

УДК 811.11: 37.016(043.3)

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

канд. пед. наук, доц. Ю.В. МАСЛОВ, И.А. ПАНАСЮК
(Барановичский государственный университет)

Одним из эффективных способов решения проблемы улучшения качества преподавания иностранного языка в языковом вузе является усиление профессионально-педагогической направленности процесса обучения монологической речи. Для успешной реализации данного процесса необходимо акцентирование деятельности на преимущественное развитие умений инициативной иноязычной монологической речи в условиях применения разнообразных стимулов ее порождения, в частности проблемных вопросов.

В контексте реформирования системы высшего образования в Беларуси проблема совершенствования профессионально-педагогической иноязычной подготовки является достаточно актуальной. Сегодня должна быть поставлена задача подготовить учителя предмета, способного не только адаптироваться к деятельности преподавания, но и преодолеть давление профессиональной среды, затрудняющей реализацию «сверхзадачи» иноязычного образования – дать каждому его субъекту опыт творческого применения иностранного языка [1]. Для того чтобы успешно реализовать такую задачу, учитель должен обладать высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетентности.

Вследствие действия многих причин сегодня вместо необходимого на всех уровнях общего повышения целей в иноязычной подготовке происходит дальнейшее акцентирование отнюдь не коммуникативного, а языкового аспекта преподавания, особенно в средней школе. Имеет место дальнейшее гипостазирование так называемой «языковой компетентности» учащихся в ущерб умению использовать изучаемый иностранный язык в качестве средства общения. Всё это приводит к тому, что проблематика обучения устной речи отступает на второй план. Поэтому именно сегодня необходимо вновь обратиться к вопросам, связанным с оптимизацией обучения иноязычной устной монологической речи, поскольку с её помощью можно решать практически все основные задачи обучения.

В первую очередь важно разобраться с тем, каким образом можно более эффективно строить обучение монологической речи в ходе профессионально-педагогической иноязычной подготовки в вузе.

Однако даже в трактовке самого понятия «монологическое высказывание» далеко не всё однозначно. По нашим наблюдениям, в научной литературе нет единого определения понятия. Традиционно монологическое высказывание рассматривается как развернутое высказывание одного лица, состоящее из ряда фраз (предложений), между которыми имеется логическая и лингвистическая связь (В.Л. Скалкин, 1983). Одно из последних по времени определений дано Е.И. Пассовым и другими учеными (2002), которые определяют монологическое высказывание как отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами [3, с. 33].

Известно, что обучение монологическому высказыванию представляет собой сложный процесс, при проектировании которого должны учитываться многие психологические и лингвистические характеристики речи.

С психологической точки зрения механизм монологической речи можно представить в виде структуры, характеризующейся одновременностью согласованных, но протекающих самостоятельно на различных уровнях процессов.

На первом и втором этапах происходит программирование речи – построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что коммуникатор хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная.

На третьем этапе происходит построение синтаксической структуры предложения: прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, включаются механизмы, обеспечивающие поиск нужного слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих [4, с. 84 – 91].

На четвертом этапе осуществляется проговаривание.

Таким образом, разворачивается процесс «говорения», в ходе которого говорящий (коммуникатор) кодирует информацию, подлежащую передаче. Каждый из этапов вносит свой вклад в производство монологического высказывания, однако важнейшую роль играет, вне всякого сомнения, этап *программирования* высказывания.

Разумеется, длительное монологическое высказывание не может состояться без функционирования других механизмов, которые условно именуется «монологическими». К ним относятся способность длительное время концентрировать внимание, сосредоточиваться на нити повествования или рассуждения, своевременно извлекать из памяти сведения, нужные для данного случая, осуществлять мыслительные операции по сочетанию результатов прошлого и сиюминутного мышления в единое целое [2, с. 80 – 85].

Будущий специалист – учитель иностранного языка, овладевающий умениями профессиональной монологической речи – стоит перед необходимостью решать еще более сложные психологические задачи. Ему необходимо не только помнить сказанное в течение предшествующих речевых контактов, формировать смысл фразы, которую необходимо выразить, преодолевать интерференцию родного языка и контролировать нормативность своей речи и т.д., но и одновременно быть сориентированным на активное восприятие и корректировку иноязычной речи учащихся. Всё это создает дополнительные трудности, справиться с которыми помогает только обширный коммуникативный опыт в неподготовленной устной речи. Однако очевидно, что граница между «подготовленной» и «неподготовленной» речью далеко не всегда ясна. Поэтому мы предлагаем иной критерий.

