

4. Полякова Т. Ю. Современное состояние и перспективы развития внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2(839). С. 114–123.

5. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2003. 48 с.

6. Холод Н. И., Егорова О. С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Т. 2. С. 108–112.

7. Черничкина Е. К., Подгорская О. Н. Внеаудиторная работа как площадка формирования социокультурной компетенции студентов педвуза // Известия ВГПУ. 2017. № 8. С. 30–33.

8. Щуркова Н. А. Новые формы воспитательной работы // Иностранные языки в школе. 1994. № 4. С. 61–63.

УДК 378.016:81'243

*Л. А. Иванова, Н. А. Миронова (Москва, Россия)
Российский технологический университет – МИРЭА
(МИТХТ им. М. В. Ломоносова)*

К вопросу о развитии иноязычной монологической и диалогической речевой деятельности магистрантов неязыковых вузов

В статье рассматриваются некоторые проблемы обучения магистрантов неязыковых вузов иноязычной монологической и диалогической речевой деятельности. Даются определения понятий «монолог» и «диалог». Проводится анализ номенклатуры и типологии умений. Приводятся типы упражнений, а также примеры заданий, направленных на развитие речевых умений, необходимых для осуществления монологических и диалогических высказываний.

Ключевые слова: иноязычная монологическая и диалогическая речевая деятельность, неязыковой вуз, магистратура, умения, типы упражнений

Переход к разноуровневой системе высшего профессионального образования привел к диверсификации целей, задач, содержания и технологий обучения иностранному языку в высшей школе.

Языковая подготовка магистрантов нефилологических специальностей должна характеризоваться высокой степенью профессионализации, предполагающей не только приобщение выпускников к мировым знаниям в конкретной области, но и овладение устным иноязычным дискурсом, что позволит им расширить возможности достижения и развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для эффективного общения в академической, научно-исследовательской и общепрофессиональной сферах деятельности.

Цель работы заключается в рассмотрении феномена устной иноязычной речевой коммуникации в ее основных оформлениях, а именно монологической и диалогической речи, анализе их особенностей, функций, а также в изучении приемов, средств, подходов, используемых при обучении устному общению в магистратуре неязыкового вуза.

Предметом исследования являются содержание, умения, модели и комплекс упражнений для обучения иноязычной монологической и диалогической речи магистрантов нефилологических специальностей.

Методической основой исследования послужили труды:

- по психологии обучения (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшин);
- по психологии обучения иностранным языкам (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, И. А. Зимняя);
- по методике преподавания иностранных языков в области обучения монологической речи (П. Б. Гурвич, М. В. Леховицкий, А. А. Миролубов, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов);
- по вопросам диалогового взаимодействия (Н. Д. Арутюнова, М. Я. Блох, С. М. Поляков, А. Р. Балаян, О. В. Соловьева, Л. В. Филонов, И. Б. Шатуновский, W. Franke);
- по методике преподавания иностранных языков (Е. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. К. Колкова, И. Р. Максимова, Я. М. Колкер, Р. П. Мильруд, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловьева);
- по проблемам профессионально ориентированного обучения иностранному языку (Т. Н. Астафурова, М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман, G. Yule, F. F. Allen, I. Ward, G. Grosling, P. Perrot, R. Beangrande).

Вслед за И. А. Зимней мы определяем речевую деятельность как «активный, мотивированный, целенаправленный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [2, с. 51].

В современной науке монологическая речь как вид вербальной коммуникации представляет собой сложное и многогранное явление, выступающее в качестве дискурса, в ходе которого значение говорящего закреплено за одним лицом как динамика процесса лингвистической деятельности, включенной в социальный контекст; монологическая речь всегда маркирована коммуникативными целями и задачей говорящего и рассматривается как реализация речевых намерений адресата при помощи языковых и неязыковых средств их получателей в той или иной ситуации.

Обучение магистрантов монологическому высказыванию на иностранном языке невозможно без анализа номенклатуры умений, которыми должны овладеть студенты в процессе иноязычной подготовки в соответствии с действующими образовательными стандартами для высшей школы.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что модель формирования умений монологической речи включает три взаимосвязанных последовательных этапа. На первом этапе происходит актуализация рецептивных умений устного общения с использованием аудио-, видео- и/или текстового материала; второй этап связан с актуализацией репродуктивных умений обучающихся; третий этап предусматривает совершенствование продуктивных умений порождения монологических высказываний [3].

Практическая реализация вышеуказанной модели осуществляется в процессе овладения магистрантами определенными навыками и умениями. К ним относятся следующие умения: сообщить основную тему или предмет повествования, суммировать проблему; объяснить, уточнить отдельные смысловые отрезки речи, значимые для передачи информации реципиенту; определить понятия; передать информацию, последовательно и логично отразить ее содержание; сделать выводы из нескольких положений на основе причинно-следственных связей; описать явление, процесс, технологию; аргументировать свою точку зрения; опровергнуть или поддержать мнение коллеги по обсуждаемому вопросу; суммировать сказанное; выразить критические замечания по поводу полученной информации; сделать устный реферат или аннотацию; внести предложения по обсуждаемым вопросам; отделить факты от мнений; использовать – в зависимости от цели монологического высказывания, его адресата, ситуации порождения монологической речи – ту или иную форму изложения информации (описание, повествование, рассуждение); сделать ссылки на цитируемых авторов; использовать в своем монологическом высказывании элементы образности (метафору, эпитеты, метонимию и др.), риторические вопросы, поговорки, пословицы и др. – для придания речи эмоциональности.

