

УДК 81'243:378.1

Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р., Бредбієр П. В.

СПІВВІДНОШЕННЯ НЕКОМУНІКАТИВНИХ ТА УМОВНО-КОМУНІКАТИВНИХ ВПРАВ У НАВЧАННІ МОВНИХ АСПЕКТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття доводить необхідність використання як умовно-комунікативних, так і некомунікативних вправ у навчанні мовних аспектів (вимови, лексики і граматики) іноземної мови в процесі її викладання у ЗВО. Показано, що ці вправи слугують для формування вимовних, лексичних та граматичних іношомовних мовленнєвих автоматизмів студентів у ході тренування, результатом якого є підготовка до мовленнєвої практики. В її процесі сформовані окремі автоматизми поєднуються у складі вимовних, лексичних та граматичних іношомовних мовленнєвих навичок. Конкретне співвідношення некомунікативних та умовно-комунікативних вправ у тренуванні цілком залежить від аспекту мови, що відпрацьовується, і є різним у навчанні іношомовної вимови, лексики або граматики.

Ключові слова: навчання мовних аспектів іноземної мови, вимовні, лексичні та граматичні автоматизми, співвідношення між некомунікативними та умовно-комунікативними вправами в іношомовному тренуванні.

Практичний курс іноземної мови у вищій школі (немовній і мовній) викладається з метою формування у студентів іношомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності [1], тобто здатності спілкуватися виучуваною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, аудіюванні та письмі). Розвиток іношомовних мовленнєвих навичок та вмінь для такого спілкування здійснюється здебільшого за рахунок мовленнєвої практики, тобто через моделювання квазі-автентичної іношомовної комунікації в аудиторних умовах [13]. Але кожна іношомовна мовленнєва навичка складається з численних автоматизмів, які відпрацьовуються у процесі тренування (виділення іношомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь як основних складових іношомовної комунікативної компетентності і виділення тренування як головного методу формування мовленнєвих автоматизмів, а мовленнєвої практики як головного методу розвитку мовленнєвих навичок та вмінь проводиться згідно з концепцією О. Б. Тарнопольського [9; 10]).

Можна навести наступний приклад співвідношення та ієрархічної залежності мовленнєвих автоматизмів і навичок. В англійській мові, щоб говорити про дію, яка розгортається протягом мовлення або відображає процес, що характеризує тимчасову поточну ситуацію, потрібно використовувати граматичну форму *Present Continuous Tense*. Ті, хто навчаються, мають вживати цю форму в мовленні у навичкових параметрах, тобто неусвідомлено застосовувати її всюди, де ситуація спілкування вимагає такого застосування. Саме ця навичка виникає у мовленнєвій практиці в іношомовній комунікації. Але, як вже було зазначено, кожна навичка складається з численних автоматизмів, які є її складовими елементами. Наприклад, навичка застосування в англійській мові спілкуванні вищезгаданого *Present Continuous Tense* у відповідності до мовленнєвої ситуації складається з автоматизмів постанови у потрібну форму допоміжного дієслова «*to be*» і додавання суфіксу «*-ing*» до основи смислового дієслова, постанови допоміжного дієслова «*to be*» у потрібній формі після підмету у стверджувальному реченні, доданні заперечної частки «*not*» до «*to be*» у відповідній формі в заперечному реченні, автоматичній зміні порядку слів у запитальному реченні тощо. Відпрацювання таких автоматизмів відбувається в процесі тренування, який найчастіше передує мовленнєвій практиці, а відповідно, і розвитку цілісних мовленнєвих навичок (а тим більше мовленнєвих умінь). Тренування організовується з використанням спеціальних тренувальних вправ.

Тренувальні вправи для відпрацювання мовленнєвих автоматизмів (які можуть бути тільки фонетичними, граматичними або лексичними, тобто такими, що пов'язані з мовними аспектами мовлення) розподіляються на два типи: *некомунікативні* та *умовно-комунікативні вправи*. Різниця між некомунікативними та умовно-комунікативними вправами є дуже суттєвою. З одного боку, спільним є те, що в обох видах вправ досягається багаторазове повторення тим, хто виконує вправу, того самого явища. Наприклад, якщо тренується постановка запитань у певній часовій формі, то і в некомунікативній, і в умовно-комунікативній вправі студент буде багаторазово повторювати одну й ту ж

