а по кругу, лицом друг к другу, что существенно повышает ком-

муникабельность общающихся и интенсифицирует приобретение навыков общения на иностранном языке [Леонтьев, 2001:127].

Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации является одним из элементов культуры общения. Это соответствие особо важно для педагога, для которого средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности. А. С. Макаренко подчеркивал, что педагог одно и то же слово должен уметь произносить с множеством различных интонаций, вкладывая в него значение то приказа, то просьбы, то совета и т.д. [Леонтьев, 1997:456].

Одновременно развивается и невербальная коммуникация: мимика, пантомимика, интонационное разнообразие речи. В эти годы формируются обратные связи в процессе коммуникации ребенок научается дешифровать выражение лица собеседника, улавливать одобрение или неодобрение в его интонациях, понимать значение жеста, сопровождающего и усиливающего слово взрослого человека. Все это позволяет ему корректировать свои действия, добиваться должного взаимопонимания в общении [Леонтьев, 2001:127].

В школе на уроках чтения и письма, а в дальнейшем языка и литературы осуществляется формирование у детей сознательного отношения к языку как средству и к речи как процессу общения. Становясь предметом специально организованного преподавателем анализа, язык предстает перед учащимся как сложная знаковая система, подчиненная действию социально выработанных законов, усвоение которых позволит ему не только грамотно писать, читать и говорить, но и овладеть с помощью языка духовными богатствами, выработанными до него и для него человечеством. Построенные на основе исследований психологов современные методики обучения грамоте в качестве ведущего принципа принимают формирование у школьников умений сознательного звукового анализа речи. Исследования психологов Московского университета показали, что все эти правила выявляют всего три функции связи слов в предложении: их соединение, разделение и обособление. Как выяснилось, достаточно научить школьников по определенным признакам анализировать и обнаруживать эти функции в конкретных предложениях, чтобы они безошибочно ставили знаки

препинания, не заучивая ни одного правила пунктуации [Алхазидшвили, 1988:334].

На основании выше изложенного можно сделать следующие **выводы**.

1. **Говорение** как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения.

2. В основе **говорение** лежит осознание значения лексической единицы языка.

3. **Речь**, как говорение — это вербальная коммуникация, т.е. вербальный процесс общения с помощью языка.

4. Различают следующие **виды устной речи**: диалогическую и монологическую.

5. Для **разговорной речи** (диалога) характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий.

6. **Монологическая речь** имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог.

1.2.1 Приемы обучения говорению

В основе современных методов обучения говорению лежат такие категории устно-язычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации.

Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация. **Коммуникативная ситуация**, как метод обучения говорению, состоит из четырех факторов [Пассов, 1989:239]:

1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);

2) отношений между коммуникантами (субъективно — личность собеседника);

3) речевого побуждения;

4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Каждый из указанных факторов, рассматриваемого метода обучения говорению, оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость и т.д.) [Пассов, 1989:239].

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандартные ситуации. Под термином **типичная коммуникативная ситуация** понимается некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях [Рогова, 1991:197].

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д. [Рогова, 1991:197].

Другой важной составляющей метода обучения говорения является **вид общения**. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говорящего и слушающего в пределах одного акта коммуникации [Зимняя, 2001:396].

По первому принципу можно выделить 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения говорению [Зимняя, 2001:396].

В **индивидуальном общении** участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры

по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте». Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается [Зимняя, 2001:396].

При **групповом общении** в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группы группового общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «проучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее [Зимняя, 2001:396].

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно predeterminedены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные — в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т. д.) [Зимняя, 2001:396].

По характеру отношений между коммуникантами методы обучения говорению различают общение официальное и неофициальное [Гез, 1984:124].

Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир — кассир, начальник — подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме [Гез, 1984:124].

Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью, как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не

продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон [Гез, 1984:124].

Современная методология обучения говорению различает два рода неофициального общения — деловой разговор и свободную беседу [Бим, 1977:278].

Деловой разговор можно рассматривать как необходимое звено во внеречевой деятельности, как средство решения вытекающих из невербальных действий проблем (например, обсуждение между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбор профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.). [Бим, 1977:278]

Свободная беседа, представляет собой самостоятельную деятельность общения, или такую деятельность, цель которой — установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека. В такой сфере устной коммуникации, как социально-культурная, свободная беседа выступает в качестве основного, наиболее распространенного вида общения. Тематика свободной беседы отличается исключительной широтой диапазона и в принципе не зависит от какой-либо внеречевой деятельности или места действия: участники беседы могут начать общение с обсуждения нового спектакля, а кончить обменом мнений о ремонте велосипеда.

Свободная беседа характеризуется большим разнообразием речевых стимулов, побуждающих к общению ее участников. Это может быть желание поделиться новостью, получить те или иные сведения, либо просто заполнить время, возникшее в результате ожидания. Свободная беседа широко используется для установления контакта между членами временной группы, например, во время приема гостей [Бим, 1977:278].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение.

Наблюдения над коммуникацией в различных условиях, а также обследование драматических произведений позволили определить весьма обширный перечень коммуникативных ситуаций. Последующее сопоставление выделенных ситуаций выявило не только их разнообразие, но и возможность объединения их в группы по принципу явной схожести. Для этого было введено понятие **сферы устного общения** как совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки [Гез, 1984:124].

Исходя из этого определения, можно выделить 8 сфер устного общения, которые присущи любому современному языковому коллективу [Гез, 1984:124]:

- 1) сервисная сфера (социально-коммуникативные роли покупателя, пассажира, пациента, абонента, посетителя столовой и т.д.);
- 2) семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);
- 3) профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, ученика, коллеги, сотрудника и т.д.);
- 4) социально-культурная сфера (роли знакомого, друга, соученика и т.д.);
- 5) сфера общественной деятельности (роли члена общественной организации или избираемого органа, публициста и т.д.);
- 6) административно-правовая сфера (роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);
- 7) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, садовода, умельца, рыболова, любителя животных и т.д.);
- 8) зрелищно-массовая сфера (зритель в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Все современные системы обучения иностранным языкам используют в настоящее время эти восемь сфер устного общения.

Современная методология преподавания иностранных языков базируется на следующих принципах обучения устной речи [Бим, 1977:278]:

- принцип коммуникативной направленности;
- принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации;
- принцип коммуникативной деятельности;
- принцип интенсивной практики;
- принцип поэтапности речевых умений;
- принцип адекватности.

Принцип коммуникативной направленности. Важность его для обучения иностранным языкам и особенно устной речи в настоящее время общепризнана [Бим, 1977:278].

Рассматриваемый принцип пронизывает все основные этапы организации обучения речи. Так, соблюдение его ведет к требованию, чтобы отобранный минимум языкового инвентаря обеспечивал уровень коммуникативной достаточности, т.е. возможности участия в реальной коммуникации. При включении речевого материала в программу следует оценивать каждую фразу с точки зрения реальности ее появления в естественных актах устного общения, с точки зрения повторяемости этих предложений как «готовых» языковых знаков. В тематике учебного материала существенно предусмотреть возможности формирования социально-коммуникативной позиции ученика, в будущем — взрослого члена общества [Бим, 1977:278].

При следовании принципу коммуникативной направленности вся система работы учителя подчинена созданию у ученика мотивированной потребности в иноязычно-речевой деятельности. Речевые операции при работе над языковым материалом должны (где только возможно) носить коммуникативный характер. Словом, в основе обучения устной речи должно быть общение, необходимость в общении, возможность общения, практика общения [Бим, 1977:278].

Принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации. «Молекулой» устного общения является коммуникативная ситуация. Ситуация и речь тесно связаны между собой. Язык развивается через

ситуации и неотделим от них. Язык нужен в определенных ситуациях, поэтому исходным моментом обучения должны быть ситуации. В методике аналогом реальных ситуаций служат типичные коммуникативные ситуации [Бим, 1977:278].

Рассматриваемый принцип требует, чтобы программа обучения устной речи строилась, прежде всего, как последовательная серия ТКС, отобранных и обработанных в соответствии с воспитательными, коммуникативными и дидактическими положениями. Любая включенная в программу тема должна раскрываться как набор определенных коммуникативных ситуаций [Бим, 1977:278].

Принцип коммуникативной деятельности. Современная методика преподавания иностранного языка исходит из того, что иноязычной речи следует обучать не как отвлеченному коду, а как специфической психофизиологической деятельности, обеспечивающей производство и восприятие высказываний на иностранном языке, как операционной готовности включения в ту или иную ситуацию реального общения [Бим, 1977:278].

Каковы предпосылки развития речевой деятельности? Речевая способность человека на родном языке развивается посредством активной коммуникативной деятельности, в процессе которой языковые элементы (слова, выражения, модели высказывания) накапливаются в индивидуальном опыте постепенно. Ребенок начинает говорить, не владея всей языковой системой. Возможность использования только «части языка» в коммуникативных целях свидетельствует о весьма специфических свойствах речи как кода. Но именно данная особенность языка объясняет, почему при овладении иноязычной речью обучающегося можно вовлекать в реальную коммуникативную деятельность уже на самых ранних этапах обучения [Бим, 1977:278].

При овладении иноязычной речью современная методология преподавания отмечает, что также существен и другой аспект обучения речи как деятельности. Учитель должен добиваться не только умения порождать устные высказывания, но и порождать определенное ролевое поведение в процессе акта общения. Учащиеся должны овладеть ролью как говорящего, так и ролью слушающего. Коммуникативная задача говорящего

— завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения, получить на него реакцию, учитывать при производстве высказываний ситуацию общения, личность слушающего. Следовательно, обучение иноязычной речи предполагает также овладение определенной коммуникативной техникой [Бим, 1977:278].

