

## Психологические факторы в обучении диалогической речи учащихся старших классов

### *Аннотация:*

В статье рассматриваются психологические особенности учащихся старших классов, учет которых позволяет им справляться с достаточно сложными задачами быстротечного диалогического контекста, формировать высказывания, отличающиеся самостоятельностью суждений.

### *Ключевые слова:*

Диалогическая речь, коммуникативно-регуляционный, коммуникативно-эмоциональный, лексический минимум, активизация, рецептивная и продуктивная лексика, акт общения, диалогизация, познавательная (гностическая, перцептивная, символическая) деятельность, речевое поведение, прогнозирование, речевая партия.

Согласно требованиям программы средней школы по иностранным языкам в сфере диалогической речи учащиеся старших классов должны уметь вести беседу, сочетающую диалогическую и монологическую речь в пределах изученного на предыдущих этапах материала. Учащиеся старших классов продолжают накапливать знания по всем аспектам изучаемого языка, совершенствуют уровень владения основными видами речевой деятельности.

Хотя в старших классах речь школьников строится в основном на изученном ранее материале, тем не менее, по справедливому замечанию Скалкина В. Л., они более свободно пользуются языковым материалом, как усвоенным, так и новым, свободнее варьируют и комбинируют его. [7;122]

В плане диалогического общения учащиеся уже могут решать более сложные коммуникативные задачи, строить содержательные, более правильные в нормативном отношении и более соответствующие определенной ситуации высказывания. Коммуникативно-регуляционные и коммуникативно-эмоциональные формулы звучат в их речи более естественно и мотивированно.

В связи с этим учителю следует применять широкий арсенал средств, формирующих диалогическую речь учащихся, хотя прежние приемы работы тоже вполне приемлемы. В первую очередь следует опираться на тот лексический минимум, которым учащиеся уже владеют, поддерживать его на должном уровне и активизировать.

В старших классах, как правило, наблюдается значительная активизация лексики, в результате чего происходит перераспределение между рецептивной и продуктивной лексикой в пользу последней, что облегчает учащимся построение высказываний. Кроме того, их языковой опыт достигает такого уровня, когда они уже могут вовлечь в свою речь совершенно новые единицы, в частности, усваиваемые непосредственно в ходе данного акта общения.

Значительно расширяется круг высказываний коммуникативно-структурного типа, которыми овладевают учащиеся старших классов благодаря ознакомлению с такими грамматическими явлениями и формами, как Future-

in-the-Past, Sequence of Tenses; Subjunctive Mood in Conditional Sentences, Infinitive Phrases; Gerund and Gerundive Phrases; Present Participle, Past Participle, Participle Constructions.

Психологические особенности учащихся старших классов позволяют им справляться с достаточно сложными задачами быстротечного диалогического контекста, формировать высказывания, которые отличаются самостоятельностью суждений, активизацией собственного жизненного опыта и личных переживаний, инициативностью в плане управления общением и коммуникантами. [1; 6-9].

Хотя юношеский возраст (16-17 лет) в психологическом отношении отличается определенной противоречивостью, в целом он является благоприятным в плане развития диалогизации общения. «Речевая скромность» или даже замкнутость учащихся часто сменяется многоречивостью, чему способствует желание казаться взрослым, самоопределиться, выделиться. В этом возрасте школьники легко вступают в спор, склонны противоречить, отстаивать свою точку зрения и даже острословить. Вместе с тем приобретённые навыки вежливого и фатического общения позволяет им в течение длительного времени держаться «на плаву» малоинформативного общения традиционными формулами.

Однако, все сказанное выше справедливо в отношении межличностного общения на родном языке. Применительно к изучаемому иностранному языку дело обстоит несколько сложнее. Во-первых, специфика возраста в сочетании с недостаточным количеством учебных часов приводит к появлению в группе молчаливых, во-вторых, у старшеклассников утрачивается интерес к изучению иностранного языка как такового, тем более если данный предмет оказывается за пределами их будущих профессиональных интересов.

