

К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах

Аннотация:

Статья посвящена системе обучения диалогу учащихся старших классов. Представлены специфические черты диалогической речи: а) единицей диалогической речи является так называемое диалогическое единство (микродиалог); б) репликам диалогической речи свойственны эллипсы, дислокации; в) диалогическая речь не есть только вопросы и ответы; г) диалогическая речь богата разговорными формулами и клише. В статье представлена характеристика дедуктивного и индуктивного методов обучения диалогу, а также основных упражнений, обучающих умению поддерживать беседу.

Ключевые слова:

Диалогическое единство, микродиалог, ситуативность, запрос информации, эллипс, дислокация, надфразовое упреждение, типовые фразы (штампы), вариатность реплик, опора, условно-речевые упражнения, коммуникативная направленность, моделирование, диалогизирование, уровень клитированности, типология диалогической речи.

Диалогическая речь отличается следующими специфическими чертами.

1. Единицей диалогической речи считается так называемое диалогическое единство, то есть совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуативно. Термин «диалогическое единство» очень распространен, поэтому важно с методической точки зрения заметить, что единство соседних реплик в диалоге – синоминутное, обусловленное данной конкретной ситуацией, а не постоянное. Хотя есть и какие-то более устойчивые сцепления.

Эта черта обязывает к тому, чтобы лингвистической основой обучения диалогической речи были не отдельные фразы, а диалогические единства (микродиалоги). Методисты правильно ставят вопрос о том, что необходимо выявить диалогические единства и организовать их по структурно-смысловым типам.

2. Диалогическая речь не есть только вопросы и ответы, например:

– Позови сюда Сергея, пожалуйста.

– Его ещё нет.

– Я видел, что он пришёл.

– Тебе показалось. Он звонил, что придёт только после обеда.

– Тогда передай ему, чтобы он мне позвонил домой.

Это диалог? Безусловно. Но здесь ведь нет ни одного вопроса. А некоторым учителям кажется, что обучать диалогической речи можно только при помощи вопросно-ответных упражнений.

Поскольку реплики в диалогических единствах (микродиалогах) могут связываться не только на основе «запрос информации – выдача её», следует и в обучении использовать все возможные связи.

3. Реплика диалогической речи свойственны эллипсы, дислокации (перестановка слов, частей фразы). Это обусловлено тем, что она в очень большой степени ситуативна и, следовательно, не столь нуждается в строгой организации.

Отсюда с неизбежностью следует вывод, что нужно считать целесообразным обучение кратким, «неполным»

ответам и даже вопросам. Например: *Куда? – В школу. – Кружок? (У тебя кружок?) – Нет, общественная работа.*

4. В диалогической речи используется много так называемых клише, разговорных формул типа: *Ну, ладно; Не стоит; Да, вы правы; Если ничего не помешает и тому подобное.* Наряду с междометиями и модальными словами они делают диалогическую речь эмоциональной, выразительной.

Таким образом, необходимо как можно чаще включать в упражнения всевозможные клише.

5. Психологически диалогическая речь отличается ещё и тем, что реплика каждого партнёра зависит от речевого поведения другого. Это влечет за собой необходимость быстрой реакции, чему и следует обучать. Не будем спорить о том, что сложнее: породить «независимое» высказывание монологического характера или ответить быстро на реплику, будучи вынужденным понять её и тут же спланировать и дать ответ. Нам важно подчеркнуть, что второе (так же как и первое) специфично и поэтому требует внимания к себе в процессе обучения.

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 – надфразовое упреждение, способность планировать логическое развертывание диалога, быстрота реакции на высказывание собеседника и другое. [7].

Таким образом, задачей обучения диалогу должно стать становление этих механизмов наряду с формированием автоматизмов владения языковым материалом.

В методике преподавания иностранных языков рассматриваются два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного

эталона для построения ему подобных. Диалог-образец, являясь диалогическим комплексом, 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. Сторонники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребёнок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идёт путём вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и тому подобное. [5].

Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умения самостоятельно использовать материал в речи, сосредоточивая внимание на формальной стороне речи. [6].

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 ведёт к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях. [10].

Второй подход индуктивный – предполагает путь от усвоения элементов диалога и самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход 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 общения. [10].

Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании первичных умений, и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль, не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самостоятельно планировать речевые действия «через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия» [9], а также «развёртывать содержание и форму речевых значений, адекватных смыслу» [2].