Принцип интенсивной практики. Психофизиологической базой речевой деятельности служит навык, или автоматизированное умение, ставшее в результате многократных повторений наиболее экономным и свободным способом исполнения данного действия. Разумеется, не все языковые элементы даже в родном языке находятся у его носителей на уровне навыков. Иные являются лишь умениями или просто знаниями, часто усвоенными лишь в процессе данного акта общения. Однако владение основным ядром лексических единиц и моделей предложений всегда характеризуется высоким автоматизмом. Отсюда — настоятельная необходимость организации в учебных условиях целенаправленной интенсивной практики использования в речи языковых знаков [Бим, 1977:278].

Принцип поэтапности речевых умений. Данный принцип определяет, что овладение языковым материалом и операциями с ним в речи осуществляется поэтапно. Это означает решение на каждой данной ступени обучения только одной задачи, развития лишь одной стороны речевого умения. При этом общее направление естественно должно идти от овладения иноязычно-речевой формой к способности выразить с ее помощью некоторое содержание. Рассматриваемый принцип лежит в основе дифференциации типов упражнений — тренировочных — I тип и коммуникативных (речевых) — II тип [Бим, 1977:278].

Принцип адекватности. Под адекватным понимается такое упражнение, которое содержит в себе либо все формируемое действие, либо его элементы. Так, применяя вопросо-ответные упражнения при обучении диалогической речи, мы как бы моделируем соответствующую форму реального общения. Такие формы работы можно считать адекватными. Следовательно, при отборе или разработке учебных действий для использования на завершающих этапах формирования устно речевых умений — для развития коммуникативной речи — следует иметь в виду,

чтобы как своим содержанием, так и процедурой выполнения упражнения в максимальной степени соответствовали реальным коммуникативным действиям. Предложенная в данном пособии система упражнений является, на наш взгляд, методически адекватной моделью реальной коммуникации. Эти упражнения призваны в конечном итоге сформировать и отшлифовать способность ориентироваться в естественных ситуациях общения [Бим, 1977:278].

Рассмотренные выше принципы являются методической интерпретацией положений дидактики, языкознания, психологии и коммуникации. В известном смысле они составляют сущность функционально-коммуникативного подхода [Бим, 1977:278].

Таким образом, подводя итог вышесказанному можно сделать следующие **выводы**.

К достоинствам существующих методов обучения можно отнести следующее:

1. Разработка четырех факторов коммуникативной ситуации:

- 1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
- 2) отношений между коммуникантами (субъективно — личность собеседника);
- 3) речевого побуждения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

2. Разработка типовой коммуникативной ситуации, например: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

3. Выделение трех видов общения: индивидуальное, групповое и публичное.

4. Разработка таких моделей речевой коммуникации как:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;

5) монолог в групповой беседе;

6) публичное общение.

5. Выделение восьми сфер устного общения:

1) сервисная сфера;

2) семейная сфера;

3) профессионально-трудовая сфера;

5) сфера общественной деятельности;

6) административно-правовая сфера;

7) сфера игр и увлечений;

8) зрелищно-массовая сфера.

К недостаткам современной методологии обучения можно отнести:

1. Непроработанность формирования фонетических

навыков говорения таких как:

- ритмико-интонационные навыки, которые проявляются жесткостью и невыразительностью речи;

- слухо-произносительные навыки, которые проявляются неспособностью понимать в полном объеме речь другого человека и формировать свою речь в адекватном объёме.

2. Непроработанность формирования лексических

навыков говорения, в частности таких компонентов, как:

- лингвистический, который выражается в неспособности подбора для формирования устной речи соответствующих данному моменту слов, словосочетаний, идиом;

- методологический, который выражается в недостаточной проработке соответствующих разъяснений, памяток и инструкций по использованию лексической компоненты языка;

- психологический, который выражается в недостаточной способности мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон соответствующей лексической единицы в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь.

3. Непроработанность способов формирования индивидуальных

семантических полей учащихся и способов семантизации, таких как:

- использование наглядности, т.е. сочетание визуальной образности предмета общения и его логической значимости;

- использование синонимов и антонимов, т.е. наполнение речевого ряда контрастными лексическими единицами;
- использование известных способов словообразования, т.е. применений речевых шаблонов общения;
- использование простого индивидуального перевода.

1.2.2. Трудности при обучении говорению

Основные трудности при обучении говорению связаны с формированием установки на общение, т.е. проблема мотивации коммуникативной функции [Вайсбурд,1981:278].

Характер и структура мотивации коммуникативной функции обусловлены теми же ситуативными факторами, что и структура любой сферы психической деятельности человека, то есть, с одной стороны, характером проблемности той или иной объективной ситуации, с другой — субъективным образом этой ситуации, своего места в ней и пр.

Преобладающий в каждом конкретном случае осознанный мотив деятельности и реализует себя через установку как направляющее, регулирующее, селективное начало деятельности [Вайсбурд,1981:278].

Вопрос о механизмах воздействия потребностей на возникновение установки на общение рассматривается в социальной психологии, детской психологии, теории художественного творчества. В качестве движущей силы развития речевого действия рассматривают «конфликт», «кризис», «дилемму», «диссонанс» [Вайсбурд,1981:278].

Общим для всех указанных понятий является нарушение гармонии в системе отношений, в которую включены коммуниканты, рождающее потребность восстановить потерянное равновесие. Результатом рассогласования в уровне информированности может быть как сообщение познавательной, так и управляющей информации [Вайсбурд,1981:278].

Наличие рассогласования в уровне информированности можно выразить оппозицией знаю — не знаю [Вайсбурд,1981:278].

Можно наблюдать и другие виды рассогласования, такие, например, как имею — не имею. Типичными побудителями речевого общения являются также такие виды рассогласования, которые вытекают из различия взглядов, вкусов, разницы в оценке ситуации. Они могут быть выражены оппозициями:

нравится — не нравится; хочу — не хочу, которые особенно типичны для межличностных отношений, но иногда возникают и в процессе совместной деятельности, когда принимается решение о следующем ходе или общей стратегии действий (лежат в основе спора, уговора, убеждения) [Вайсбурд,1981:278].

Анализ факторов, от которых зависит потребность в общении, приводит к выводу о том, что они могут быть постоянно действующими и эпизодическими [Пассов, 1988:324].

Постоянно действующие факторы имеют, как правило, своим источником социальные функции общающихся или их психические, а также физические характеристики [Рогова,1991:123].

Например, ситуация перевеса информации у одного из партнеров является постоянной при общении родителей и детей, учителей и учеников. Соответственно этому ролевой компонент ситуации выступает как основной детерминатор определенных коммуникативных действий в условиях стабильного диссонанса [Рогова,1991:123].

Не всякая роль выполняет такую функцию, а только такая, которая обладает либо [Рогова,1991:123]:

1) потенциалом для перевеса информации или какого-либо другого диссонанса, например, старший всегда в принципе может знать больше младшего, высокий — видеть больше низкого, внук — слышать лучше бабушки, капризный — отвергать предлагаемое;

либо:

2) закрепленными за ролью текстовыми характеристиками (коммуникативными программами или даже готовыми текстами).

Любопытный по своей природе человек постоянно обращается к окружающим с вопросами, а хвастунишка рассказывает о своих достижениях.

Эпизодически действующие факторы связаны с внешними условиями. Например:

- один видел фильм, а другой не видел;
- один ездил летом в лагерь, а другой — к бабушке;
- один сидит недалеко от тарелки с хлебом, а другой не может до нее дотянуться.

Это временный диссонанс, тут участники могут легко меняться ролями, поэтому в качестве детерминатора выступают условия, в которых осуществляется деятельность, обслуживаемая общением, или условия, характеризующие деятельность, предшествующую общению [Рогова,1991:123].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, можно сделать следующие **выводы**.

К основным трудностям обучения говорению следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- ученики **стесняются говорить** на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;
- учащиеся **не понимают речевую задачу**;
- у учащихся **не хватает языковых и речевых средств** для решения поставленной задачи;
- учащиеся **не вовлекаются в коллективное обсуждение** предмета урока по тем или иным причинам;
- учащиеся **не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения** на иностранном языке.

1.2.3. Цели и содержание обучения говорению

Целью обучения говорению на уроке иностранного языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их в неучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения [Рогова,1991:123].

Реализация этой цели связана с формированием у учащихся следующих коммуникативных умений:

а) **понимать и порождать** иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

б) **осуществлять** свое речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка;

в) **пользоваться** рациональными приемами овладения иностранным языком, самостоятельно совершенствоваться в нем.

Способность к общению на иностранном языке предполагает также **формирование** у учащихся определенных качеств, делающих процесс овладения языком как средством межкультурной коммуникации наиболее эффективным. Речь идет о воспитании в учащемся [Рогова,1991:123]:

- **интереса и положительного отношения** к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке;

- **понимания себя как личности**, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу, а также общечеловеческого сознания;

- **понимания важности изучения** иностранного языка;

- **потребности в самообразовании.**

Важным является также развитие у учащихся общеязыковых, интеллектуальных, познавательных способностей, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычным общением, а также эмоций, чувств учащихся, их готовности к общению, культуры общения в разных видах коллективного взаимодействия [Рогова,1991:123].

