

Т.В.Торопова
г. Белгород, БелГУ
Д.В.Торопова
г. Белгород, СШ №46

К вопросу об обучении грамматической стороне диалогической речи

Сегодня, как известно, в качестве конечной цели обучения рассматривается умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов. Обучение общению предполагает сознательное освоение не только лексического и грамматического материала, но и тех психологических процессов, которые отвечают за способность выражать коммуникативное намерение. Именно это смысловое содержание или мысль, в которой реализована коммуникативно-познавательная потребность, является предметом речевой деятельности. Диалогическая речь – это тот вид речевой деятельности, в котором воплощены оба процесса: как речепорождение (говорение), так и речевосприятие (слушание). Поэтому конечным продуктом для говорящего является речевое сообщение с заключенной в нем мыслью, а для реципиента – умозаключение на основе воспринятой и понятой речи говорящего. И сам конечный продукт может быть или достаточно шаблонным, не отличающимся оригинальностью, или же включать в себя элементы творческой активности.

На уроках нам приходится конструировать модель реального общения для того, чтобы организовать необходимую для иностранного языка тренировку в речевом взаимодействии, накопить предполагаемый опыт общения. Мотивом продолжительной беседы должен быть взаимный интерес собеседников друг к другу, стремление к обмену информацией, общность интересов, вследствие чего большинство бесед не попадают под целевые типы, выявленные в методической литературе

Здесь и надлежит подчеркнуть важное значение диалогизации занятий на языковом факультете, которая в состоянии обеспечить максимальные количественные показатели, непринужденность и заинтересованность в разворачивании бесед, то есть интерес к обсуждаемым вопросам. Именно в диалоге открываются те усложненные условия функционирования произносительных, лексических и грамматических навыков, которые нужны для все совершенствующейся автоматизированности употребления аспектных языковых единиц в речи.

В литературе по обучению иноязычной диалогической речи важное место занимает классификация по степени заданности диалога: от запоминания готового диалога через варьирование заданных образцов и дополнений к ним к более свободному использованию заданного образца и разворачиванию диалога по содержательным и языковым наметкам с различной степенью детерминированности содержания.

Однако если исключить создание подробного и точного проекта разрабатываемого диалога таким образом, чтобы диалоги развивались по минимальным содержательным наметкам, детерминация развития беседы будет заложена в процессе преформирования, отличающемся, прежде всего, тем, что он составляет достаточно свободы для последующего творческого использования преформированных элементов в новых комбинациях, в соответствии с возникающими в ходе диалогического общения более частными речевыми интенциями.

Поскольку при порождении иноязычного высказывания внимание учащегося направлено, прежде всего, на то, как сказать, это затрудняет возможность концентрироваться на содержании высказывания особенно в ситуациях общения, характеризующихся комбинационной неподготовленностью, предполагающей образование новых речевых связей усвоенного языкового и речевого материала, неподготовленностью во времени и инициативностью высказывания и т.п., то есть, в ситуациях неподготовленной речи, поэтому необходимо добиваться возможного автоматизма языковых средств.

В процессе продуцирования или восприятия речемыслительной деятельности замысел высказывания полностью актуализируется будучи реализованным при наполнении лексическим содержанием определенной грамматической схемы, структурного построения высказывания. При всей ведущей роли лексики в определении коммуникативного содержания высказывания, тем не менее именно грамматический «именной знак представляет собой единство планов выражения и содержания. Овладение иноязычной формой должно поэтому строиться не на «голой» трансформации форм, а на потребности выражения определенного смысла» (Скалкин, 1981). Иначе говоря, коммуникативные функции соотносятся с адекватными им языковыми средствами на основании того, что каждое языковое явление, как микросредство общения, имеет свою коммуникативную ориентированность, явно или неявно выраженную, но наличествующую и имеющую социальную основу.

Обе стороны учебного процесса, характеризующиеся разными целями задачи, познавательная и коммуникативная, в конечном счете реализуются в общении одними и теми же языковыми средствами. Отношение мысли к слову проясняется через понятие «внутренней речи». Переход от мысли к речи идет в форме процесса расчленения мысли и воссоздания ее в словах, организованных через смысловые и грамматические связи в текст, и в обратном же порядке реконструируется мысль.

Развернутые, продолжительные, саморазвивающиеся, эмоционально-мыслительно построенные и мотивированные беседы не могут протекать без необходимости постоянно комбинировать все виды и типы грамматических явлений (именные и вербальные, различные структуры предложений и типы предложений и т.д.). Именно этой цели необходимо уделить достаточно внимания в речевой практике студентов языкового факультета, так как в неподготовленной речи в соответствии с речевыми замыслами, с противопоставле-

нием различных точек зрения и т.п. все время порождаются в значительной мере новые мысли, а у обучаемого не хватает грамматических автоматизмов для полноценного общения. Следовательно, дальнейшее совершенствование грамматических навыков неразрывно связано с необходимостью развивать умение неподготовленной и вместе с этим грамматически правильной речи.