В соответствии с индуктивным путём обучения подготовка к ведению диалога включает: совершенствование психологических механизмов диалогической речи; формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи; овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации. Подавляющее большинство упражнений, применяемых в обучении диалогической речи, речевые. Однако первоначальное знакомство с новыми типовыми фразами или штампами в типичных для диалога комбинациях может проводиться в отрыве от речевой ситуации. Цель таких упражнений – установить в памяти учащихся прочные связи между репликами, которые постоянно или достаточно часто выступают в составе данного диалогического единства, то есть отработать контекстные связи на функциональной основе и структурные связи между репликами. Вне речевой ситуации можно также 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.

Усвоение новых диалогических единств происходит путём заучивания коротеньких диалогов, состоящих из одного-двух единств. Так усваиваются единства, включающие приветствия, обращения, формулы вежливости, а также синтаксические единства, которые допускают варьирование ответной реплики:

– Happy New Year, Ann!

– Happy New Year, Peter!

– I wish you all the best.

– The same to you.

– Let us go to...

– With pleasure (I am sorry, but I can't).

В процессе заучивания диалогических единств, когда имеется возможность сосредоточить внимание учащихся на форме речи создаются наиболее благоприятные условия для отработки интонации, характерной для реплик разных видов. Разучивание маленького диалога лучше начинать со слухового восприятия. Тогда первое, самое яркое впечатление будет хорошей основой для усвоения звуковой формы единства; развивается и слуховая память, что также важно для диалога. Разучивание диалогического единства на слух воспроизводит условия оперирования репликами в естественном диалоге. Однако, было бы неверно ограничиться одним только слуховым восприятием разучиваемого диалога, так как при этом возможно искажение и неправильное слияние слов, неправильное членение фразы. Поэтому следующий этап разучивания диалога целесообразно подкреплять зрительным его восприятием. Письменный текст будет хорошей опорой для повторения диалога дома.

Фактически заучивание диалога совершенствует произношение. На развитии же диалогической речи эта работа сказывается в очень малой степени, хотя бы потому, что вряд ли какая-то беседа потечет обязательно в русле заученного. В общении ситуации меняются мгновенно, и нельзя заложить в память учащегося впрок все диалоги, которые бы он в нужный момент воспроизводил. А выбрать из заученного прочно кусок то, что нужно, говорящий не может: ассоциации (для речи бесполезные) прочно сцементировали все части заученного между собой.

Понимая, что длинные диалоги не могут служить оперативными единицами, многие методисты в последнее время предлагают отталкиваться от коротких диалогов, состоящих из четырех-шести реплик.

В частности, отмечается, что заучивание таких диалогов и составление своих по аналогии в принципе полезно, но учащиеся все равно не умеют отступать от заученного образца. Поэтому в методику работы предлагается ввести какое-то «промежуточное» звено, которое научило бы отходить от готового образца и разнообразить свои реплики в зависимости от ситуации.

Весьма примечательно, что очень многие методисты почувствовали необходимость этого «промежуточного» звена. Из пяти стадий работы над диалогической речью, предлагаемых Г.М. Уайзером и А.Д. Климентенко, две

посвящены упражнениям, обучающим умению быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умению поддерживать беседу («Как бы вы реагировали, если бы вам сказали...»). [13].

В качестве основных упражнений, обучающих диалогической речи, фигурируют подобные упражнения и у М.Л. Вайсбурд. Автор пишет, что нужно учить фразы не изолированно, а группами, единствами, чтобы обеспечить такое их усвоение, когда восприятие одного из членов диалогического единства сразу же вызывает в памяти другие члены этого единства. Упражнение типа «Как бы вы реагировали...» развивает, по мнению М.Л. Вайсбурд, умение самостоятельно выбирать из имеющегося запаса то, что подходит для данной ситуации. [4].

Такое единство взглядов на этот прием не случайно. Ведь главная задача, если ее сформулировать кратко, заключается в том, чтобы обучать механизму порождения диалога.

В связи с этим нужно высказать одно принципиальное соображение. Суть его сводится к тому, что постоянное использование в процессе формирования лексических и грамматических навыков условно-речевых упражнений второго уровня снимает проблему обучения этому механизму. Какие есть основания для столь обнадеживающего вывода?

Вспомним характерные черты диалогической речи, задачи обучения ей и сопоставим их с условно-речевыми упражнениями. Лингвистической основой диалогической речи являются диалогические единства, именно на них построены и условно-речевые упражнения. Нужно обучать кратким репликам, многие виды условно-речевых упражнений именно это и предусматривают. Диалогическая речь требует использования клише, требует обучать быстроте реакции на реплику, этого же требует и методика выполнения условно-речевых упражнений второго уровня.