Реализация главной цели обучения иностранному языку в школе связана с расширением общеобразовательного кругозора учащихся. Наполнение содержания обучения аутентичной информацией о стране изучаемого языка, последовательная опора на социокультурный и речевой опыт учащихся в родном языке и сопоставление этого опыта с приобретаемыми на уроке иностранного языка знаниями, навыками и умениями призваны сформировать у школьников широкое представление о достижениях культур собственного народа и народа страны изучаемого языка.

По окончании курса обучения иностранному языку у учащихся должны быть сформированы следующие коммуникативные умения [Рогова,1991:123]:

1. В области говорения:

- **осуществлять диалогическое общение** со взрослыми и со сверстниками, в том числе и с носителями изучаемого языка, в пределах сфер, тематики и ситуаций общения;

- **делать высказывания о себе** и об окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

2. В области аудирования [Рогова,1991:123]:

- в условиях непосредственного общения, в том числе с носителем иностранного языка, **понимать и реагировать** на устные высказывания партнеров по общению в пределах сфер тематики и речевых ситуаций;

- **понимать просьбы и указания** учителя, сверстников, связанные с учебными и игровыми ситуациями в классе;

- **понимать общее содержание** учебных, а также небольших и несложных аутентичных текстов (рассказы, стихи и др.) и реагировать вербально

и преимущественно невербально на их содержание;

- полностью и точно **понимать короткие сообщения** преимущественно монологического характера, построенные на знакомом учащимся языковом материале.

При формировании навыков говорения на уроке иностранного языка (ИЯ) важно, чтобы процесс обучения проходил на изучаемом языке, но в тоже время он не должен концентрироваться только на языковых проблемах. В своей совокупности уроки ИЯ должны быть типологически разными, при этом приоритетная тема постоянно меняется в зависимости от конкретной цели текущего урока. На уроке решает одну главную задачу, при этом остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков развития того или иного вида речевой деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т.д. [Рогова,1991:123].

Однако навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на развитие навыков говорения [Бим, 1977:278].

В содержание обучения иностранным языкам входят:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования ими;

- сферы общения, темы и ситуации;

- речевые умения, характеризующие уровень практического владения иностранным языком как средствами общения;
- комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях;
- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие формирование речевых навыков и умений самосовершенствоваться в иностранном языке.

Как уже отмечалось выше, устно речевое общение может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму [Бухбиндер, 1980:568].

Содержание урока, целью которого является обучение монологу.

Тематические планы урока строятся исходя из разновидностей монолога, которые встречаются в реальном общении. В частности к ним можно отнести [Карманова, 1985:372]:

- приветственную речь;
- похвалу;
- порицание;
- лекцию;
- рассказ;
- характеристику;
- описание;
- обвинительную или оправдательную речь и т.д.

Прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, зачем он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимым. Цель монолога определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, определена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей [Карманова, 1985:372].

На уроке все несколько иначе. Ситуацию надо создать, а иначе исчезает самая важная и самая первая характеристика монолога — целенаправленность, которая в значительной степени определяет и все остальное. В целом монолог обладает следующими характеристиками [Вайсбурд, 1981:278]:

- целенаправленность (соответствие речевой задаче);
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений говорения [Вайсбурд, 1983:186]:

- 1) «сверху вниз»;
- 2) «снизу вверх».

Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. Вторым путем связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур. [Вайсбурд, 1983:186]

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Содержание урока построенного по методу: путь «сверху вниз».

Речь идет о формировании монологических умений на основе различных этапов работы с текстом. Данный путь имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю не надо придумывать хитроумные способы для ее создания на уроке. В данном случае речь идет лишь о ее использовании для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений [Вайсбурд, 1983:186].

Уже на дотекстовом этапе учащиеся составляют мини-монологи, предвосхищая содержание текста, комментируя его заголовки и т.д. [Вайсбурд, 1981:278].

Задания после прочтения текста предполагают более продолжительные высказывания. Здесь же происходит установление логико-смысловых связей речи, анализ использованных средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации и т.д. Вот лишь некоторые из заданий, которые составляют содержание урока [Вайсбурд, 1981:278]:

1. Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.
2. Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
3. Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор выражает свое отношение к людям, событиям, природе и т.д.
4. Доказать, что...
5. Определить основную идею текста.
6. Охарактеризовать...
7. Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.
8. Рассказать текст от лица главного героя (злодея, наблюдателя, сплетника, журналиста и т.д.).
9. Придумать другой конец для рассказа.

Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и предопределяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения [Вайсбурд, 1981:278].

В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу [Вайсбурд, 1981:278].

Содержание урока построенного по методу: путь «снизу вверх».

В данном случае монолог строится без опоры на конкретный текст [Вайсбурд, 1981:278]. Данный путь применяется учителем в следующих случаях:

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения вряд ли могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.
2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высок. В данном случае предполагаемые монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и

иностранных языках. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку и т.д.

3. Для того чтобы получить желаемый уровень монологической речи в данном случае, учитель должен быть уверен, что:

- у учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);

- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;

- в речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций (согласия, не согласия, передачи или запроса информации и т.д.);

- учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, дискурсивными приемами, композицией речи и т.д.).

В соответствии с принципом интеграции и дифференциации обучение практически всем аспектам языка и видам речевой деятельности тесно взаимосвязано. Если при обучении монологу путем «сверху вниз» мы установили тесную связь с работой над текстами, то в данном случае можно проследить аналогичные параллели с формированием лексических навыков речи, особенно на этапе работы на уровне предложения и сверхфразового единства.

Содержание урока, целью которого является обучение диалогу.

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но, тем не менее, следует признать, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Безусловно, многое зависит от ситуации, психологических особенностей учащихся, множества других факторов, но у данного утверждения есть вполне объективное обоснование. [Вайсбурд, 1981:278]

Можно выделить следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

Рассмотрим подробнее каждую из них и определим, как данная характеристика диалога предопределяет объективные и субъективные сложности для учителя и ученика. [Вайсбурд, 1981:278]

Реактивность. Именно данная черта диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины [Вайсбурд, 1981:278].

1. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

Нередки случаи, когда у учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики и т.д., сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства [Вайсбурд, 1981:278].

В отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера. Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего, о которых подробно говорилось в лекции о формировании умений аудирования. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [Вайсбурд, 1981:278].

Ситуативность. Как уже не раз отмечалось, речь не бывает вне ситуации. И в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха [Вайсбурд, Ариян, 1984:23].

Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. [Вайсбурд, Ариян, 1984:23]

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. [Вайсбурд, Ариян, 1984:23]

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются всего две его разновидности: свободные и стандартные (типовые) [Вайсбурд, Ариян, 1984:23].

Почему-то на вопрос о том, какие разновидности диалога наиболее часто встречаются в реальном общении, большинство людей называет свободные диалоги. Мне же представляется, что это не так. Давайте вспомним те социальные роли, которые нам в жизни приходится «играть» практически ежедневно. Все мы выступаем в роли родителей или детей, покупателей или продавцов, пассажиров или водителей, учителей или учеников, врачей или пациентов. Думается, что та или иная роль достаточно жестко регламентирована типичной ситуацией общения и «вариации на тему» действительно возможны, но очень ограничены. С сожалением можно утверждать, что даже в роли детей и родителей мы чаще ведем стандартные диалоги, чем свободные. Очень часто все общение сводится к репликам: «Как дела? Как дела в школе? Ты поел? Уроки сделал? Быстро мой руки (чисти зубы, садись обедать, ложись спать, опять телевизор смотришь, лежишь на диване, играешь на компьютере, забыл купить хлеб? т.д. и т.п.)»

Традиционно к свободным диалогам относятся беседы, дискуссии, интервью, т.е. те формы речевого взаимодействия, где изначально

содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора жестко не фиксируются социальными речевыми ролями. Следует, однако, признать, что граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации [Вайсбурд, Ариян, 1984:23].

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам, [Вайсбурд, Ариян, 1984:23].

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Выводы по Главе 1.

Обобщая все выше изложенное можно сделать следующие **выводы**.

1. **Целью обучения говорению** на уроке иностранного языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их в неучебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения.

2. Для формирования речевых навыков необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на **развитие навыков говорения**.

3. **Устное общение** может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму.

4. **Монолог** обладает следующими характеристиками:

- целенаправленность (соответствие речевой задаче);
- непрерывный характер;

- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

5. Основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

6. **Содержание урока**, целью которого является обучение монологу, включает в себя:

- **тематические планы** с такими разновидностями монолога как: приветственная речь; похвала; порицание; лекция; рассказ; характеристику; описание; обвинительную или оправдательную речь и т.д.;

- **подготовку** учащегося на дотекстовом уровне;

- **формулировка** задания по обсуждению прочитанного текста.

7. **Содержание урока**, целью которого является обучение диалогу, включает в себя:

- **формирование опор** для составления собственных диалогов, которыми могут служить: тексты диалогов-моделей; содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов; описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога; картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука;

- **формирование базовых речевых умений**, таких как: умение задавать вопросы разных типов; логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы; использовать различные реплики реагирования и т.д.

Глава 2. Дискурс «Выборы» на примере избирательных кампаний Дональда Трампа и Хилари Клинтон как основа разработки серии интегрированных уроков обучения монологическим высказываниям.

2.1 Лингвистический анализ предвыборных речей Дональда Трампа и Хилари Клинтон

8 ноября 2016 года прошли выборы на пост президента США. Неожиданную победу в них одержал эксцентричный миллиардер Дональд Трамп. Его манера поведения и общения бурно обсуждается во всем мире. И у каждой страны свое представление об этом лидере, ведь смысл его речей передавался посредством переводчиков.