В связи с этим ведущими принципами развития диалогической компетенции учащихся старших классов, как и обучения иностранному языку в целом, должны стать активизация учебной деятельности учащихся и повышение заинтересованности их в самом процессе обучения. Реализация этих принципов определяется, прежде всего, содержанием обучения, более четкой организацией учеб-

ного процесса (урока самостоятельной работы), индивидуального обучения.

Отметим, что диалогическая речь учащихся старших классов характеризуется целым рядом недостатков. Прежде всего, диалоги старшеклассников нецеленаправленны, то есть большинство учащихся не планируют возможный ход и конечный итог учебного диалогического общения, не умеют четко определять свою позицию в ходе развёртывания диалогической речи. Учащиеся не стремятся поддержать разговор, развить свою мысль, а так же мысль своего собеседника, вернуться к незагруженно забытой подтеме разговора и восстановить связь между своими высказываниями в диалоге. Учебные диалоги зачастую приобретают формальный характер.

Ученые-методисты предлагают различные способы преодоления этих недостатков. Основными называют создание условий для ситуативно-адекватного протекания диалогической речи и обучения языковым средствам, свойственным именно этой форме говорения.

Указанные способы, несомненно способствуют совершенствованию диалогических умений учащихся, но они не всегда обеспечивают должный результат.

Для того чтобы повысить результативность обучения устной иноязычной речи учащихся старших классов следует учитывать психологические особенности этого возраста.

Учащиеся 10-11 классов, как известно, относятся к раннему юношескому возрасту. Этот период жизни в развитии человека подробно изучен и описан И. С. Коном [4; 146-170].

Юность, по мнению автора, является завершающим этапом созревания и формирования личности. В этот период происходит совершенствование общих умственных способностей человека. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями и понятиями. Умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближается в этом отношении к деятельности взрослых людей. И. С. Кон отмечает также, что в возрасте 15-17 лет происходит дифференциация направленности интересов у школьников, от чего их умственная деятельность по своей структуре становится на много сложнее и интеллектуальнее, чем в младшем школьном возрасте. У юношей и девушек активизируется ценностно-ориентационная деятельность – учащиеся озабочены оценкой своей деятельности и деятельности своих товарищей, что проявляется в развитии самосознания.

И. С. Кон дал обобщающую психолого-возрастную характеристику учащихся 15-17 лет. Он соотносит её с выделением и разграничением трёх психологических автономий: поведенческая автономия (потребность самостоятельно решать вопросы), эмоциональная автономия (потребность иметь свои собственные привязанности), моральная и ценностная автономия (потребность и права на собственные взгляды).

Не менее интересна и характеристика учения учащихся старших классов Л. Б. Ительсона [3; 170-215], который отмечает, что учащиеся старших классов способны не только к практической, но и к сознательной познавательной деятельности. Основные черты познавательной деятельности учащихся старших классов, по мнению ав-

тора, – это а) изучение свойств анализируемых явлений; б) рассматривание, слушание, наблюдение; в) изображение, обозначение, высказывание.

Первый вид деятельности автор называет внешней, предметной познавательной или гностической деятельностью; второй вид – перцептивной деятельностью; третий вид – символической деятельностью. Особенно важным следует считать утверждение Л. Б. Ительсона о том, что в процессе учения все эти виды деятельности тесно переплетаются. Кроме того, все эти виды деятельности могут быть внешними и внутренними: в процессе внешние действия учащихся переходят во внутренние, мысленные действия. Этот процесс назван автором интериоризацией учебных действий. На этапе овладения внешними действиями широко используются такие приёмы учения как организация материала. На втором, внутреннем этапе происходит переведение этих действий во внутренний план.