Таким образом, конечной целью обучения магистрантов монологической речи является формирование у них коммуникативных умений, обеспечивающих способность мотивированно, логически, последовательно и правильно в языковом отношении излагать собственные мысли в устной форме. Иными словами, студент должен уметь выражать законченную мысль, раскрывать ее, рассуждать сопоставлять и обобщать факты с соблюдением норм изучаемого языка [6].

В отечественной методике обучения иностранным языкам накоплен богатый опыт использования различных упражнений для формирования речевых умений в монологе, например:

– а) используя информацию текста, прочтите предложение и расширьте его тематические рамки; б) соедините два предложения, используя причинно-следственную связь; в) подберите к данным тезисам соответствующие аргументы (приведенные ниже); г) закончите высказывание (используя предложенные варианты); д) прокомментируйте следующие высказывания; е) объясните причину; ж) согласитесь с утверждением; з) опровергните утверждение; и) исполь-

зую информацию текста, дайте определение понятия; к) дайте оценку информации; л) скажите, что вы можете добавить к информации в тексте; м) расскажите, используя план; н) сократите абзац текста до минимального высказывания; о) расширьте тематику приведенного в тексте суждения; п) скажите, как вы понимаете утверждение; р) составьте небольшое сообщение; с) дайте развернутые ответы на вопросы преподавателя; т) определите основную идею текста; у) кратко изложите содержание текста; ф) составьте аннотацию к тексту; х) дайте рецензию на текст.

Существующие исследовательские подходы к диалогическому общению, объем и характер проблематики, связанный с его изучением, свидетельствуют о полифоничности и сложности данного феномена, ибо «диалог предстает как конкретное воплощение языка в его специфических средствах, как форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности человека и – шире – как форма существования языка» [1, с. 300].

Ученые сходятся во мнении, что диалог является универсальной, естественной формой социально-речевого общения, особым социокультурным механизмом коммуникативного взаимодействия, ибо, как отмечает Л. В. Щерба, «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [5, с. 34].

В науке о языке диалогическая интеракция признается как непосредственное речевое общение двух лиц и может рассматриваться в двух аспектах: а) как процесс, в ходе которого мотивом порождения высказывания является желание ответить на вопрос собеседника, который исходит из общности темы и ситуации общения; б) как продукт речевой деятельности, представляющий собой последовательность отдельных кратких высказываний, реактивных (ответных), эллиптических, тематически направленных высказываний двух участников коммуникации, характеризуемый высокой скоростью протекания с использованием невербальной семиотики.

Осмысление проблемы речетворчества взаимодействующих субъектов позволило исследователям разработать типологию умений диалогической речевой деятельности, которая представлена тремя типами:

1) речевые простые умения диалогической речевой деятельности, их семь видов: а) уметь слушать/прочитать, извлекать и подготавливать информационные единицы в качестве содержания микромонолога с использованием экстралингвистических средств; б) уметь породить диалогизированный микромонолог посредством формирования тематически связанных информационных единиц по теме; в) уметь породить микромонолог в диалоге с опорой на печатный материал; г) уметь породить диалогизированный микромонолог по основному типу: рассуждение – доказательство/опровержение; д) уметь развивать диалог смыслов: согласие, полное или частичное; опровержение, частичное или полное; дополнение или выдвижение новых смыслов; е) уметь породить микро-

монолог на основе рассуждения в сочетании с описанием или повествованием;
ж) уметь развивать смысловое содержание по одной теме вглубь;

2) речевые сложные умения диалогической речевой деятельности, их два вида: а) уметь участвовать в монотонном диалоге с порождением микромонологов по простой модели (не более трех видов простых умений); б) уметь участвовать в политемном диалоге по сложной модели (не более пяти видов простых умений);

3) коммуникативно-речевые сложные умения диалогической речевой деятельности, их четыре вида: а) уметь осуществлять диалогическое говорение в ситуации диалога – обсуждения или интервью с целью получения, уточнения, дополнения информации и обмена ею; б) уметь осуществлять диалогическое говорение в ситуации дискуссии, спора с целью выявления мнений, взглядов, позиций на развитие событий и процессов, на характер явлений и действий субъектов; в) уметь осуществлять диалогическое говорение в ситуации рабочих совещаний, форумов с целью принятия решений, плана или программ; г) уметь осуществлять диалогическое говорение на основе сложных моделей диалога в рамках проекта, ролевой игры.

Говорение как психофизиологический процесс представляет собой сложную мыслительную деятельность с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. В существующих моделях порождения речи отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия) принципиальной признается трехфазность структуры речевых действий: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.