Перевести высказывания Дональда Трампа на другие языки «практически невозможно», утверждают переводчики. Быть переводчиком – нелегкий труд, а при политическом переводе еще и опасный. Это вполне объяснимо, ведь известны случаи, когда различные интерпретации речевых оборотов приводили к развязыванию войны.

Еще больше сложностей возникает, когда переводчик пытается перевести слова и фразы, малопонятные даже для носителей языка.

Именно в таком положении оказались письменные переводчики и синхронисты, которым пришлось поломать голову над высказываниями Дональда Трампа во время дебатов, предшествующих президентским выборам в США. Использование им выражений категории NSFW (*дословно: небезопасно / неподходяще для работы*), неправильное употребление слов, «баюкающее» произнесение фраз нараспев и отсутствие логики высказываний успели озадачить специалистов во всем мире.

В ходе исследования, преследуя цель использования аутентичного языкового материала для дидактических целей, мы проанализировали предвыборные речи кандидатов на пост президента США Хиллари Клинтон и Дональда Трампа, с которыми они выступили в Нью-Йорке 16 июня 2015 года [www.time.com]. Оба политика являются яркими личностями на политической арене. Дональд Трамп известен своим экстравагантным

поведением и свободным стилем общения, в то время как строгую, властную и решительную Хилари Клинтон называют «железной леди современности». Все это отражается в их предвыборных выступлениях.

Дональд Трамп использует простую, порой разговорную лексику. Его язык очень прост: **I don't think it's gonna happen**. Речь Х.Клинтон, наоборот, более официальна и полна профессиональной политической терминологии: **They want to take away health insurance from more than 16 million Americans without offering any credible alternative**.

Дональд Трамп говорит короткими рублеными предложениями, и слова в предложениях, в большинстве случаев состоящие из 1-2 слогов, часто повторяются:

A lot of people up there can't get jobs. They can't get jobs, because there are no jobs, because China has our jobs and Mexico has our jobs. They all have jobs. (Д.Трамп)

Companies will come. They will build. They will expand. New companies will start. (Д.Трамп)

I did not. I did not. I do not say that. (Д.Трамп)

I will bring -- excuse me. I will bring back jobs. You can't bring back jobs. (Д.Трамп)

You haven't done it. You haven't done it. (Д.Трамп)

Речь Хиллари Клинтон упорядочена и содержит большое количество абстрактных существительных: **integration, sacrifice, hope, possibility, future, strength, violence, justice, support victory, defeat, leadership, knowledge**, и др.

The Obama administration, from the time they've come in, is over 230 years' worth of debt, and he's topped it. He's doubled it in a course of almost eight years, seven-and-a-half years, to be semi- exact. (Х.Клинтон)

There are different views about what's good for our country, our economy, and our leadership in the world. And I think it's important to look at what we need to do to get the economy going again. That's why I said new

jobs with rising incomes, investments, not in more tax cuts that would add \$5 trillion to the debt. (Х.Клинтон)

В речи Хиллари Клинтон достаточно много фразеологических единиц и идиом, чего не было зафиксировано в речи Дональда Трампа: **We're problem solvers, not deniers; you worked your hearts out; we don't hide from change, we harness it.**

Экспрессивность предвыборной речи Д.Трампа и Х.Клинтон создается за счет частотного использования имен прилагательных в сравнительной и превосходной степени: **our enemies are getting stronger and stronger...we are getting weaker; I f I get elected president I will bring it back bigger and better and stronger than ever before; It was the most highly sought... (Д.Трамп) / the longest peacetime expansion, better, stronger, more prosperous country, the most important job, the biggest deficit (Х.Клинтон).**

Оба кандидата на пост президента США используют вопросно-ответные единства и прямую речь, выстраивая, таким образом, «диалог» со слушателями, что придает их речи живость и динамичность:

But look at the border with Saudi Arabia. Do you really think that these people are interested in Yemen? Saudi Arabia is gone; How are these people gonna lead us? How are gonna go back and make it great again? We can't. (Д.Трамп)

How can we rest while poverty and inequality continue to rise?; What part of democracy are they afraid of?; When does my hard work pay off? When does my family get ahead? When? I say now. (Х.Клинтон)

В речи Д.Трампа и Х.Клинтон доминируют такие образные средства как эпитеты и метафоры: **strong and prosperous America, tremendous people, big trouble, horrible and laughable deal; The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems; Islamic terrorism is eating up large portions of the Middle East (Д.Трамп) / a lifetime of experiences; abusive marriage; the toughest problems, the longest peacetime expansion in history; Legacy lifted up a nation and inspired presidents; success would trickle down;**

a continuing rendezvous with destiny; many children climb out of poverty.(Х.Клинтон)

Стилистическими приемами, зафиксированными как в речи Х.Клинтон, так и в речи Д.Трампа являются анафорический повтор, параллельные конструкции, антитеза и риторический вопрос:

How stupid are our leaders? How stupid are these politicians to allow to this happen? How stupid are they? (Д.Трампп)

But with all our problems with Russia, with all our problems with everything – everything, they got away with it again. (Д.Трампп)

I'm running to make our economy work for you and for every American. For the successful and the struggling. For the innovators and inventors. For the nurses who work the night shift. For everyone who's ever been knocked down, but refused to be knocked out. (Х.Клинтон)

Сравнительный анализ показал, что в политическом дискурсе Д. Трампа чаще используются такие средства выражения экспрессивности, как анафора, эпифора, парцелляция, эллипсис, повторы, параллельные конструкции. Именно широкое использование данных языковых средств придало предвыборному дискурсу Д. Трампа выразительности и повлияло на исход выборов. Мы считаем, что данные языковые средства выбраны политиком намеренно и это является своеобразной политической тактикой.

Исходя из всего вышесказанного, отметим, что Д. Трамп чаще использует фонетические, лексические и синтаксические стилистические приемы, которые помогают ему добиваться желаемого результата в выступлениях. К основным языковым средствам, реализуемым в речи Д. Трампа, относятся анафора, эпифора, эпитет, парцелляция, эллипсис и повтор. Анализ выступлений Х. Клинтон позволяет сделать вывод, что в ее речи эмоциональное воздействие достигается с помощью использования таких стилистических приемов, как анафора, метафоры, идиомы и эпитеты. Использование обоими политиками фонетических стилистических приемов определяется их действенностью для привлечения внимания аудитории и

долгосрочного запоминания сообщаемой информации, а также придания ей ощущения достоверности за счет неоднократного повторения. Кроме того, в речи политиков отмечены характерные именно для них языковые предпочтения. Так, у Х. Клинтон это использование идиом как обращение к этнокультурному национальному фонду с целью объединения аудитории на основе общих ценностных ориентиров и ирония как действенный способ дискредитации противника. Гипербола и градация в речи Х. Клинтон служит для акцентирования внимания аудитории на важных для политика положениях. Характерной особенностью выступлений Д. Трампа является использование риторических вопросов как способа привлечения и удержания внимания аудитории на ключевых моментах политических разногласий.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что предвыборные дебаты выстроены в соответствии с требованиями жанра. При этом выбор языковых средств отражает и подчеркивает особенности личности говорящего, его/ ее индивидуальность.

2.2 Сравнение дискурса предвыборных программ Хиллари Клинтон и Дональда Трампа

Избирательная кампания 2016 г. в США запомнится тем, что республиканцы, которые в американской политике традиционно на протяжении веков играют роль "ястребов", в этот раз выступили с позиций "голубей". Тогда как демократы оказались "ястребами", готовыми вести гораздо более жесткую политику, в частности в отношении России.

Клинтон на посту госсекретаря стояла у истоков перезагрузки отношений с Россией, активно поддерживая укрепление связей между странами. Сегодня она считает, что со стороны России исходит угроза и необходимо готовиться к ее отражению. Так, на съезде Демократической партии в июле она заявила о поддержке союзников по НАТО "против любой угрозы, с которой они сталкиваются, включая угрозу со стороны России". В

своих предвыборных выступлениях Клинтон неоднократно говорила о необходимости более масштабного давления на Россию с целью оказать на нее влияние в делах международной политики.

О том, кто может стать 45-м президентом Соединенных Штатов, а также тонкостях избирательной системы – в специальном проекте ТАСС.

Она осуждает "агрессию" России в Крыму и призывает вернуть "контроль Киеву над оккупированными территориями". Осенью 2015 г. во время выступления в Институте Брукингса в Вашингтоне Клинтон призвала ужесточить политику в отношении России: "Была и остаюсь уверена, что мы должны принять согласованные меры и заставить поплатиться Россию и особенно Путина. Думаю, мы сделали недостаточно. Я отношусь к той категории людей, которые хотели бы сделать больше в ответ на аннексию Крыма и дестабилизацию Украины". Клинтон также обвиняет Россию и во вмешательстве в процесс выборов президента в США, в частности во взломе почты Национального комитета Демократической партии.

Крайне негативно кандидат от демократов отзывается о президенте РФ. В одном из выступлений она назвала его "задирой", а в другом заявила, что он "по определению не имеет души", так как "был агентом КГБ".

Трамп предлагает налаживать отношения с Россией и с Путиным, подчеркивая, что это необходимо для совместной борьбы с террористами из ИГ, для урегулирования ситуации на Ближнем Востоке и других региональных конфликтов. Для "перезапуска отношений с Россией" он готов отказаться от поддержки Украины, повстанцев в Сирии и даже европейских членов НАТО. Эти изменения, по словам Трампа, будут оправданы перспективой заручиться поддержкой России в более активной борьбе против ИГ и радикального ислама.

