

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

А.А. ЯЦЕНЮК, А.П. САЦУК

БРЕСТ, БРГУ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА

Научить диалогу на иностранном языке — трудная задача. Трудности вытекают из особенности диалога как вида речевой деятельности и усугубляются тем, что на родном языке этому умению, как правило, не учат.

Приступая к обучению диалогу на уроках иностранного языка, учителя часто сталкиваются с тем, что у учащихся недостаточно сформированы психические механизмы диалогической речи — способность планировать логическое развертывание диалога, быстрота реакции на высказывание собеседника и др. [1]. Становление этих механизмов наряду с формированием автоматизмов владения языковым материалом должно стать задачей обучения.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи — дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалогического образца, который является диалогическим комплексом и состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Странники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и т.п. [2]. Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умение самостоятельно использовать материал в речи, сосредотачивая внимание на формальной стороне речи [3]. Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях [4, с. 17].

Второй подход — индуктивный — предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе обучения [4, с. 18].

В соответствии с индуктивным путем обучения, подготовка к ведению диалога включает: совершенствование психических механизмов диалогической речи; формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи; овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации. Вне речевой ситуации можно обеспечить лексическую вариативность реплик, учить развертыванию и сцеплению реплик, а также формировать автоматизмы в грамматическом и лексическом преобразовании реплик. Соответственно можно выделить три вида работы над материалом: заучивание диалогических единств наизусть; комбинирование реплик на основе функциональных связей; грамматические и лексические преобразования реплик. Упражнения, рекомендуемые для усвоения новых диалогических единств, делятся по структурному принципу на дистрибутивные (изменение синтаксических связей), подстановочные (расширение ассоциативных связей), трансформационные (расширение тех и других связей) [5].

Особенность упражнений в том, что они направлены на установление интервербальных связей, т.е. учат реагировать только на лингвистический стимул. Их можно отнести поэтому к числу подготовительных упражнений. Подготовив таким образом материал для диалогической речи, можно приступать к выполнению речевых упражнений. Как известно, речевая деятельность моделируется в педагогическом процессе с помощью учебно-речевых ситуаций (УРС). УРС определена как совокупность речевых условий, задаваемых учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществили речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей [6, с. 60].

В качестве компонентов УРС рассматривают формулировку задания упражнения, моделирующую мотив или цель речевого действия; описание обстановки (условий и участников общения), моделирующее все компоненты речевой ситуации, как обстановочная афферентация и субъект действия [7, с. 248]. УРС должна вызывать интерес у учащихся, учитывать их жизненный опыт и языковые возможности; условия ситуации нужно сообщать в предельно сжатой форме. Эффективность ситуации определяется соотношением между объемом речевой реакции и описанием ситуации.

Эти общие положения конкретизируются применительно к характеру речевого акта, который подлежит моделированию на данном этапе обучения [8, с. 11]. В зависимости от того, хотим мы получить одношаговое или многошаговое речевое действие, должен меняться состав компонентов ситуации и их качественные характеристики. В первом случае используются так называемые микро-, а во втором — макроситуации [4].

В зависимости от вида ситуации, положенной в основу обучения, речевые упражнения делятся на две группы, каждая из которых обеспечивает формирование определенной степени в обучении диалогической речи.

В качестве первой ступени рассматривается обучение диалогу, имеющему характер малошагового действия на основе микроситуации. Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи. Это умение включает три компонента: реакцию опорной репликой на ситуацию; понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию; реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи.

Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развернутый диалог, давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемого мотивы и цели.

Итак, говоря о задачах обучения диалогу, надо отметить, что методика обучения диалогической речи только в последнее десятилетие выделилась в самостоятельный аспект обучения устной речи. В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования. К их числу можно отнести: соотношение диалогической и монологической речи в курсе средней школы; принципы и приемы создания коммуникативной обстановки на уроке; особенности восприятия речи в процессе диалога; отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения; способы создания диалогической речевой ситуации на уроке; отбор материала для обучения диалогу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лapidус, Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б.А. Лapidус. — М.: Высшая школа, 1970. — 127 с.
2. Верещагина, В.А. Обучение диалогической речи учащихся восьмилетней школы : дис. ... канд. пед. наук / В.А. Верещагина. — М., 1969. — 125 л.
3. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм) / Е.М. Верещагин. — М.: Издательство Московского университета, 1969. — 160 с.
4. Сахарова, Т.Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов первых курсов языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Сахарова. — М., 1968. — 137 л.
5. Вовшин, Я.М. Структурная лингвистика и конкретные методы обучения диалогической речи / Я.М. Вовшин. — Минск, 1964. — 96 с.
6. Леонтьев, А.А. К определению речевой ситуации / А.А. Леонтьев // Тезисы докладов 9-й научно-методической конференции. — М., 1973. — С. 60–64.
7. Скалкин, В.Г. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Г. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. — 1966. — № 4. — С. 24–28.
8. Вайсбурд, М.Л. Виды ситуаций, используемых в обучении диалогической речи. / М.Л. Вайсбурд // Тезисы II Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. — София, 1973. — С. 11–13.