Анализ психологических предпосылок совершенствования диалогической речи учащихся старших классов был бы неполным, если не учесть ещё некоторых данных теории переноса знаний, навыков и умений. Согласно этой теории перенос способствует более быстрому переходу внешних развёрнутых действий во внутренние свёрнутые действия, обеспечивающие способность применять сформированные навыки и умения в иных обстоятельствах.

Проблема, о которой идет речь, подробно изучена М. И. Лисиной [5]. Ею выделены основные условия, способствующие развитию механизма переноса. В плане нашей работы особую значимость приобретают такие условия: а) характер выполнения упражнений, то есть выделение и обобщение существенных признаков для правильного осуществления поставленной задачи; б) понимание задачи выполнения упражнений и её осмысление, то есть формирование у учащихся промежуточного обобщения, создающего основу для переноса навыков и умений.

Если учитель иностранного языка будет учитывать приведённые выше возрастные и психологические особенности учения в старшем школьном возрасте, он сможет добиться более значительных успехов в обучении диалогической речи учащихся. Для этого необходимо развивать у учащихся умение прогнозировать своё речевое и неречевое поведение в диалоге и поведение своего собеседника. Именно развитие прогностических умений обеспечит, на наш взгляд, «легкость» протекания диалогической речи, гибкость речевого поведения говорящих, придаст им уверенность в своих речевых возможностях.

Механизм прогнозирования в деятельности человека изучен достаточно тщательно. В решении этой проблемы в рамках поставленного вопроса представляется целесообразным выделить два этапа: 1) *определение* общепсихологических закономерностей механизма прогнозирования, обуславливающих адекватные речевые действия в ходе обмена речевой и неречевой информацией в учебном диалогическом общении; 2) *объяснение и учет* психологической роли и особенностей речевого прогнозирования в диалогической речи учащихся старших классов.

Следует отметить, что вопрос о возможности прогнозирования в ходе диалогического общения продолжает оставаться спорным. А. А. Леонтьев отмечает,

что ведущими в речевой деятельности должны стать два вида речи: коммуникативная активная и коммуникативная реактивная речь. [6; 210-238]. Диалог, по мнению автора, есть коммуникативно-реактивная речь. Определение «коммуникативная» означает степень сложности психофизиологического механизма, обеспечивающего речь. Признак «реактивность» сопоставляется, согласно концепции автора, с ролью планирования и организованности в процессе речепорождения. Реактивная речь образует поэтому дихотомическую связь с активной речью: активная речь всегда требует планирования, реактивная – в гораздо меньшей степени. В соответствии с этим основной психологической характеристикой диалогической речи является произвольность или реактивность (невысокая степень планирования, организованности). Названное качество диалогической речи проявляется в том, что реплики в диалоге представляют собой или непосредственную реакцию на неречевой стимул, или высказывание, содержание которого связано с предшествующим высказыванием.

С мнением психологов согласны и методисты. С. Ф. Шатилов утверждает, что «диалогическую речь невозможно спланировать и запланировать заранее, потому что речевое поведение одного партнёра в диалоге зависит от речевого поведения (характера реплик) другого. И так как каждый из партнёров преследует свою цель в диалогическом общении, то формирование диалогического текста идёт в соответствии со стратегией и тактикой поведения каждого партнёра в диалоге». [8; 123-125].

Трудности планирования диалогической речи, действительно, объясняются наличием двух равноправных субъектов общения и своеобразной неопределённостью хода их мыслей. Каждый из говорящих ведёт свою «речевую партию» в диалоге, преследуя свою цель, которая строится на ролевой позиции и корректируется речевым поведением партнёра в каждый данный момент ситуации общения. Специфика же общей стратегии поведения в диалоге соблюдается не всегда строго.

При первом рассмотрении невысокая организованность диалогической речи или незначительная роль планирования для её протекания может показаться характеристикой, противоречащей самой сути механизма прогнозирования. Но противоречие это лишь кажущееся. В процессе протекания диалогической речи, особенно учебной, прогнозирование имеет немаловажное значение. Оно внутренне присуще процессу учебной речи и достаточно объективно характеризует как монологическую, так и диалогическую речь.