Как видно, для выдвинутого нами выше положения есть все основания.

Что касается упражнений не подготовительных, а в собственно диалогической речи, то здесь, пожалуй, все согласны с тем, что это диалог в заданной ситуации.

Заметим, кстати, что в последнее время делаются попытки выделить определенные функциональные типы диалога: обмен впечатлениями, спор, выяснение сведений и тому подобное. Видимо это имеет значение для продвинутого этапа обучения.

Все сказанное дает основание определить следующие этапы работы.

На дотекстовом этапе в процессе формирования лексических и грамматических навыков на основе условно-речевых упражнений второго уровня осуществляется обучение микродиалогам (две-три реплики).

На втором этапе в процессе работы над текстом должно происходить совершенствование этих микродиалогов в том плане, что реплики говорящих могут быть более расширенными, состоять не из одной фразы.

На послетекстовом этапе (развитие речевого умения) имеет место порождение диалогов соответственно предложенным ситуациям. На подэтапе подготовленной речи могут использоваться небольшие диалоги-образцы, при

развитии неподготовленной речи этого делать не следует. [8].

Развивать диалогическую речь учащихся следует по определенной методической системе, которая включает принципы обучения устной речевой общению, отбор тематики и языкового материала, его организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекс упражнений и форм работы, предусматривает определенную структуру уроков иностранного языка.

Основные методические положения. Принципы обучения устной речевой общению на иностранном языке, применяющиеся в равной мере для развития диалогической и монологической речи, достаточно подробно освещены в методической литературе. (В.А. Бухбиндер, И.Л. Бим, Б.А. Лапидус, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Н.И. Гез, М.Л. Вайсбурд, А.П. Старков, С.Ф. Шатилов, Е.М. Розенбаум, Н.К. Складенко, Е.И. Вишневецкий, Э.Э. Вильчек). Мы рассмотрим лишь некоторые известные положения к системе обучения, которая предлагается.

Коммуникативная направленность. Это ведущий принцип обучения диалогу, как и устной речи в целом. Он включает целый ряд частных требований, в том числе: а) комплектование лингвистически оправданного минимума языкового инвентаря, обеспечивающего уровень коммуникативной достаточности; б) оценку каждого включаемого в программу речевого произведения с точки зрения реальности его появления в естественных актах устного общения; в) формирование ситуативно-тематического минимума с учетом интересов и будущих потребностей обучаемых; г) коммуникативность речевых операций при работе над языковым материалом (во всех случаях, когда это возможно); д) создание определенной системы работы, мотивированной потребностью в речевом общении на изучаемом языке.

Рассматриваемый принцип сохраняет свою действенность в любых условиях. Однако поскольку речь идет о средней школе, то методику обучения ДР следует конкретизировать, более жестко подойти к отбору лексико-грамматического материала, необходимо также учесть возрастные особенности учащихся, определить интересующие их мотивы и объекты, которые могут быть эффективными компонентами коммуникативной модели реального общения в учебных условиях.

Коммуникативная направленность имеет две основные формы реализации. Первая – интернациональное общение. Необходимо, чтобы обучение ориентировалось на потребность общаться с носителями языка. Условия для такого обучения могут предоставляться уже в процессе учебы, например при посещении школы зарубежной делегацией, при обмене детскими делегациями между Россией и зарубежными странами.

Чтобы молодежь могла вступать в речевые контакты с носителями языка, система обучения в школе и вузе должна обеспечить иноязычную коммуникацию между учащимися-соотечественниками. В процессе обучения и воспитания следует подчеркивать, что владение иноязычной речью рассматривается как обязательный компонент общей культуры молодого человека. Поэтому общение между соотечественниками на иностранном языке (внутринациональное общение) становится второй,

весьма важной формой коммуникативной направленности, особенно актуальной в средней школе.

Учитель должен подобрать соответствующую тематику для диалогического общения, разработать и конкретизировать ее и предложить учащимся такие модели реальных ситуаций, которые затрагивали бы их интересы и стимулировали бы к диалогизированию. Такие ситуации могут возникать как при интернациональном, так и внутринациональном общении.