запитальну структуру речення / висловлювання, яку він відтворює. Інакше, без таких багаторазових повторень, відповідний автоматизм просто неможливо сформувати. Але некомунікативні вправи відпрацьовують тільки явища мови як системи (тобто граматичні, лексичні або фонетичні *форми* у чистому вигляді) без прив'язки до реальної мовленнєвої комунікації. Наприклад, це можуть бути завдання усно або на письмі перебудувати надані речення, змінивши в них час дієслова (з теперішнього часу на минулий або майбутній), зробити запитальні речення із стверджувальних, заповнити пропуски в реченнях одним з декількох варіантів слів, наданих під цими реченнями, повторити за диктором фрази з правильною інтонацією тощо. Підстановчі таблиці, в яких той, хто навчається, буде численні варіанти речень із мовних елементів, що надаються у різних колонках таблиці, також є досить типовими прикладами некомунікативних вправ.

Умовно-комунікативні вправи, як уже зазначалось, також як і вправи некомунікативні, забезпечують численні повторення тієї чи іншої мовної форми, що відпрацьовується для формування мовленнєвого автоматизму, але таке відпрацювання проводиться в умовах, які в більшій або меншій мірі імітують деякі базові параметри реальної комунікації – перш за все, мовленнєвий намір комуніканта та ситуацію спілкування.

Прикладом умовно-комунікативної вправи, яка слугує для відпрацювання автоматизму постановки запитань англійською мовою в процесі мовлення з використанням форми минулого часу (*Past Simple Tense*), може бути наступний.

Інструкція до вправи (у перекладі з англійської мови): *Ваш умовний співбесідник-диктор* (вправа виконується із застосуванням аудіо пристрою або комп'ютерної аудіо програми) *буде розповідати Вам, як він відпочивав на морі в Одесі минулого літа під час канікул. Ви також туди збираєтесь поїхати найближчим часом і хочете скористатися отриманою інформацією. Тому після кожної репліки співбесідника Ви маєте ставити йому уточнююче запитання, використовуючи ті підказки, що надані Вам в друкованих роздавальних матеріалах* (або «з'являються на моніторі комп'ютера», якщо вправа виконується за допомогою комп'ютерної програми). *Поставивши запитання, Ви почуєте відповідь співбесідника і його наступну репліку, до якої, знов таки, Ви повинні поставити запитання, спираючись на підказку, і т. д.*

Диктор: *Last summer I had my holidays at the seaside in Odesa.*

Підказка студенту: *When?*

Очікуване запитання студента: *When did you have your holidays there?*

Відповідь диктора: *In July. I spent two weeks there.*

Підказка студенту: *to stay at a sanatorium or to rent a room?*

Очікуване запитання студента: *Did you stay at a sanatorium or did you rent a room?*

Диктор: *I rented a room.*

Підказка студенту: *How much?*

Очікуване запитання студента: *How much did it cost you?* і т. д.

Умовною за характером у плані відношення до реальної мовленнєвої комунікації цю вправу, як і більшість подібних до неї, роблять такі її характеристики:

1. Повторюваність у репліках студентів тієї самої граматичної структури, чого не буває в реальному спілкуванні, але є необхідним для такої вправи, оскільки тільки багаторазове повторення може сприяти виникненню мовленнєвого автоматизму;

2. Строга фіксація ролей співбесідників: один весь час ставить запитання, другий весь час на них відповідає, що, за деякими виключеннями (наприклад, допит), не характерно для природної комунікації, але потрібно у вправі, яка розглядається, бо в ній відпрацьовується автоматизм задавання у спілкуванні запитань конкретного виду;

3. Супроводження виконання вправи підказками, які повністю визначають висловлювання студентів за формою та змістом, чого не буває в реальній комунікації, але необхідно у тренувальній вправі, щоб забезпечити продукування тими, хто навчаються, саме тих висловлювань, форма і зміст яких тренуються з використанням тієї самої мовної структури;