Грамматической стороной устной речи занимались многие исследователи, в частности С.Ф.Шатилов, Л.Л.Певзнер, А.Ф.Будько, Л.А.Кочеткова, О.Э.Михайлова, А.А.Бердичевский, Г.И.Горина, Э.Н.Мелкунян, Т.В.Русакова и другие. В подавляющем большинстве это работы, ориентированные на синтаксис немецкой монологической речи.

Над грамматическим аспектом устной английской речи работали Р.С.Кузменкова, Л.Н.Скопинская, а также, в частности, грамматическое оформление диалогического вида устной речи исследовали Л.Б.Винникова, Н.А.Качалов, И.С.Позняк, М.В.Баранова и другие. Так, Л.Б.Винникова, исходя из наблюдений за учебным процессом в педагогическом ВУЗе на среднем этапе обучения, свидетельствует, что студенты 2 и 3 курсов достаточно часто допускают серьезные нарушения норм устноречевого диалогического общения. Данные многочисленных тестов, контрольных работ, зачетов показали, что студенты этого этапа обучения могут построить грамматически нормативное диалогическое высказывание в соответствии с заданными параметрами проблемой ситуации – количество ошибок на формообразование и употребление грамматических явлений обычно минимально.

Среди качественных показателей наибольшим уровнем развития отличается показатель функциональной выраженности употребленных грамматических структур. Несколько ниже уровень ситуативной адекватности употребленных грамматических средств. Однако высказывания участников страдают однообразием употребленных грамматических средств. В языковом отношении это проявляется в наличии в диалогической речи русицизмов, в преимущественном употреблении структур в прямой императивной форме с целью передачи, в частности, побуждения, преобладании модальных глаголов и их эквивалентов при забвении других грамматических программных средств выражения регулятивно-аффективных функций общения.

Редки проявления эмоциональности, выразительности диалогической речи, клишированности, случаев употребления эмоционально окрашенных конструкций, в грамматическом оформлении которых были бы односоставность, инверсия, эллипс и др. В речи студентов редко употребляются средства синтаксической связи, вследствие чего высказывания не отличаются достаточной связностью, логичностью, доказательностью, и, как итоговый вывод, обобщенностью и продуктивностью. (Винникова, 2002)

В результате этого пропадает стимул общения, который включает запрос информации, информирование, выражение отношения к какому-либо событию, обмен мнениями, выражение чувств, переживаний, побуждение к действию, установление контакта при обращении, знакомстве, выражении благодарности

В методической литературе можно найти анализ внешних причин, объясняющих недостаточную гибкость и прочность формируемых грамматических навыков. К ним относят как действие меж- и внутриязыковой интерференции, так и ряд других факторов психологического, психолингвистического и методического характера, например, нарушение закономерностей процесса порождения диалогического высказывания на этапе реализации внутреннего программирования, формирование грамматических навыков без учета специфики грамматики монологической и диалогической речи, психологическая обусловленность грамматического знака, недооценка возможностей применения функционально-семантического подхода при отборе и организации языкового материала для выражения определенных коммуникативных интенций, недооценкой последовательного и системного использования учебно-речевых ситуаций.

Итак, в лингвистическом плане задача совершенствования умений устной диалогической речи студентов в курсе практической грамматики выражается в необходимости формирования в их речевой памяти функционально соотнесенной парагматики языковых средств выражения значений определенного семантического поля. Функциональная дифференциация усваиваемых грамматических средств обеспечивает их использование в форме, адекватной данной речевой ситуации.

Не вызывает сомнения, что увеличение учебного времени на закрепление и отработку грамматического материала, более рациональное использование ТСО и существующих методических приемов, всесторонняя реализация коммуникативной функции общения окажут положительное воздействие в обучении грамматической стороне диалогической речи.

Литература

Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001.

Винникова Л.Б. Обучение грамматической стороне иноязычной диалогической речи студентов среднего этапа обучения в языковом вузе (на материале английского языка). Автореф. дис. канд. пед. наук – СПб, 2002.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981.

Ю. В. Фирсова
г. Белгород, БелГУ

Использование компьютерных обучающих программ на занятиях по иностранному языку

В наше время компьютеры широко используются в процессе обучения различным дисциплинам в высших учебных заведениях как в России, так и за рубежом. Особую ценность представляют компьютерные программы в процессе языкового обучения. Наряду с разработкой учебных программ для обу-