Моделирование типичных коммуникативных ситуаций. Речевая ситуация — функциональная ячейка устноязычного общения. Поэтому программа обучения должна строиться как последовательная серия типичных коммуникативных ситуаций (ТКС), отобранных и обработанных в соответствии с принципами обучения ДР как коммуникативной деятельности, с воспитательными и дидактическими требованиями.

ТКС должна составлять основу обучения диалогической речи и развиваться на базе комплексного ситуативно-тематического атласа. Многие авторы (Е.М. Розенбаум, Н.К. Скляренко, В.А. Бухбиндер, Э.Э. Вильчек, Е.И. Пассов, Д.И. Изаренко, Т.С. Дученко, В.Л. Скалкин) в своих теоретических и практических работах отмечают, что в основе обучения ДР должна лежать речевая ситуация.

Моделирование ситуаций как принцип обучения ДР — это не только процесс разработки системы и отбора языково-речевого материала, но и построение системы упражнений и методика проведения уроков. Ситуативные упражнения (дополняемые, проблемные, воображаемые и ролевые) представляют собой практическое осуществление технологий ситуативного моделирования. [12].

Для реализации принципа моделирования ТКС в условиях средней школы необходимо разработать каждую из программных тем для определенного класса на основе перечня ситуаций с указанием, где это нужно, подтем и мотивов соответствующих контактов.

Обучение диалогу как речемыслительной деятельности. Рассматриваемое методическое положение можно назвать принципом интеллектуализма обучения как своеобразное преломление известного дидактического принципа сознательности. Система обучения должна предусматривать овладение диалогической речью не как закостенелой схемой застывших реплик или строго отобранным набором некоторых существующих правил диалогизирования, а как живой, активной речемыслительной деятельностью, полностью ориентированной на личность собеседника и реализующей весь комплекс личностных стимулов, мотивов и побуждений.

Следует постоянно заставлять учащихся активно и плодотворно мыслить; нужно учитывать их творческие возможности, разъяснять, что говорить и слушать речь собеседника, — значит одновременно мыслить. Необходимо побуждать учащихся к решению задач и проблемных ситуаций, к конструированию «полновесных» диалогических высказываний, к умозаключениям, резюмированию, осмыслению реакции на реплики собеседников. [11]. Система обучения должна развивать специфические способности к сохранению и актуализации различного рода информации (фактов, наблюдений,

событий), которая может представить интерес для партнеров по диалогизированию.

В связи с этим следует предъявлять повышенные требования к экстралингвистическому содержанию изучаемого в школе материала, который должен по возможности быть занимательным, информативным, потенциально коммуникативным. Всякое снижение требовательности к содержательной стороне иноязычной речи обучающихся отрицательно сказывается в конечном итоге на процессе и результатах усвоения языкового материала. [7].

В любом диалогизировании — будь-то социальный контакт, беседа, обсуждение или дискуссия — от учащихся требуется решение творческих задач. Лишь в этом случае можно надеяться на то, что они не только научатся диалогизировать, но и прочно закрепят соответствующий лексико-грамматический инвентарь.

Обучение диалогической речи как форме социального поведения. Диалогическое общение социально со всех точек зрения, поскольку включает установление контакта, восприятие личности собеседника, ориентировку в ситуации, поддержание уровня отношений, социально установленные формы реакций в диалоге.

Процесс овладения диалогической речью должен быть обеспечен методическими средствами, способствующими развитию у учащихся специфической диалогической компетенции, в понятие которой входит владение принятыми в данном языковом коллективе нормами поведения, знание обычаев и традиций, то есть умение пользоваться правилами межличностного общения.

Обработка ситуативно-речевой стереотипии диалогического контакта. В системе развития диалогической компетенции должно быть предусмотрено многократное разыгрывание однотипных ситуаций, вовлекающих в ходе их реализации соответствующий, большей частью клишированный речевой материал. На высокий уровень клишированности ДР мы обращали внимание при рассмотрении ее лингвистических особенностей. Речевая клишированность возникает вследствие стереотипии естественных ситуаций.

Владение определенным набором речевых клише уровня словосочетания и предложения — необходимое условие, обеспечивающее плавное протекание диалогического контакта, особенно его начала. Наличие готовых клише облегчает коммуникацию, дает возможность ее участникам уделить больше внимания конструированию новых по форме высказываний, аналоги которых отсутствуют в языковом опыте говорящего.

Адекватный учет типологии ДР. Как отмечалось выше, неправильно было бы с методической точки зрения рассматривать диалогическую речь недифференцированно, то есть противопоставлять ее лишь монологической речи. Различные разновидности диалога требуют различных приемов работы по формированию соответствующих умений, создания различных учебных ситуаций, предоставления в распоряжение учащихся различного по характеру опорного материала.