Вхождение Крыма в состав России считает проблемой Европы, а не США. А в июле 2016 г. Трамп заявил, что в случае победы на выборах может рассмотреть вопрос о признании Крыма российской территорией и об отмене санкций против РФ.

Говоря о российском президенте, Трамп отмечает, что "он идет к намеченной цели ради того, чтобы отстоять национальные интересы собственной страны. Только так можно повысить степень национального самосознания, и Путину удастся это сделать".

Клинтон называет своим приоритетом укрепление частного сектора промышленности для создания новых рабочих мест. Для этого она предлагает учредить специальный промышленный банк и направить \$25 млрд из госсредств для финансирования крупных проектов. Это, по ее мнению, будет способствовать общему оживлению инвестиционной активности и позволит создать более 10 млн рабочих мест (в 2016 г. безработица в США находится на рекордно низком уровне с 2008 г. - 8 млн человек, или 4,9%).

Также Клинтон планирует в течение пяти лет обеспечить до \$275 млрд инвестиций в развитие инфраструктуры, что может решить текущие логистические проблемы [Федотова, 2012:56.].

Трамп пообещал "создать новый хребет нации из американского металла", вложив в промышленность \$500 млрд. Однако он не раскрыл в подробностях детали своего проекта, заметив лишь, что его правительство "будет смотреть в будущее и строить новые дороги, мосты и аэропорты". По некоторым данным, Трамп намеревается возродить американскую промышленность за счет снижения налогов и понижения уровня госрегулирования. Особое внимание кандидат уделяет угольной промышленности, считая необходимым предоставить льготы предприятиям этой сферы и снять ограничения на некоторые технологии в добыче и производстве.

Клинтон планирует повысить существующие и ввести новые налоги для наиболее обеспеченных граждан. В случае ее победы минимальный уровень подоходного налога для налогоплательщиков с ежегодным доходом более \$1 млн составит 30%. Уровень налога на прибыль корпорации не

изменится (сегодня 35%). Однако Клинтон планирует ввести "налог на выход" для компаний, которые выводят рабочие места за рубеж.

Дональд Трамп выступает за облегчение налогового бремени для представителей среднего класса и бизнеса. Он обещает снизить максимальную ставку подоходного налога с 39,6% до 33% и упростить прогрессивную шкалу налогообложения. В ней останутся только три ставки: 12%, 25% и 33%. Программа Трампа предусматривает отмену прогрессивного налога на наследство.

Чтобы повысить рентабельность производства товаров на территории США и создать новые рабочие места, он предлагает снизить ставку налога для компаний с 35% до 15%.

Клинтон выступает за повышение минимального размера оплаты труда с \$7,25 до \$12 в час.

Трамп не имеет четкой позиции по этому вопросу. В начале предвыборной гонки он утверждал, что существующего федерального минимума достаточно для нормальной жизни. Однако позднее заявил, что не знает, "как люди живут на \$7,25 в час", и отметил, что хотел бы повысить минимальную зарплату "хотя бы до \$10".

Клинтон обещает провести реформу иммиграционной системы: облегчить оформление документов, бороться с разъединением семей, привлекать трудовые ресурсы в страну.

Вехи политической карьеры супруги 42-го американского лидера - в материале ТАСС

Трамп занял жесткую позицию по проблеме иммиграции. Он выступает за ограничение количества иммигрантов и введение новых процедур их проверки. Аргументируя свою позицию, он неоднократно подчеркивал, что все теракты на территории США за последние годы были совершены мигрантами или их детьми.

Для борьбы с незаконной миграцией Трамп, в частности, предлагает за счет мексиканского правительства построить стену на границе с Мексикой

(по разным оценкам, стоимость постройки такой стены составит от \$5 млрд до \$25 млрд), усилить наказание за превышение разрешенного срока пребывания на территории США, депортировать 11 млн нелегалов и повысить стоимость рабочих виз для граждан Мексики. В одном из своих выступлений Трамп пообещал в случае избрания на пост президента запретить въезд мусульман в США, что вызвало негативную реакцию СМИ.

Впоследствии Трамп уточнил, что не допустит миграции из "стран-источников терроризма", не называя при этом конкретных государств. По мере приближения выборов он несколько смягчил риторику по миграционной политике и заявил, что не исключает изменения своей позиции по отношению к мигрантам, однако при этом подчеркнул, что наркоторговцам, торговцам оружием, членам бандформирований и другим преступникам "не место в нашей стране".

Основным пунктом противоречий кандидатов в этой сфере является реформа здравоохранения, известная как Obamacare (программа президента Барака Обамы по введению обязательного медстрахования для всех граждан США). Хиллари Клинтон называет реформу Obamacare "большим успехом" и собирается продолжить работу в этом направлении.

Она обещает сократить персональные расходы граждан на здравоохранение, снизить стоимость, как страховых полисов, так и лекарств, отпускаемых по рецепту. Выступает за обеспечение доступной медпомощью всех жителей США, вне зависимости от их иммиграционного статуса. В случае победы она намерена в течение 10 лет потратить дополнительно \$40 млрд на поддержку и проведение программы обязательного медстрахования. Клинтон планирует преследовать фармацевтические компании, завышающие цены на препараты [Шейгал, 2010.:368].

Трамп обещает уже в первый же день президентства потребовать от Конгресса полностью аннулировать программу Obamacare. Вместо нее он предлагает добиться "прозрачного ценообразования" от фармкомпаний и передать правительствам штатов все полномочия по управлению программой

социальной помощи малоимущим Medicaid, действующей с 1965 г. Кандидат не планирует принимать меры по сокращению расходов на медицинские программы для пожилых и малоимущих американцев.

Клинтон собирается предоставить оплачиваемые больничные отпуска по уходу за детьми или больными членами семей, хотя эта мера и обойдется бюджету США в \$300 млрд в течение десяти лет. На данный момент законодательство страны предусматривает лишь 12-недельный неоплачиваемый больничный. Также политик намерена добиться того, чтобы максимальные расходы на обеспечение и воспитание ребенка в год не превышали 10% от доходов семьи.

Официальная позиция Трампа по вопросу оплачиваемых больничных неизвестна. Политик лишь отметил, что это весьма обсуждаемая тема. Кандидат также намерен предоставить налоговые льготы родителям. Так, по его плану расходы на воспитание детей будут вычитаться из налогов на прибыль, выплачиваемых семьей. Льготы не будут распространяться на родителей, которые зарабатывают более \$250 тыс. (по отдельности) или

Кандидат от демократов собирается сделать бесплатным образование в государственных учебных заведениях для семей с уровнем доходов ниже \$125 тыс. в год и предоставить помощь выпускникам в погашении кредитов на образование. Внедрение этого плана в жизнь обойдется примерно в \$500 млрд.

Трамп, в свою очередь, пообещал выделить \$20 млрд в форме федеральных грантов детям из малообеспеченных семей, чтобы те могли посещать выбранные родителями школы. Политик был менее многословен относительно студенческих займов. Он ограничился критикой правительства за то, что оно получает прибыль с кредитов на образование.

Этот пункт - один из немногих, по которому мнения кандидатов близки.

Американские СМИ задают вопрос: будет ли Белый дом отделен от бизнеса Трампа после его вступления в должность президента

Клинтон утверждает, что "орудиям войны не место на улицах". Не отрицая необходимость сохранения Второй поправки к конституции (гарантирует право на хранение и ношение оружия), она предлагает ужесточить проверку покупателей и ввести уголовную ответственность производителей и продавцов за незаконное приобретение и использование оружия. По мнению Клинтон, необходимо следить за тем, чтобы оружие не попадало в руки опасных преступников, бытовых насильников и психически нездоровых людей.

Трамп называет Вторую поправку "первой американской свободой" и выступает за сохранение "этого фундаментального права". По его мнению, вместо того, чтобы обвинять всех владельцев огнестрельного оружия, необходимо "более серьезно" подходить к уголовному преследованию опасных преступников. Кроме того, Трамп призывает к тому, чтобы разрешение на скрытое ношение оружия в общественных местах, выданное в одном из штатов, действовало на территории всей страны.

Клинтон резко критикует идею создания Транстихоокеанского партнерства (ТТП, зоны свободной торговли, которую активно лоббирует администрация нынешнего президента США Барака Обамы). "Я против него (ТТП) сейчас, я буду против него после выборов, и я буду против него на должности президента", - подчеркнула кандидат в одной из своих речей.

По ее словам, соглашение не соответствует ее требованиям, в частности в области повышения зарплаты, создания новых рабочих мест и укрепления нацбезопасности. Следует заметить, что во время пребывания на посту госсекретаря США (2009-2013 гг.) и вплоть до октября 2015 г. Клинтон поддерживала идею ТТП.

Трамп также осуждает Транстихоокеанское партнерство и подчеркивает, что готов поддержать только те торговые соглашения, которые создадут рабочие места на американском рынке труда. Он также считает необходимым пересмотреть условия действующего с 1994 г. Североамериканского соглашения о свободной торговле между США,

Канадой и Мексикой и пообещал, что, "если мы не добьемся более выгодных условий, мы уйдем".

Клинтон, говоря о своей программе в сфере обороны и безопасности, процитировала 16-го президента страны Авраама Линкольна, назвавшего США "последней надеждой человечества". Кандидат в президенты не раз подчеркивала, что Америка "не прячется и не убегает" от угроз, а защищает себя, своих граждан и своих союзников и партнеров. Главную угрозу безопасности она видит в террористической группировке "Исламское государство" (ИГ, запрещена в РФ) и терроризме в целом.