Принимая во внимание побудительно-мотивационную, ориентировочно-исследовательскую и контрольно-исполнительную фазы речевой деятельности, лингводидакты определили элементный состав упражнения, включающий три компонента:

а) первый компонент представляет собой инструкцию-задание и соотносится с побудительно-мотивационной фазой иноязычной диалогической речевой деятельности;

б) второй компонент корреспондирует с ориентировочно-исследовательской фазой речевой деятельности диалогического говорения; здесь происходит создание вербального решения в виде диалогического дискурса в соответствии с намеченным субъектом планом речевого поведения;

в) третий компонент упражнения по обучению стратегиям речевого поведения соответствует контрольно-исполнительной фазе речевой деятельности и выражается достижением цели – выработки совместного согласованного решения на основе протекавшего обмена речемыслеиспытательными действиями.

Важно отметить, что в методике преподавания иностранных языков принято выделять два типа упражнений по обучению говорению. Упражнения первого типа – подготовительные (предречевые, языковые, тренировочные),

направлены на активизацию языкового материала и формирование материально-операционной основы говорения. К ним относятся имитативные, подстановочные, комбинационные, трансформационные, конструктивные, переводные. Упражнения второго типа – речевые (коммуникативные, творческие) связаны с решением определенной коммуникативной задачи. Выполняя упражнения этого типа, обучающиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующие и реагирующие реплики), соотносить действия друг с другом (утверждение-переспрос, вопрос-ответ), т.е. поддерживать двустороннюю активность. К основным видам речевых упражнений могут быть отнесены респонсивные (вопросно-ответные и репликовые), дискуссионные (мозговой штурм, дебаты, круглый стол, тематические дискуссии, кейс-метод и т.д.), игровые (организационно-деятельностная игра, проблемно-деловая игра и т.д.).

Также в зарубежной методике преподавания иностранного языка можно встретить типологию заданий, состоящую из двух уровней: функционально-коммуникативные задания, а также задания на развитие межличностного общения [7, с. 54].

В аспекте исследуемой нами проблемы особый интерес представляет типизация упражнений, созданная на основе выделения групп умений иноязычной диалогической речевой деятельности, которая включает три типа упражнений: 1) условно-речевые упражнения по формированию простых речевых умений диалогического говорения; 2) речевые упражнения по формированию сложных речевых умений по модели; 3) коммуникативно-речевые ситуационно обусловленные упражнения по формированию сложных умений диалогического говорения [4]. Предлагаются различные формулировки заданий, в частности такие как:

– Примите участие в диалоге, выслушайте партнера и в ответ на его высказывание докажите правомерность утверждения; используйте для рассуждения-доказательства повествование;

– Выслушайте партнера, просмотрев данный Вам текстовый материал, согласитесь частично с предложенным рассуждением и дополните совершенно новой информацией, полученной в дополнительном текстовом материале;

– Участвуя в диалоге с партнером, выслушайте его микровысказывание и продолжите, одоблив его информацию, раскрывая содержание относительно деталей, частных и т.д.;

– Вам предстоит принять участие в диалоге с вашим микродиалогом, чтобы доказать, что ..., используйте для этого в вашем устном высказывании подчеркнутые в вашем печатном источнике важные для доказательства факты (цифры, примеры).

Следует обратить внимание на тот факт, что суть современных моделей лингвообразования на уровне методического рассмотрения сводится к тому, что обучение в магистратуре должно быть направлено на приобретение опыта

решения различных задач, максимально воссоздающих иноязычную коммуникативную деятельность в профессиональном и научном контекстах.

Обучение иностранному языку в условиях новой образовательной парадигмы предполагает решение важной задачи, заключающейся в формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей будущим специалистам свободно ориентироваться в иноязычной среде для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Следовательно, это актуализирует проблему овладения магистрантами коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, необходимыми для понимания иноязычного участника вербального контакта и порождения собственной модели речевого поведения, адекватной целям, сферам и ситуациям общения.

Литература

1. Валюсинская З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов // Синтаксис текста. М., 1979. С. 299–314.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва; Воронеж, 2001. 432 с.
3. Идилова И. С. Формирование у магистрантов умений устного общения на английском языке в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. Сер.: Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 4(775). С. 95–105.
4. Фролова Т. П. Комплекс упражнений в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально ориентированной информации // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2016. Т. 22. С. 191–196.
5. Щерба Л. В. Восточно-луицкое наречие. Т. 1. Петроград, 1915. 194 с.
6. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.
7. Littlewood W. Communicative Language Teaching: an Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Print. 110 p.

УДК 81.26

*Е. В. Кашкина, Т. В. Гиляровская (Воронеж, Россия)
Воронежский государственный университет*

Практико-ориентированная технология обучения иностранному языку студентов на старших курсах

В статье представлен алгоритм практико-ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку в рамках курса «Устное деловое общение на первом ИЯ». Практико-ориентированные задания служат целенаправленной подготовке будущего специалиста к самостоятельной работе. Контент, характерный для такого рода работы на практических занятиях, представляет собой аутентичные блоки из передачи французского канала деловых новостей “*Focus entreprise*”, по которым студенты готовят свои задания. Актуальность исследо-