По нашему мнению, оптимизация вузовской подготовки учителей иностранного языка требует усиления акцента на преимущественное развитие умений *инициативной* иноязычной монологической речи. В основе выделения инициативной речи лежит критерий мотивации. По определению, инициативная монологическая речь самостоятельна по форме и содержанию и вызвана, главным образом, внутренней потребностью субъекта в высказывании (*И.П. Твердохлебова, 1992*). Именно высокая степень мотивированности иноязычной монологической речи служит основой для достижения высокого уровня профессиональной коммуникативной компетентности.

Однако при любых условиях обучение монологической речи должно осуществляться в условиях применения разнообразных стимулов порождения речи. Одним из способов стимулирования инициативного монологического высказывания выступает использование различных типов опор.

Известно, что опора есть опосредованная подсказка, служащая внешней опорой внутренних речевых действий [6, с. 142]. При выборе опор необходимо учитывать и характер планируемого конечного продукта речевой деятельности, и закономерности его построения. В теории опоры должны отражать существенные связи внутри продукта речи, его структурную, смысловую и коммуникативную ценность, что позволяет более жестко программировать высказывание и управлять ходом его формирования [7, с. 52]. Понятно, что на практике оптимально выбрать нужные опоры весьма нелегко.

Существуют многочисленные классификации опор по различным критериям [8]. Представляется возможным утверждать, что весьма важную роль при стимулировании инициативной монологической речи могут играть словесные опоры, в частности *проблемные вопросы*. По нашему мнению, этому аспекту в обучении иностранному языку по-прежнему уделяется недостаточное внимание. В результате учителя предмета просто не умеют формулировать такие вопросы и использовать их в качестве опор.

Между тем «проблема вопросов» отнюдь не нова. На нее обратил внимание еще Б.Г. Ананьев (1934). Ученый отметил, что вопрос оказывает определенное влияние на ответ и его дальнейшую оценку. Анализ зарубежных исследований и экспериментальная работа позволили сформулировать главный вывод: шаблонность вопросов педагога автоматизирует ответ школьника, приводит к воспитанию у него ситуационного характера умственной работы. «В таких случаях, – писал Б.Г. Ананьев, – школьники знают хорошо математику или язык лишь на уроке и лишь когда их спрашивает данный педагог в обычной для них форме» [9, с. 138].

Проблемные вопросы занимают очень небольшое место в контексте иноязычного общения на традиционном уроке иностранного языка. Под руководством одного из авторов данной статьи проведено исследование уровня проблемности преподавания английского языка, отраженного в характере вопросов, задаваемых учителями-практикантами.

Гипотеза исследования состояла в том, что, поскольку развитию способности ставить (задавать) вопросы не уделяется достаточного внимания, то профессиональная монологическая речь начинающего учителя будет характеризоваться низкой степенью проблемности вопросов. Для проверки гипотезы записаны и проанализированы стенограммы 10 уроков, проведенных во время преддипломной практики студентами пятого курса факультета иностранных языков Барановичского государственного университета. В результате выявлено, что в течение 450 минут урочного времени учителя-практиканты задали 241 вопрос. Однако только четыре вопроса (0,6 %) можно охарактеризовать как проблемные [10].

Это позволяет сделать вывод о недостаточном уровне подготовленности будущих учителей к *инициативному* монологическому высказыванию и использованию вопросов в качестве опор для стимули-

рования устной речи учащихся. В конечном счете, это приводит к массовому воспроизводству на уроках иностранного языка стереотипов репродуктивного способа обучения.

Преодоление репродуктивных стереотипов в обучении связано в первую очередь с изменением характера и качества используемых вопросов, причем это изменение должно носить двусторонний характер. Однако на сегодняшний день отсутствует сколько-нибудь устоявшаяся классификация вопросов. В известных нам классификациях за основу берутся различные критерии. Например, Н.Б. Шумакова (1984) рассматривает вопросы как форму выражения проблемной ситуации, выделяя вопросы 4-х типов:

- 1) устанавливающие (с их помощью выделяется объект рассмотрения);
- 2) определительные (характеристика объекта);
- 3) причинные (связи и отношения, смысл и причины);
- 4) вопросы-гипотезы [11, с. 92 – 93]

П.И. Пидкасистый (1991) предлагает классификацию вопросов на базе отношений «содержание – форма». К содержательным вопросам автор относит вопросы на сравнение, вопросы на характеристику, вопросы на причинные связи, вопросы, предполагающие индуктивный или дедуктивный ход рассуждений, а также проблемные вопросы. На основе формальных признаков автор классифицирует вопросы как закрытые, открытые, риторические, «переломные» (т.е. те, которые педагог задает для поддержания непрерывности изложения) и так называемые «вопросы для обдумывания» [12, с. 44 – 49].