4. Наявність аудіо пристрою або комп'ютера в якості співбесідника студента, що неможливо в автентичній мовленнєвій комунікації. Але для такого випадку це також є необхідним, щоб забезпечити достатню для виникнення автоматизму кількість повторень у мовленні мовної структури, яка тренується. Інакше досягти такої повторюваності буде просто неможливо. Наприклад, якщо наведена вправа буде виконуватися у фронтальній роботі, і вихідні репліки студентам надаватиме викладач, то, якщо у вправі в цілому десять таких вихідних реплік, а у групі всього лише десять студентів, то на кожного з них припаде тільки одна відповідь на вихідні репліки викладача, тобто тренування як такого не відбудеться взагалі. Справа не набагато поліпшиться, якщо вправу проводити в парах (один студент надає вихідні репліки, інший відповідає на них запитаннями, на середині вправи студенти міняються ролями або, один раз закінчивши вправу, міняються ролями і виконують її вдруге). В цьому випадку або на кожного

студента приходиться половина тренування, чого, безумовно, недостатньо, або двічі будуються ті самі висловлювання, що робить вправу безглуздою за комунікативним змістом в очах студентів. Виконання ж вправи за допомогою технічних засобів допомагає уникнути всіх цих недоліків, хоча робить вправу умовною, з точки зору комунікативності.

Але попри свій умовний характер, вправи, що подібні до наведеного прикладу, все ж таки моделюють два провідних параметри будь-якої комунікації: мовленнєві / комунікативні наміри комуніканта, тобто наявність мети комунікації, а також наявність її ситуації. Це радикально змінює характер вправи у порівнянні з вправами некомунікативними. Студент буде свої висловлювання за законами спілкування, а не виходячи тільки з системи мови, тому автоматизми, що відпрацьовуються в умовно-комунікативній вправі, є автоматизмами мовленнєвими і, відповідно, можуть переноситися у мовленнєву практику, об'єднуючись там з іншими спорідненими автоматизмами і формуючи мовленнєві навички, основи яких у вигляді окремих автоматизмів закладає тренування.

Саме тому умовно-комунікативні вправи визнані провідними для проведення тренування з метою формування мовленнєвих автоматизмів тих, хто навчаються [4; 7].

В умовах домінування комунікативного підходу деякі автори [4] взагалі заперечують наявність будь-якої користі від виконання некомунікативних вправ, оскільки, як уже було вказано, вони, не будучи мовленнєвими і не маючи прямого зв'язку з мовленням, не здатні забезпечувати самі по собі формування ані мовленнєвих навичок, ані мовленнєвих автоматизмів. Єдине, для чого вони придатні – це навчити свідомо використовувати мовні явища, наприклад, виконуючи різні види контрольних робіт або тестів, тобто допомагаючи тим, хто навчаються, створювати те, що С. Крешен [12] називав *контрольним пристроєм (monitor)*, який може допомогти свідомо контролювати власне мовлення. Але, навіть у цій функції, користь від некомунікативних вправ також чимала. Як було показано в одному з експериментальних досліджень [8], їх використання на самому початку формування того чи іншого мовленнєвого автоматизму сприяє профілактиці мовних помилок у процесі комунікації саме через наявність названого контрольного пристрою. Крім того, ці вправи, безумовно, закріплюють автоматизми, які формуються. Тому, наприклад, після виконання в аудиторії тренувальних умовно-комунікативних вправ, доцільно закріплювати відпрацьовані автоматизми за допомогою вправ некомунікативних, які пропонуються студентам як домашнє завдання. Нарешті, засвоєння лексики нерідко вимагає ізоляції лексичних одиниць від контексту для їх запам'ятовування, а це означає впровадження елементу некомунікативності у навчальну діяльність. Теж саме стосується застосування ізольованих слів або незв'язних між собою речень у навчанні вимови.

В цілому, багато вчених-методистів, які належали до розробників комунікативного методу, досить поблажливо ставилися до формально-мовних, тобто некомунікативних, видів навчальної діяльності [6] або навіть визнавали їх необхідними і досить важливими, наприклад, пропонуючи, разом з умовно-комунікативними вправами, ще й вправи некомунікативні [7]. Але ще ніхто не зробив спроби більш-менш чітко визначити співвідношення між умовно-комунікативними та некомунікативними вправами у формуванні тих іншомовних мовленнєвих автоматизмів студентів вишів, які пов'язані з вживанням у процесі мовлення конкретних аспектів виучуваної мови (вимовних, лексичних та граматичних). Саме знаходження відповіді на це питання є *метою* нашої статті.