Для уничтожения этой угрозы она предлагает увеличить интенсивность воздушной кампании против ИГ в Ираке и Сирии; "разрушить глобальные террористические сети"; сократить поток террористов из Ирака, Сирии и Афганистана; укрепить безопасность внутри страны, расширив полномочия, увеличив финансирование и улучшив технические возможности силовых ведомств. Клинтон также предлагает выстраивать "доверительные прочные отношения" с проживающими в США мусульманами - с тем, чтобы включить их в борьбу с радикальными исламистами.

Трамп обещает уничтожить исламский терроризм так же, как США "уничтожили все угрозы, стоявшие перед ними до этого". В случае избрания главой государства он намерен созвать международную конференцию по борьбе с распространением радикального ислама. В этой борьбе Трамп планирует опираться в первую очередь на страны Ближнего Востока: Иорданию, Египет и "главного союзника" США - Израиль. Трамп намерен не только бороться с ИГ, но и "обезглавить" "Аль-Каиду", а также ликвидировать источники финансирования ХАМАС и "Хезболлах". По его мнению, необходимо также противодействовать укреплению Ирана, который Трамп считает главным спонсором исламского терроризма.

Ответственность за распространение терроризма Трамп возлагает на Обаму и госсекретаря (2009-2013 гг.) Клинтон, обвиняя их в дестабилизации Ближнего Востока.

2.3 Методическая разработка серии интегрированных уроков обучения монологу

Комплекс упражнений для обучения говорению включает в себя предречевую ориентировку учащихся, речевую интенцию, ролевую социализацию [Пассов, 1989:239].

Предречевая ориентировка учащихся обеспечивает существенные для формирования конкретного речевого действия мотив, замысел высказывания, необходимые для его реализации стратегии и тактики. В наиболее общей форме такая совокупность определяется через [Пассов, 1988:324]:

- формулировку задания упражнений, моделирующую мотив или цель речевого действия;
- описание обстановки (условий и участников общения), моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочная аффектация и субъекты действия.

Учебно-речевая ситуация должна описать, вывести во внешнеречевой план и сделать, таким образом, осознаваемыми те факторы предречевой ориентации, которые обуславливают мотивационный аспект речевого действия и влияют на его содержание и форму [Пассов, 1989:239].

Моделируя ситуацию общения в учебном процессе, учитель должен исходить как из особенностей моделирования вообще, так и из специфики учебного процесса в частности. В качестве критериев, на основании которых решается вопрос о необходимости каждого компонента ситуации, в процессе разработки комплекса упражнений и используют следующие положения [Гез, 1984:124]:

- детерминирующее воздействие на содержание или форму высказывания;
- обеспеченность мотивационной и исполнительной стороны речевого действия;
- процессуальную значимость.

С учетом этих критериев рассмотрим структурные составляющие комплекса упражнений для обучения говорению.

Речевая интенция моделируется в учебном процессе с помощью коммуникативного задания (КЗ), которое выступает в качестве речевого

побуждения. Цель обучения иностранному языку как средству общения состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла. Поэтому коммуникативное задание, можно рассматривать как главенствующее в иерархии структурных составляющих комплекса упражнений [Пассов, 1989:239].

Коммуникативные задания (упражнения) можно типизировать:

- по функциям общения — информативные, регулятивные, оценочные;
- по речевым формам — описание, повествование, рассуждение;
- по психологическим установкам — модальные (одномодальные, разно-модальные); диктальные (одностороннего сообщения информации, обмена информацией).

Дальнейшая конкретизация КЗ может идти по линии выделения коммуникативных действий, обслуживающих разные виды деятельности: социальную, предметную, личностно-ориентированную. КЗ могут быть сгруппированы с учетом функций и форм общения. Например, информативная функция [Пассов, 1989:239]:

- а) в ситуации речепорождения — объясни, расскажи, опиши, узнай, спроси и т.д.;
- б) в ситуации речевосприятия — пойми, выбери, найди, суммируй и т.п.

Одно из основных требований к структуре комплекса упражнений (СКУ) с позиции общения состоит в том, что она должна обеспечить не только действие, но и взаимодействие. Это значит, что компоненты ситуации должны моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия, а не только для его инициатора, как это имеет место почти во всех заданиях ситуативного типа в программах и учебниках. Например, «дайте совет, что стоит посмотреть в городе, чем он знаменит». «Ваш знакомый недавно приехал в наш город. Предложите ему встретиться в определенном месте». Действиями партнера такая структура комплекса упражнений не управляет [Рогова, Сахарова, 1991].

Особенность ситуации, в которой находится партнер, состоит прежде всего в том, что она включает речевой компонент — реплику собеседника, выступающую как речевой стимул и побуждающую к выполнению действия,

выступающего в определенном смысле антиподом речевого действия инициатора общения [Рогова, Сахарова, 1991].

Так, реакцией на выражение сомнения служит утверждение, реакцией на вопрос служит сообщение информации или отказ сообщить ее. Соответственно, и условия, в которых находится реагент, должны быть иными. Там, где агента характеризует незнание, у реагента должно быть знание; там, где у одного возникает препятствие к осуществлению действия, у другого должна быть возможность осуществить это действие; где у одного есть права, там у другого — обязанности и т.п. Не всегда эти различия эксплицируются в формулировке ситуации, они могут быть скрыты за ролями или внешними условиями, но в том или ином виде они должны быть включены в ситуацию. Реакция собеседника в реальном общении не обязательно должна быть речевой — он может молча выполнять данный ему совет, или приказание, или просто принять к сведению сообщаемую информацию. Поэтому, желая обеспечить речевую реакцию партнера по общению, нужно поставить его в такие условия, чтобы ему не хватало предлагаемой информации или она была заведомо рассчитана на наличие несогласия, недоверия или другой реакции, требующей словесного выражения [Рогова, Сахарова, 1991].

Ролевая социализация осуществляется с помощью предлагаемых учащимся ролей. Это может быть «Я—роль», то есть выступление от своего имени или принятая на себя воображаемая роль [Пассов, 1989:239].

Воображаемые учебно-ситуативные роли имеют много общего как с социальными, так и со сценическими и игровыми ролями, объединяя в себе ряд черт, заимствованных в каждой из этих категорий ролей [Пассов, 1989:239].

С социальными ролями учебные роли роднит их обобщенный характер (друг, брат, клиент, отдыхающий, деловой человек, звезда экрана), типологические особенности (социальные роли, психологические, межличностные), но отличает от них то, что социально-психологические отражают реально выполняемую в человеческом взаимодействии функцию, в то время как учебно-ситуативные роли воображаемы, их «играют» в сценическом смысле этого слова, а это сближает учебно-ситуативную роль с театральной [Пассов, 1989:239].

Общим между учебно-ситуативной ролью и сценической является также и то, что она может быть не только обобщенной, но и конкретной. Однако между ними имеется и существенное различие. Текст театральной роли является принудительным, он предлагается исполнителю, заучивается им. Весь смысл учебно-ситуативной роли состоит в том, что она побуждает учащегося к самостоятельному продуцированию текста. Учебно-ситуативная роль ближе всего по своим особенностям к роли в условиях детской ролевой игры. Однако полного тождества не наблюдается и в этом случае. Различия обусловлены тем, что учебный процесс всегда направляется, регулируется преподавателем, который предлагает учащимся ситуации, выдвигая таким образом задачу, решаемую в рамках учебной роли. Роль определяет и модальную программу высказывания.

Таким образом, роль является одним из наиболее экономных способов накладывания ограничения на содержание и форму высказывания, и это позволяет говорить о её программирующей функции [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991].

Удачно подобранная роль также оказывает побуждающее к общению воздействие. Из психологической литературы известно, что ведущими мотивами для учащихся являются мотивы, связанные с потребностью общения, а также самоутверждения. Мотивы в значительной степени реализуются через роль. Интересные и престижные роли вызывают у учащихся мотивационную готовность к речевым действиям, которые направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991].

Одно из исходных положений суггестопедии состоит в том, что принятые роли позволяют устранять такие факторы, как стеснение, страх, скованность, тревожность, избегать стрессовых состояний. Создается непринужденная обстановка, ситуация благоприятного личного общения. Возможность «спрятаться за роль» позволяет учащимся освободиться от страха показать незнание, показаться смешными. А именно этот страх, как известно, формирует «психологический барьер», сковывающий школьников, создающий эмоциональную напряженность.

Таким образом, роль, управляя эмоциональным состоянием учащихся, выполняет защитную функцию [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991].

Хотя возможности использования ролевого общения для овладения элементами культуры страны изучаемого языка в условиях средней школы весьма ограничены, в тех случаях, когда проигрывает взятую из текста учебника или книги для чтения роль носителя языка учащийся, его ролевое поведение обогащается некоторыми элементарными правилами социально-речевого этикета страны, на языке которой он говорит. Это выражается в функции вторичной социализации роли [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991].

В социологии и теории общения рассматривается возможность влияния роли на личность ее носителя. Эта черта ролевой деятельности особенно значима в детском коллективе. Опыт проигрывания ролей людей искренних, честных, справедливых, активных, волевых, смелых влияет на формирование характера подростка, так как затрагивает его эмоциональную сферу, заставляет сопереживать этим героям, вместе с ними (или вместо них) отстаивать добро. Ярко и эмоционально окрашенные нравственные поступки, включенные в целостную систему образа, с которым учащийся соотносит себя, вызывает «возмущение чувств», заставляя «измерять жизнь приобретенными мерками». Нормы, которые включены в принятую учащимся роль, становятся в процессе ее проигрывания источником развития морального поведения самого учащегося. Сказанное дает нам основание выделить воспитательную функцию роли. Одна из воспитательных возможностей роли состоит в том, что она может помочь педагогу решить одну из важнейших задач формирования системы личных ценностей подростка — помогать подростку осваивать ценности мира взрослых, вводить его в этот мир [Пассов, 1989:239].