Поэтому можно предположить, что неорганизованность характеризует скорее естественную диалогическую речь, когда говорящие владеют языком в совершенстве и имеют возможность использовать достаточно широкий арсенал языковых средств. В ходе же учебной диалогической речи учащиеся ограничены в выборе языковых средств рамками темы, ситуации данной учителем, и стремятся выполнить поставленную перед ними внеречевую задачу («Расспроси», «Поспорьте» и тому подобное).

Прогноз-планирование в учебной диалогической речи можно считать объективным ещё и в силу определённой шаблонности речевого и неречевого поведения собеседников в ходе диалогической речи, присущей в равной

мере как естественной, так и учебной диалогической речи. Шаблонность в диалоге обуславливается апперцепционностью восприятия и понимания речи других лиц.

Роль апперцепционного момента в процессе восприятия и понимания диалогической речи обоснована Л. П. Якубинским. Он писал: «Оно (наше восприятие) определяется не только, а часто и не столько внешним раздражением, но и всем прежде бывшим нашим внутренним и внешним опытом и, в конечном счете, содержанием психики воспринимающего в момент восприятия». [9; 147]. Апперцепирующая масса включает устойчивые и преходящие элементы. Первые соотносятся с повторяющимися элементами ситуации (среды, в терминологии автора) и играют роль опознавательного элемента по отношению к содержанию речи в диалоге. Вторые возникают в непосредственных условиях общения. Значительную роль играют повторяющиеся элементы. Наличие подобных элементов в речевых ситуациях закрепляет их типологическую характеристику, обеспечивает узнавание следующей, сходной ситуации, формирует готовность к последовательности событий, составляющих тип ситуации, и к определённого типа ответной реакции.

Апперцепционный момент, как нам представляется, определяет не только восприятие речи и понимание речи партнёра в диалоге. Становясь предпосылкой определённой стереотипности поведения в диалоге, он облегчает вероятностное прогнозирование своего поведения и поведения собеседника по диалогическому общению: апперцепция обеспечивает непосредственную связь реплик диалога с ситуацией благодаря частоте, с которой тот или иной тип ситуации встречается в личном опыте говорящего. Именно ситуация, в которой произошла и происходит диалогическая речь, и создаёт реальные условия для активизации прошлого речевого и неречевого опыта и направляет речевое поведение говорящих. Эту начальную базу для последующего развёртывания диалогической речи Л. П. Якубинский назвал апперцепционной базой диалога.

В ходе диалога апперцепционная база не остаётся неизменной. Те или иные моменты, сохраняемые в памяти говорящего в связи с речевой ситуацией, могут либо выступать на передний план, либо отходить на второй, либо не возникать совсем. В основе «подновления» прошлого ситуативного опыта лежит закон некоторого тождества апперцепции у собеседников. Совпадение в большей части прошлого речевого и неречевого опыта собеседников влияет на протекание диалогической речи. Оно, на наш взгляд, ослабит напряженность речи учащихся тем, что облегчит им догадку о возможном поведении собеседника по диалогу. Успешность прогнозирования при этом будет определяться степенью соответствия субъективного прогноза объективности появления того или иного элемента в речи.

Таковы возможные предпосылки прогнозирования в учебной диалогической речи учащихся старших классов.

Диалогическая речь, как и монологическая речь, имеет план содержания и план выражения. Следовательно, и прогнозирование носит двусторонний характер: прогнозирование формы и прогнозирование содержания. По утверждению И. А. Зимней, оба процесса не являются синхронизированными [2; 5-34].

Вначале прогнозируется содержание. Этот тезис базируется на утверждении Н. И. Жинкина о том, что упреждение текста происходит без реализации всех его слов. Такое прогнозирование И. А. Зимняя называет априорным прогнозированием, базирующимся на знании ситуации действительности. Априорное прогнозирование тесно связано с апостериорным прогнозированием, которое осуществляется, по мнению автора, в ходе речи и проверяет точность выдвинутых в априорном прогнозировании речевых и неречевых гипотез. Параллельно апостериорному прогнозированию осуществляется прогнозирование формы высказывания на основе механизма «опережающего планирования».