Так, для разыгрывания диалога типа «социальный контакт» (покупка сувенира) учащимся достаточно описать ситуацию общения. Диалог-дискуссия может быть успешно организован лишь на базе экспозиции,

содержащей проблему, предполагающую столкновение точек зрения.

Многоступенчатый подход к обучению диалогу. Это важное методическое положение вытекает из лингвистических особенностей диалога как текста (сверхфразового единства), величина которого не является стабильной, а определяется потребностями коммуникации. Другими словами, диалогическое общение может быть кратким и вместе с тем исчерпывающим, завершенным. Следовательно, начинать обучение ДР следует с диалогического единства, микродиалога. С другой стороны, необходимо позаботиться о формировании способности к производству (конструированию, воспроизведению) отдельного высказывания в диалогической связке сначала уровня слова, словосочетания (эллипса), затем полного предложения и, наконец, связки предложений, содержащей стимул для дальнейшего диалогизирования.

Принцип ролей. Диалогическое общение – это, по сути, процесс состязания-взаимодействия различных ролей: собственно коммуникативных (говорящий – слушающий), социально-коммуникативных (учитель – ученик; отец – сын; покупатель – продавец; пассажир – проводник; начальник – подчиненный; приятель – приятель и так далее), принятых (игровых, учебно-ситуативных, сценических и так далее).

Задача состоит в том, чтобы при любом диалогизировании учащиеся четко знали свою роль, умело импровизировали, исходя из ее сущности. Для этого учителю необходим хорошо продуманный, подробно расписанный атлас – свод ситуаций, ситуационных и игровых ролей, перечень рациональных упражнений на диалогизирование.

Комплекс упражнений. В комплекс целенаправленных учебных действий, развивающих умения ДР, должны входить как подготовительные упражнения так и развивающие упражнения способность к собственно диалогизированию на изучаемом языке.

Подобные упражнения требуют от учащихся определенных интеллектуальных усилий, облегчают протекание учебного диалогического обучения за счет формирования необходимых ориентиров для речи учащихся.

Таким образом, при развитии диалогической компетенции учащихся следует учитывать типологию ДР. Чтобы оптимизировать приемы и формы работы по развитию у учащихся умения вести диалоги разных видов, у учителя должна быть полная ясность относительно того, что, с кем, в каких условиях и с какой целью диалогизирует.

Для успешного овладения искусством диалогизирования необходима тесная связь содержания диалога с ситуацией, в рамках которой происходит общение.

Кроме того, как показывает практика преподавания, в результате выполнения системы упражнений обучаемые овладевают коммуникативной способностью управления диалогическим общением, которая предполагает и способствует развитию инициативности обучаемых, а также развитию и совершенствованию умений, которые идут «по линии большей свободы говорящих, сочетания различных видов диалога». [3].

Примечания:

1. Артемов В.А. Курс лекций по психологии / В.А. Артемов. – М., 1966.
2. Архипов Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование / Г.Б. Архипов // Психология и методика обучения иностранным языкам: ученые записки. – М., 1968.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
4. Вайсбург М.Л. Обучение диалогической речи / М.Л. Вайсбург // Иностранный язык в школе. – 1965. – № 4.
5. Верещагина В.А. Обучение диалогической речи учащихся восьмилетней школы: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Верещагина. – М., 1969.
6. Верещагина Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизм) / Е.М. Верещагина. – М., 1969.
7. Лапидус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б.А. Лапидус. – М., 1970.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
9. Пименов А.В. Управление собственным речевым действием в диалоге: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Пименов. – М., 1971; Архипов Г.Б. О влиянии темпа речи на аудирование / Г.Б. Архипов // Психология и методика обучения иностранным языкам: ученые записки. – М., 1968
10. Сахарова Т.Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи студентов первых курсов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Сахарова. – М., 1966; Артемов В.А. Курс лекций по психологии / В.А. Артемов. – М., 1966.
11. Сирьк Т.Л. Начальный этап обучения английскому языку / Т.Л. Сирьк, Г.И. Трубий. – К.: Рад. шк., 1977. – 140 с.
12. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – С. 37.
13. Уайзер Г.М. Развитие устной речи на английском языке / Г.М. Уайзер, А.Д. Климентенко. – 2-е изд. – М., 1972. – С. 74-96, 115-135.