Обобщая все выше изложенное можно сделать следующие **выводы**.

1. Предречевые упражнения включают в себя овладение:

- необходимым лексическим объёмом речевого материала;
- достаточной глубиной грамматического построения речи.

2. Структура комплекса упражнений для обучения говорению включает в себя: предречевую ориентировку учащихся; речевую интенцию; ролевую социализацию.

3. Содержание предречевой ориентировки включает в себя: формулировку задания упражнений; описание обстановки (условий и участников общения).

3. Содержание речевой интенции состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение строить высказывание для выражения определенного замысла.

4. Содержание ролевой социализации состоит в речевой активации в условиях ролевой тождественности.

5. Речевые упражнения включают в себя освоение:

- речевого действия, способности учащегося самостоятельно сформировать изложение вопроса, просьбы, обращения, комментария и т.д.;
- речевого взаимодействия, способности вести диалоги, полиологи, дискуссии, споры и пр.

Разработка и отработка элементов комплекса упражнений.

Из всех рассмотренных выше типичных комплексов упражнений обучения английскому языку, по нашему мнению, наиболее важным является комплекс дискуссионных упражнений, поэтому разработке именно этого комплекса упражнений и посвящается настоящий раздел.

К дискуссионным упражнениям можно отнести учебную дискуссию и комментирование. Как и учебно-речевая ситуация, рассматриваемые формы работы обладают определенной структурой. Они могут быть успешны на уроке лишь при условии владения учителями методикой их использования, тщательности подготовки к их применению [Сафонова, 2001:112].

Учебная дискуссия. Психологическая характеристика речи участвующих в естественной дискуссии и дискуссии-упражнении на иностранном языке является почти тождественной, хотя учебная дискуссия имеет одну особенность: она «организуется» преподавателем (в отличие от дискуссии в реальных условиях, где она обычно возникает стихийно). Использование дискуссии как упражнения, наиболее ярко и полно отражающего психологические особенности коммуникативной речи на

изучаемом языке, должно отвечать ряду методических требований [Сафонова , 2001:112].

Дискуссия будет протекать тем успешнее [Сафонова , 2001:112]:

- чем менее трудные мыслительные задачи она ставит перед учащимися (это дает им возможность «выделять» значительную часть своего внимания для контроля за языковой формой);

- чем менее она будет выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- чем выше уровень автоматизации речевых навыков и чем шире инвентарь языкового материала, владение которым находится на навыковом уровне;

- чем больше у учащихся опыта ведения дискуссионных бесед на родном языке.

В структуре учебной дискуссии можно выделить: тему, экспозицию, речевой стимул, направляющие вопросы, ключевые слова, речевую реакцию говорящих. Рассмотрим каждый из выделенных компонентов более подробно.

Тема дискуссии. Тематика учебных дискуссий чрезвычайно разнообразна. В старших классах возможно ведение дискуссий на такие темы, как [28]:

- 1) Школа и жизнь, образование, выбор профессии;
- 2) Молодежь в борьбе за мир;
- 3) Человек: его духовный мир, стремления, идеалы, характер, внешность, чувства, поступки, мораль, убеждения, вкусы;
- 4) Новости науки и техники, освоение космоса;
- 5) Экономика и хозяйство;
- 6) Известные люди, герои, подвиг;
- 7) Искусство, новости культурной жизни и т. д.

Экспозиция. Это тот фактический материал, та информация и связанная с ней проблематика, которые служат основой любого обсуждения. В экспозиции следует различать материал и формулировку проблемы. В зависимости от того, выражены ли в экспозиции указанные компоненты, можно выделить следующие ее разновидности [Сафонова , 2001:112]:

1) Экспозиция, являющаяся изложением, как материала, так и проблематики обсуждения. Учащимся предлагается короткое сообщение, некоторый случай, эпизод, происшедший с тем или иным лицом, афоризм, известное изречение, в связи с которыми, ставится проблема. Например:

When the sound cinema came into being, a famous producer said, «Now, that the cinema has got the power of speech, I'm sure the theatre will die in the nearest future». Do you think the producer was right? Is the cinema the theatre's rival?

2) Экспозиция с невыраженной проблематикой. Учащимся предлагается некоторый материал для обсуждения, причем само его содержание таково, что, как правило, освобождает учителя от необходимости специальной постановки проблемы. К числу экспозиций рассматриваемого вида можно отнести, например, кинофильм, рассказ, театральную постановку, материалы прессы, случаи из жизни. Такая экспозиция, естественно, предъявляет большие требования к мышлению учащихся, поскольку они сами должны извлекать из нее предмет обсуждения. Опыт показывает, что ученики обычно начинают обсуждение кинофильма (рассказа и т.д.) с его общей оценки («Фильм мне (не) понравился»), причем ее аргументация по существу содержит постановку ряда проблем, стимулирующих дальнейшее обсуждение.

Следует, однако, иметь в виду, что этот вид экспозиции может быть успешно использован лишь в более подготовленном классе. В тех же случаях, когда учащиеся испытывают затруднения в ведении дискуссии при экспозиции с невыраженной проблемой, учитель должен предложить серию наводящих вопросов типа [Сафонова, 2001:112]:

What is (in your opinion) the main idea of — ?

How can you prove that — ?

Why do you think — ?

What can you say of — ?

How can you explain X.'s deed (step, words, etc.) — ?

3) Экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения. Это в сущности опора на жизненный опыт и знания учащихся, на их способности к воображению. Так, обсуждение проблемы

«Как предвыборные речи политиков помогают им победить?» базируется на знании фактов, исторических примеров, событий в общественной жизни, в сфере науки, культуры и т.д. А спор о том, хорошо или плохо учить наизусть будет опираться на личный опыт учащихся.

Стимул. В отличие, скажем, от условной беседы, речевой стимул в учебной дискуссии, как уже отмечалось, всегда носит естественный характер. В этом притягательная сила и эффективность дискуссии как упражнения в реальном пользовании речью. Стимул вызывает речевую реакцию. Чем более интересен поставленный вопрос, проблема, тем легче вызвать разговор, тем дольше удастся его поддерживать. Стимул зависит от качества экспозиции [Сафонова, 2001:112].

Преподавателя следует уберечь от двух крайностей при подготовке учебной дискуссии: первая, когда экспозиция не вызывает никакого стимула для беседы (не интересна), и вторая, когда, наоборот, стимул чрезмерно сильный [Сафонова, 2001:112].

Слишком большое эмоциональное возбуждение учащихся при отсутствии у педагога должного опыта в организации дискуссии дает обратный эффект — она «запирает» речевой канал на иностранном языке, и учащиеся, несмотря на протесты учителя, переходят на родной язык. Для полной характеристики стимула как неотъемлемого элемента упражнения следует добавить, что он возникает не только из первоначальной экспозиции, но также из речевой реакции учащихся, которые дают различные точки зрения по обсуждаемой проблеме [Сафонова, 2001:112].

Направляющие вопросы. При подготовке учебной дискуссии учитель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся. Например:

— Does president's appearance play any role in his life? Can a person's appearance be changed at will? Does appearance depend on the elector's mood? Can we guess the person's profession (occupation) by his appearance?

Ключевые слова. При проведении учебной дискуссии, особенно в менее подготовленном классе, может оказаться полезным умело составленный список ключевых слов. Являясь лексической «подсказкой»,

такие слова облегчают учащимся оформлять свои мысли на языке [Сафонова , 2001:112].

Речевая реакция. Речевая реакция в дискуссии принимает различные формы. Это [28]:

- 1) короткие реплики нескольких учащихся;
- 2) монологические высказывания различной длительности;
- 3) монолог одного ученика, прерываемый отдельными репликами и вопросами других, и пр. В задачу педагога входит не только «провоцирование» разговора, но и управление им. Здесь он выступает в роли ведущего.

Различие составных частей учебной дискуссии в значительной степени определяет ее типологию. Однако некоторые виды этого упражнения можно выделить и по внешним к ее структуре признакам. Учебная дискуссия может быть [Сафонова , 2001:112]:

- 1) тематической (т.е. организуемой в связи с изучением какой-либо темы, например, «Выборы») и нетематической (т.е. организуемой вне зависимости от темы, текста или иного материала, изучаемого в данное время);
- 2) заранее подготовленной и спонтанной;
- 3) чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств (например, иллюстрации, схемы, планы и т.д.);
- 4) специально организуемой, либо проводимой в сочетании с другими приемами работы, например, небольшой текст сначала читают, пересказывают, ставят к нему вопросы и лишь затем, в развитии этих форм работы,— организуется обсуждение.

Подготовка к ведению дискуссии и ее организация на уроке. В плане подготовки учащихся к ведению учебной дискуссии были опробованы следующие приемы работы [Сафонова , 2001:112]:

- 1) выбор одного из контрастирующих подходов к проблеме;
- 2) высказывания по поводу серии дискуссионных вопросов.

Первый вид работы был направлен на развитие такой формы речевой реакции учащихся, в которой проявляется критичность их суждения. На первых порах это были несложные по структуре вопросы, содержащие некоторую

альтернативу.