Подводя итоги вышеизложенному, можно отметить, что прогнозирование имеет большое значение в речевой деятельности. От степени сформированности и совершенства механизма прогнозирования в диалогической речи будут зависеть эффективность обмена интеллектуальной и прагматической информацией, адекватность формы выражения в диалоге целям и условиям общения.

Для методики обучения диалогической речи важным является отбор, определение характера и последовательности подготовительных упражнений, в которых найдет реализацию осознание обучаемыми связей языковых средств со стратегией и тактикой речевого поведения в соответствии с заданной ситуацией общения. Упражнения, следовательно, будут направлены на: а) выбор языковых средств диалога; б) развёрнутое обсуждение элементов ситуации и ролей собеседников; в) выработку своей стратегии и тактики в предлагаемой роли; г) планирование возможного поведения партнёра; д) определение вида, объёма и структуры диалога и его возможного исхода.

Эти цели достигаются при выполнении подготовительных упражнений типа:

- Действие диалога происходит в следующей ситуации... Определите возможные пути развития темы. Назовите слова, которые могут быть использованы говорящими.

- Уточните возможное развитие диалога, прочитав его начало.

- Прочтите характеристику собеседников, от лица которых Вам предстоит говорить. Определите, чем может закончиться разговор.

- Закончите реплики в предлагаемом варианте диалога в соответствии с описанием поведения собеседников и условиями диалогического общения.

- В предлагаемом диалоге восстановите реплики первого персонажа, прочитав описание ситуации, в которой происходит общение и тому подобное.

Подобные упражнения требуют от учащихся определённых интеллектуальных усилий, облегчают протека-

ние учебного диалогического общения за счёт формирования необходимых ориентиров для речи учащихся.

Наблюдения за учебным процессом показывают, что развёрнутое выполнение речевых действий в ходе подготовительных упражнений впоследствии сворачивается, сокращается во внутреннюю программу речи для учебного диалогического общения, совершенствуя его структуру и выбор языковых средств.

Качество прогностических умений определяется по сформированности у учащихся умения корректировать предварительно намеченную программу своих речевых и неречевых действий. Развитие речевого прогнозирования в плане поставленных нами задач следует соотносить таким образом с совершенствованием у учащихся ориентировочно-исследовательской реакции механизма прогнозирования в диалогической речи, что связано с оптимизацией стратегического речевого прогнозирования (априорное прогнозирование или прогнозирование основной темы диалога) и тактического речевого прогнозирования (апостериорное прогнозирование или прогнозирование подтем диалога). Основой подобного совершенствования является распознавание шаблонных, стереотипных речевых действий в своём поведении и поведении собеседника по диалогическому общению и планирование на этой основе хода и возможного исхода диалогического общения.

#### Примечания:

1. Бим, И.Л. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 9 класса средней школы / И.Л. Бим, Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 6-9.
2. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1977. – С. 5-34.
3. Ительсон, Л.Б. Психология обучения / Л.Б. Ительсон // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С. 170-215.
4. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979. – С. 146-170.
5. Лисина, М.И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1960. – № 5.
6. Леонтьев, А.А. Речь и общение / А.А. Леонтьев // Общая психология / под ред. А.В. Петрова. – М., 1977. – С. 210-238.
7. Скалкин, В.Л. Обучение диалогической речи (на материалах английского языка): пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Киев: Рад. шк., 1989. – 158 с.
8. Шатилов, С.Ф. Обучение диалогической речи. Лекция II / С.Ф. Шатилов // Методика обучения немецкому языку. – Л., 1977. – С. 123-125.
9. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский. // Русская речь. Т. 1. – Петроград, 1923. – С. 147.