Розглядаючи шлях досягнення цієї мети, слід звернути увагу на вихідне положення, на якому базувалося наше уявлення про співвідношення некомунікативних та умовно-комунікативних вправ у навчанні мовних аспектів іноземної мови, виучуваної у вишах для цілей спілкування. Воно полягає в тому, що таке *співвідношення цілком залежить від того, якого з трьох аспектів мови (вимови, лексики або граматики) навчають*. Саме аспект, якого навчають, визначає раціональне відсоткове співвідношення між некомунікативними та умовно-комунікативними вправами, доцільність використання обох цих типів вправ як в аудиторній, так і у позааудиторній роботі або більшу придатність якогось з двох типів для аудиторного чи позааудиторного застосування, наявність та причини випадків, коли один із двох типів вправ суттєво домінує над іншим. Аналізу конкретних характеристик обговорюваного співвідношення некомунікативних та умовно-комунікативних вправ у вишівському навчанні окремих аспектів іноземної мови – вимови, лексики або граматики – присвячена ця стаття, і саме цей аналіз є головним *завданням* нашої роботи.

Першим доцільно розглянути навчання іншомовної вимови, оскільки саме воно стоїть на початку будь-якого мовного курсу. У вишах навчання вимови здебільшого проводиться у невеликому обсязі, оскільки від студентів очікується, що вони оволоділи іншомовною фонетикою, ще навчаючись у середній школі. У багатьох випадках такі очікування виправдовуються, але є й чимало ситуацій, коли приходиться починати іншомовну підготовку студентів фактично з нульового рівня. Це стосується навчання другої іноземної мови у мовному ЗВО, випадків дуже низької або майже зовсім відсутньої вихідної іншомовної підготовки з першої іноземної мови у немовному виші тощо.

У всіх таких випадках зазвичай передбачається впровадження так званого *вступного фонетичного курсу* або *коригувального фонетичного курсу* [3] на самому початку вивчення іноземної мови. Він здебільшого є вельми коротким: від 10-12 до, максимум, 36-40 академічних годин аудиторної роботи, тобто, в умовах ЗВО, це складає 5-6 або 18-20 здвоєних занять, які продовжуються не довше одного-

трьох місяців. Метою таких курсів є формування (протягом періоду їх проходження) у тих, хто навчаються, усіх базових вимовних автоматизмів, що регулюють як вимову звуків у зв'язному мовленні, так і інтонацію цього мовлення. Після завершення вступного / коригувального фонетичного курсу подальше удосконалення вимови покладається на мовленнєву практику (аудіювання та говоріння), в якій мимовільно закріплюються та доопрацьовуються сформовані в тому курсі автоматизми. Вони об'єднуються у цілісні навички і поступово ліквідуються фонетичні вади, які залишилися. Таким чином, після вступного фонетичного курсу робота над вимовою проводиться здебільшого мимовільно, підсвідомо через практику в спілкуванні без суттєвого фокусування уваги на фонетичних явищах та без їх цілеспрямованого відпрацювання.

Це ні в якій мірі не означає, що викладач, після завершення студентами вступного / коригувального фонетичного курсу, не повинен звертати ніякої уваги на їх іншомовну вимову. Будь-які серйозні недоліки, які властиві іншомовній вимові когось зі студентів, мають викликати нагальні коригуючі дії з боку викладача: пояснення, індивідуальні завдання на відпрацювання певних фонетичних явищ тощо. Але такі дії повинні проводитися як індивідуальна робота з окремими студентами, а не зі всією академічною групою, яка здебільшого цього не потребує.

В умовах роботи у вступному / коригувальному фонетичному курсі неминуче доводиться використовувати некомунікативні вправи для формування автоматизмів вимови іншомовних звуків та інтонаційного оформлення фраз. Це пов'язано з тим, що формування таких автоматизмів можливо практично тільки через імітацію, тобто через багаторазове повторення за викладачем / диктором слів, фраз або коротких текстів, які містять звуки або інтонаційні схеми, вимова яких відпрацьовується. Це, безумовно, некомунікативні вправи і саме вони не можуть не скласти переважну більшість всього комплексу фонетичних вправ.