В зарубежной психолого-педагогической литературе также существует много подходов к классификации вопросов. В общих чертах таксономия включает пять групп.

К первой группе относятся вопросы на «буквальное понимание» материала (literal comprehension) на основе узнавания и припоминания.

Ко второй – вопросы, направленные на стимулирование умений переноса знаний в новую ситуацию (reorganization).

К третьей – вопросы, стимулирующие самостоятельный поиск, творческую деятельность учащихся (inferential comprehension).

Затем следуют вопросы, предполагающие оценочные суждения в качестве ответа (evaluation) и вопросы, стимулирующие рефлексию.

И последняя группа – выдвижение гипотез (appreciation).

По-видимому, зарубежная таксономия вопросов может быть принята за основу в целях использования в ходе профессионально-педагогической иноязычной подготовки.

Гораздо чаще в педагогической литературе встречаются описания требований, выдвигаемых к вопросам, задаваемым в ходе речевого взаимодействия учителя и учащихся.

В частности, В.Ф. Берков подчеркивает, что вопрос должен быть [13, с. 303]:

- разумным – имеющим смысл, соотносимый с контекстом диалогического общения и выраженный грамматически точно и разнообразно;

- ясным – соотношенным с предшествующим опытом коммуникации;

- истинным – основанным на неложных предпосылках;

- конкретным – обусловленным временем и местом акта диалогического взаимодействия.

Разумеется, такого рода требования совершенно очевидны, ибо базируются на фундаментальных категориях логики.

Приведенные выше классификации и требования относятся более к сфере устного взаимодействия. Что касается письменной формы общения, то здесь требования определены более четко, поскольку характер вопросов по традиции выполняет важнейшую роль в определении качества учебных пособий и учебников.

Я.А. Микк в известной работе «Оптимизация сложности учебного текста» (1981) выдвигает требования к вопросам к учебному тексту. Подчеркнуто, что должна быть соблюдена последовательность вопросов: от понимания фактов к пониманию связей и обобщениям; вопросы должны проверять понимание текста на всех уровнях: слово – предложение – отрывок – целый текст; должна также соблюдаться верная пропорция между репродуктивными и творческими вопросами [14, с. 14 – 17]. При этом творческий вопрос определяется как задача на выделение главного, сравнение, обобщение, доказательство, конкретизацию.

Анализ учебников по английскому языку для средней школы показывает, что далеко не все содержащиеся в них вопросы удовлетворяют указанным выше требованиям. Это тем более характерно для учебников и пособий, в которых преобладают не столько вопросы, сколько тестовые задания (как правило, тесты множественного выбора) для проверки понимания прочитанного/прослушанного текста.

Поэтому можно предположить, что акцентирование использования вопросов в качестве опор в обучении инициативной монологической речи в языковом вузе может помочь решить целый ряд актуальных проблем в отечественном иноязычном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Ю.В. Иноязычное образование: новый аксиологический ориентир // Иноязычное образование: теория, методика, практика: Межвузовский сб. науч. тр. – Барановичи: БГВПК, 2003. – Вып. 2.
2. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М., 1983. – С. 17 – 19.
3. Обучение общению на иностранном языке: Учеб. пособие / Под ред. Е.И. Пассова, С.И. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.
4. Эмиштан С.Г. К вопросу о воздействии речевого побуждения. АКД. – М., 1968. – 24 с.
5. Твердохлебова И.П. Методика обучения инициативной речи учащихся старших классов на занятиях по страноведению (на материале английского языка). АКД. – М., 1992.
6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
7. Москальская О.И. Текст – два понимания и два подхода // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М., 1984. – С. 154 – 162.
8. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 21 – 24.
9. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128 – 271.
10. Прудун А.В. Об одном аспекте профессиональной речи учителя иностранного языка // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23 – 24 декабря 2003 г.: В 3-х ч. Ч. 3. – Мн.: МГЛУ, 2003. – С. 211 – 214.
11. Шумакова Н.Б. Роль вопроса в структуре мышления // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 91 – 95.
12. Пидкасистый П.И., Горчев Б.В. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы: Учеб. пособие. – М.: МОПИ, 1991. – 76 с.
13. Берков В.Ф. Логика. – Мн.: ТетраСистемс, 1997. – 480 с.
14. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. – М.: Правда, 1981. – 119 с.