В дальнейшем учащимся были предложены более сложные экспозиции, содержащие противоположные подходы к проблеме, например:

- Which produces a greater impression, the public performance or the TV speech?

- Some people prefer the public performances as it can show many things which you cannot see on TV. What do you think?

Последующим видом работы является высказывание (с более или менее развернутой аргументацией) по поводу целой серии дискуссионных вопросов, задаваемых сразу. Большая сложность этого вида работы определяется тем, что учащиеся, как правило, лишены возможности использовать речевой материал вопросов для построения своих ответов. Поэтому в процессе опробования разработанного комплекса упражнений выявлено, что воспринимая вопросы (задаваемые все сразу), учащиеся запоминают лишь их содержание, мысль, а не выражение, не языковую оболочку. Например:

- Какими качествами должен обладать будущий президент страны?

- Кто больше подходит на пост президента, женщина или мужчина?

- Будете ли вы голосовать, когда достигнете 18 лет?

Предлагая учащимся подобного рода вопросы, преподаватель не только стимулирует их желание высказаться, но одновременно дает направление их мысли. А то, что учащиеся не могут опираться на языковую форму вопросов, указывает на реальность осознания ими сущности проблемы, на подлинную спонтанность их речевого акта. Разумеется, серия дискуссионных вопросов не должна выходить за пределы языковых возможностей учащихся. Последний вид работы по существу уже является учебной дискуссией с экспозицией, выраженной в облегченной форме [Сафонова, 2001:112].

Обобщая все выше сказанное можно сделать следующие **выводы**.

1. Разработан комплекс дискуссионных упражнений, в состав которого входят учебная дискуссия и комментирование.

2. Основные условия для организации учебных дискуссий:

- **мыслительные задачи** должны соответствовать объему свободного владения языковой формы;

- **содержание дискуссии** не должно выходить за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику;

- **инвентарь языкового материала**, должен находиться на навыковом уровне;

- у учащихся должен **быть соответствующий опыт** ведения дискуссионных бесед на родном языке.

3. При формировании плана урока учитель должен руководствоваться следующими **видами экспозиции**:

- экспозиция, являющаяся изложением как материала, так и проблематики обсуждения;

- экспозиция с невыраженной проблематикой;

- экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения.

4. **Организационная форма дискуссии** может быть:

- тематической;

- заранее подготовленной и спонтанной;

- чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств;

- специально организуемой.

Выводы по Главе 2

В ходе практической проработки теоретического материала были получены следующие результаты:

1. **Определена цель** коммуникативных упражнений обучения говорению.

2. **Определено содержание уроков** обучения говорению, которое включает в себя только способы и приемы речевой практики.

3. **Определены основные требования** к монологу и диалогу в используемых коммуникативных упражнениях.

4. **Определена структура** комплекса упражнений для обучения говорению, которая включает в себя:

- предречевые упражнения по овладению лексическими и грамматическим элементами речи;

- предречевую ориентировку учащихся;

- речевую интенцию;
- ролевую социализацию;
- речевые упражнения по овладению речевым поведением и речевым взаимодействием.

5. Выявлено, что:

- воспринимая вопросы (задаваемые все сразу), учащиеся запоминают лишь их содержание, мысль, а не выражение, не языковую оболочку;

- для повышения эффективности обучения говорению учитель при подведении итогов беседы должен избегать чтения нотаций ученикам, высказавшим неточные или даже спорные суждения. В этих случаях учитель должен тактично поправить их, желательно дружески, с юмором, ни в коем случае не приглушая в учащихся желания дискутировать;

- при подготовке учебной дискуссии учитель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся;

- экспозиция, сформулированная по теме дискуссии, может и не вызвать должного отклика у учащихся, однако ряд удачно поставленных вопросов учителя, детализирующих ее, может оказаться плодотворным и вызвать живое обсуждение.

Заключение.

Под политическим дискурсом мы понимаем особую знаковую систему какого-либо национального языка, предназначенную для политической коммуникации, которая реализуется посредством набора определенных стратегий и тактик. Последние могут служить для пропаганды тех или иных идей, эмотивного воздействия на граждан страны и побуждения их к политическим действиям.

Политический дискурс, определяется сферами функционирования политического языка и деловыми установками партнеров по коммуникации на сознательное изменение или стабилизацию власти.

Кроме того, следует отметить, что политический дискурс представляет собой многожанровую функциональную разновидность публичной речи, которая характеризуется рядом специфических черт.

Коммуникативные стратегии и тактики американской политической речи на рубеже XX - XXI века являются достаточно новым лингвистическим объектом. По существу, речевые стратегии представляют собой спроецированные в область речевого взаимодействия когнитивные стратегии, назначение которых состоит в достижении говорящим коммуникативной цели наиболее оптимальным способом.

На основе проведенного анализа предвыборных речей американских политиков можно сделать вывод о том, что наиболее часто в политической коммуникации США употребляются агональная стратегия и стратегия самопрезентации. В политическом дискурсе США агональная стратегия представлена следующими тактиками: тактикой обвинения, тактикой критики и тактикой дистанцирования. Стратегия самопрезентации реализуется через тактику псевдо-критики, обещания, автоцитации и призыва.

В ходе настоящей работы были исследованы основы обучения говорению, а также разработана концепция комплекса дискуссионных упражнений. Была сделана попытка раскрыть современные методы

преподавания английского языка в средней общеобразовательной школе ученикам старших классов, с целью практического применения нового интенсивного метода обучения иностранному языку, с тем, чтобы обеспечить овладение, в условиях жесткого лимита времени, английским языком как средством общения и средством познания, выработать умения и навыки понимания устной речи на английском языке в нормальном (естественном) или близком к нормальному темпу при практически неограниченной бытовой, общественно-политической и общенаучной тематике.

Библиографический список

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования) Текст. / И.В. Арнольд. М.: Просвещение, 2012. - 300 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс Текст. / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры / Вст. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 2010. - С. 3-32.
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека Текст. / М.: Языки русской культуры, 2008. 896 с.
4. Багана, Ж. Предвыборный политический дискурс как особая сфера коммуникации Текст. / Ж. Багана, Э.А. Бочарова // Вестник Российского университета дружбы народов (Серия Лингвистика). 2012. - № 1. -С. 121-124.
5. Беликов В.И., Л.П. Крысин Социолнгвистика // Российский государственный гуманитарный университет / Беликов В.И., Л.П. Крысин. – М., 2011. – 437 с.
6. Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. — М., 2012.
7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография // Ин-т языкознаний университет / Шейгал Е.И. – Волгоград: Перемена, 2010. – 368 с я РАН; Волгоградский государственный педагогический
8. Алтурян А.Т. Анализ политических текстов [Текст] / А.Т. Алтурян. М.: Айрис-пресс, 2010. 448 с.
9. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ [Текст] / В.З. Демьянков // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: Изд- во МГУ, 2001. С. 45.
10. Золина Г.Д. Языковые и жанровые особенности политического текста / Г.Д. Золина// Вестник Адыгейского Государственного университета. Выпуск № 4, 2011. С.156-169

11. Кауфова И.Б. Анализ просодических характеристик синтагм с незавершенностью в политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (44). Ч. 2. С. 96-101.
12. Миронова П.О. Коммуникативная стратегия редуccionизма в политическом дискурсе // Язык. Человек. Картина мира. Ч.1. Омск: ОмГУ, 2000. С. 163-165.
13. Transcript: Donald Trump's Foreign Policy Speech, April 28, 2016 [Электронный ресурс] // Nytimes.com. Режим доступа: http://www.nytimes.com/2016/04/28/us/politics/transcript-trump-foreign-policy.html?_r=0 (дата обращения: 25.01.2017)
14. Hillary Clinton's Speech Attacking Donald Trump's Economic Policies [Электронный ресурс]. URL: <http://time.com/4378959/hillary-clinton-raleigh-speech-economy/> (дата обращения: 21.01.2017).
15. Hillary Clinton's Speech on Donald Trump and National Security [Электронный ресурс]. URL: <http://time.com/4355797/hillary-clinton-donald-trump-foreign-policy-speech-transcript/> (дата обращения: 21.07.2017).
16. Clinton H. Official campaign launch speech on New York City's Roosevelt Island [Электронный ресурс]. Электрон. дан. 2015. URL: <https://www.hillaryclinton.com/post/official-campaign-launch-speech-new-york-citys-roosevelt-island/> (дата обращения 13.01.2017).
17. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988, с. 334.
18. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., Высшая школа, 1966, с. 256.
19. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., Просвещение, 1977, с. 278.
20. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1981, с. 386.
21. Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 1981, с. 278.

22. Вайсбурд М.Л. Типы задач в обучении иноязычной речевой деятельности //Развитие познавательной активности в процессе овладения речевой деятельностью на иностранном языке.— М.: АПН/НИИСиМО, 1983, с. 186.
23. Вайсбурд М.Л., Ариян М.А. Ситуативная роль как методическое понятие //Иностранные языки в школе.1984.№ 5, с. 23.
24. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иностранному общению. //Иностранные языки в школе. 1999. № 2, с. 18.
25. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: МГУ, 1979, с. 348.
26. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: РАО/МПЦИ, 2001, с. 396.
27. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991, с. 248.
24. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М: РАО/МПЦИ, 2001, с. 127.
25. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. М.: Русский язык, 1989, 239.
26. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988, 324.
27. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
28. Сафонова В. В. Программы по английскому языку для 10 — 11 классов школ с углубленным изучением иностранных языков.— М.: Просвещение, 2000.
29. Гез Н. И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения //Тезисы докл. на Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». М: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1984, с. 124.