Звичайно, не варто вважати, що умовно-мовленнєві вправи зовсім непридатні для навчання фонетики (наприклад, коли студент має відреагувати тим самим висловлюванням на різні мовленнєві стимули, кожен з яких вимагає використання різної інтонації відповідно до комунікативної ситуації і наданих підказок). Проте можливо розробити вельми небагато їх видів, а сфера використання цих видів також досить обмежена – тільки на заняттях під повним контролем викладача, тоді як некомунікативні фонетичні вправи цілком пристосовані як для аудиторної, так і для позааудиторної роботи студентів. Останнє – обмеженість сфери використання умовно-комунікативних фонетичних вправ – пов'язане, перш за все, з тим, що відпрацювання вимовних автоматизмів проводиться на самому початку мовного курсу (див. вище), оскільки є базовим для всього подальшого оволодіння мовою [2]. А це означає, що у тих, хто навчаються, в цей період ще майже відсутні комунікативні навички та вміння, тобто вони ще дуже мало готові до іншомовної комунікації, навіть умовної. Таким чином, у навчанні вимови некомунікативні вправи явно і безумовно домінують.

Становище суттєво змінюється, коли йдеться про навчання лексики через тренувальні вправи (формування мовленнєвих автоматизмів використання окремих мовленнєвих одиниць у власному мовленні і їх розуміння в усному або письмовому мовленні інших людей). На відміну від навчання вимови, навчання лексики продовжується протягом усього мовного курсу і тому, чим вище рівень розвитку мовленнєвих навичок та вмінь тих, хто навчаються, тим більше можливостей формування у них мовленнєвих лексичних автоматизмів у процесі лексичного тренування за допомогою лексичних умовно-комунікативних вправ (прикладом може бути вправа, в якій студент, виходячи з комунікативної ситуації і цілі комунікації, обирає для породження потрібного у спілкуванні висловлювання одне з декількох наданих близьких за значенням слів-підказок). Таких умовно-комунікативних вправ має бути все більше на кожній наступній стадії навчання, і вони повинні у рівній мірі використовуватися як в аудиторній, так і у позааудиторній роботі студентів.

Але відмовлятися або навіть суттєво зменшувати кількість некомунікативних навчальних вправ у цьому випадку також нераціонально. По-перше, якщо лексичні одиниці засвоюються не цілком мимовільно в самій комунікації (тобто в процесі мовленнєвої практики), а потребують пояснень, семантизації тощо, то за цими поясненнями та семантизацією доцільно дати студентам можливість виконати декілька некомунікативних вправ, у яких їх увага фокусується саме на уведених лексичних одиницях, а не на контексті спілкування, що забезпечить первинне засвоєння та запам'ятовування. По-друге, добре відомо, що запам'ятовування лексичної одиниці залежить від кількості її повторень [5], а некомунікативні лексичні вправи значно підвищують кількість таких повторень, тобто і ефективність запам'ятовування, – особливо творчі некомунікативні лексичні вправи типу *інтелектуальних карт (mind maps)* [14]), коли складається графічна схема зв'язків центрального для якоїсь теми поняття, висловленого певною лексичною одиницею, з підпорядкованим їй поняттями-лексичними одиницями. По-третє, лексика потенційного словника [11] опрацьовується тільки через некомунікативні вправи (наприклад, ті, що навчають розуміння у читанні незнайомих слів через знайомий корінь і знайомі значення словотворчих елементів).

Усі такі некомунікативні вправи також доцільно виконувати як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі. Тобто, у формуванні лексичних автоматизмів встановлюється певна рівновага у

процентному співвідношенні некомунікативних і умовно-комунікативних вправ у процесі лексичного тренування і в місці їх використання (в аудиторії або поза нею). Будь-яке домінування одного з двох типів тренувальних вправ у цьому випадку відсутнє.

Навпаки, у тренуванні граматичних явищ (відпрацювання мовленнєвих граматичних автоматизмів вживання та розуміння таких явищ у мовленні) умовно-комунікативні вправи повинні абсолютно домінувати. Саме для навчання граматики їх численні види в основному розроблялися і були пристосовані. Тому вправи, подібні до наведеного у цій статті прикладу, можуть розвивати граматичні автоматизми з самих ранніх до найпізніших стадій навчання. Вони можуть забезпечити розвиток таких автоматизмів для всіх без виключення граматичних явищ і мають використовуватись як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі. Некомунікативні вправи, якщо і потрібні, то в абсолютній меншості – наприклад, відразу після отримання студентами граматичних пояснень для профілактики граматичних помилок у мовленні (див. вище та [8]). Вони також можуть принести певну користь для закріплення вже сформованих граматичних автоматизмів, але в такій функції їх доцільно застосовувати лише у позааудиторній роботі, щоб не порушувати превалювання суто комунікативних видів навчальної діяльності в аудиторії.

На основі викладеного можна зробити висновок про різноманітність співвідношень між некомунікативними та умовно-комунікативними вправами у тренувальній роботі з навчання мовних аспектів іноземної мови у вишівських мовних курсах. Ці співвідношення варіюються від майже повного домінування першого типу вправ у формуванні вимовних автоматизмів – через рівновагу обох типів вправ у відпрацюванні автоматизмів лексичних – до повного домінування другого типу вправ під час створення граматичних автоматизмів студентів. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є встановлення відповідних точних відсоткових співвідношень і оптимізація обох видів вправ згідно з потребами вишівського викладання іноземних мов.

Використані джерела

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. – 328 с.
3. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / Под ред. А. А. Миролубова и А. В. Парахиной. – Москва : Высшая школа, 1978. – 264 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 203 с.
5. Педанова М. А. Методическая классификация лексики и ее использование при обучении немецкому языку в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / М. А. Педанова. – Москва, 1969. – 26 с.
6. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Москва : Русский язык, 1981. – 248 с.
7. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко. // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
8. Тарнопольский О. Б. Профилактика грамматических ошибок в экспрессивной устной речи / О. Б. Тарнопольский // Иностранные языки в высшей школе. – Москва : Высшая школа, 1987. – Вып. 20. – С. 72–79.
9. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
10. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
11. Фельснер И. В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / И. В. Фельснер. – Москва, 1974. – 26 с.
12. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition / S. D. Krashen. – London : Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.
13. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky. – London : Versita, 2012. – 254 p.
14. Willis C. L. Mind maps as active learning tools / C. L. Willis // Journal of Computing Sciences in Colleges. – 2006. – Vol. 21, Issue 4. – P. 53–75.

Тарнопольский О. Б., Кабанова М. Р., Бредбиер П. В.

**СООТНОШЕНИЕ НЕКОММУНИКАТИВНЫХ И
УСЛОВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКОВЫМ АСПЕКТАМ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье обосновывается необходимость использования условно-коммуникативных и некоммунитивных упражнений в обучении языковым аспектам (произношению, лексике и грамматике) иностранного языка в вузе. Эти упражнения способствуют формированию произносительных, лексических и грамматических иноязычных речевых автоматизмов у студентов. В процессе тренировки отдельные автоматизмы объединяются в составе произносительных, лексических и грамматических речевых навыков. Конкретное соотношение некоммунитивных и условно-коммуникативных упражнений зависит от обрабатываемого аспекта языка и является разным в обучении произношению, лексике или грамматике.

Ключевые слова: языковые аспекты иностранного языка, произносительные, лексические и грамматические речевые автоматизмы, некоммунитивные и условно-коммуникативные упражнения.

Tarnopolsky O. B., Kabanova M. R. Bradbeer P. W.

**THE RATIO OF NON-COMMUNICATIVE AND PROVISIONALLY
COMMUNICATIVE EXERCISES IN TEACHING LANGUAGE ASPECTS
OF FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER SCHOOLS**

Proved in the article is the necessity of using both provisionally communicative and non-communicative exercises in teaching language aspects (pronunciation, vocabulary, and grammar) of the foreign language being taught to the students of a higher school. It is substantiated that these exercises serve for forming pronunciation, vocabulary, and grammar speech automatisms in the process of training which results in making the learners prepared for ensuing communication practice. In the process of such a practice, the separate automatisms already developed are united in pronunciation, vocabulary, and grammar speech skills. The specific ratio of provisionally communicative and non-communicative exercises in training entirely depends on the language aspect, and that ratio differs in teaching pronunciation, vocabulary, and grammar. When teaching pronunciation, non-communicative exercises totally dominate while provisionally communicative ones, though possible and useful, occupy a minor position. The situation changes when training vocabulary speech automatisms as the roles played by provisionally communicative and non-communicative exercises are fully balanced, so that neither of these two types of exercises is in the dominant position. But when grammar speech automatisms are being trained, the dominance of provisionally communicative exercises becomes absolute while the non-communicative ones are subordinated and do not play a significant role. These findings pave the way towards optimizing the process of language aspect training when teaching foreign languages in higher schools.

Key words: foreign language aspects, pronunciation, vocabulary, and grammar speech automatisms, ratio of non-communicative and provisionally communicative exercises in foreign language training.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2018.