

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Актуальность овладения учащимися самой естественной формой речи – диалогической – особенно остро возникла сейчас, после принятия нового Государственного образовательного стандарта и программ, нацеливших на разработку новой системы обучения русскому языку, прежде всего на формирование коммуникативной компетенции, включающей речевую и языковую компетенцию. Новые задачи требуют и новых методических решений, однако традиционная методика, базирующаяся преимущественно на формировании знаний о языковой системе и умений строить отдельные высказывания, мягко говоря, не отвечает современным требованиям и не способствует развитию диалогической речи учащихся, характеризующейся значительным количеством речевых ошибок, затрудняющих понимание партнера; перегрузкой вопросов и ответов над другими видами реплик, стимулирующих дальнейшее диалогизирование; синтаксической бедностью структуры высказываний и другими недостатками.

Заметим, что обучение диалогической речи – одна из наименее разработанных проблем в области методики преподавания русского языка. К таким исследованиям можно отнести работы русских методистов Т.А. Ладыженской [Ладыженская], З.С. Смелковой [Смелкова]; в области методики русского языка как иностранного, а также других иностранных языков – В.Л. Скалкина [Скалкин] и др.; особо следует отметить монографию В.И. Стативки, которая посвящена в том числе и методике обучения русской диалогической речи школьников Украины [Стативка].

Указанные причины и обусловили тему исследования, цель которого – определить дидактические условия формирования речевой линии, в частности, формирования диалогической речи, которая осуществляется, прежде всего, в работе с диалогическими текстами. Конкретной задачей на данном этапе является установление принципов обучения диалогической речи и учет данных принципов в новой программе и учебниках русского языка.

Для овладения диалогической речью недостаточно уметь спрашивать и отвечать, для этого необходимы специфические умения. Каждый из собеседников должен владеть достаточным запасом функционально разнообразных реплик, обеспечивающих возможность вступать в общение, инициировать и сворачивать коммуникативный акт, проводить стратегическую линию в общении, учитывать изменения в составе участников диалога, прогнозировать поведение партнеров в зависимости от изменения ситуации общения и т.д. Исходя из этого, работа по формированию навыков и умений диалогической речи должна

опираться на качественно новые формы и методы работы и базироваться на особых принципах.

Для определения дидактических условий формирования умений диалогической речи мы попытались определить ее принципы, а также проследить, как учитываются указанные принципы в новых программах и учебниках по русскому языку.

Известно, что наиболее эффективно обучение языку осуществляется в процессе речевой деятельности, адекватной реальной ситуации речевого общения, то есть тогда, когда процесс обучения является моделью речевого общения – при коммуникативном подходе. В процессе обучения учащиеся имеют возможность развивать коммуникативную компетенцию – способность использовать язык в зависимости от ситуации, что особенно важно при обучении диалогической речи. В связи с этим нам видится первый принцип обучения диалогической речи – *принцип коммуникативности*, который является главенствующим методологическим принципом новой программы [Программа, с. 6]. Ориентация на коммуникативный принцип позволила по-иному подойти к реализации речевой линии в программе по русскому языку и в учебниках – в интеграции с языковой линией. Поэтому обучение диалогической речи осуществляется интеграционно с другими видами работы по русскому языку – при реализации не только речевой линии, но и языковой и проч. Таким образом, принцип коммуникативности обуславливает следующий принцип – *принцип интегрированности*.

Соблюдение данного принципа предполагает, что работа по развитию речи не выносится на отдельные уроки по развитию речи, как это долгие годы осуществлялось в школьной практике, а происходит постоянно, сочетаясь с другими видами упражнений. В предисловии к программе отмечено, что «коммуникативный подход к обучению русскому языку и главенствующая роль речевой линии предполагает возможный отказ от традиционного деления на уроки обучения языку и уроки по развитию речи. Языковой и речевой материал может подаваться в единстве» [там же, с. 8]. Указанный подход нашел отражение и в структуре учебника [Русский язык. 5 класс] – каждый параграф состоит из двух частей: в первой излагается материал по языку, во второй – по развитию и культуре речи, – а также обусловил соблюдение принципа взаимосвязанности в учении диалогической речи: работа по формированию диалогической речи может вестись не только при работе с диалогическими текстами, а например, при работе над языковой линией. Так, в указанном выше учебнике для 5 класса в языковой линии при изучении местоимения учащимся предлагается следующее задание: *Вставьте необходимые по смыслу указательные местоимения. Каким жестом можно сопроводить высказывания с указательными местоимениями? Всегда ли эти жесты уместны?* В речевой линии после рубрики *Читайте* обычно следует рубрика *Отвечайте*, традиционно нацеленная на формирование навыков и

умений диалогической речи, после текстов для чтения в рубрике *Практикуйтесь* могут быть задания типа *Сформулируйте по тексту вопросы и задайте их своим одноклассникам*.

Одной из важнейших особенностей диалогической речи является ситуативность, так как содержание диалогической речи можно понять только с учетом определенной ситуации. А.А. Леонтьев отмечал: «Все, что мы говорим, мы говорим для чего-то (мотив) и почему-то (цель). И если мы хотим, чтобы учащиеся продуцировали в условиях учебного процесса те или иные диалоги, необходимо создать им такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых они должны будут употреблять нужные (по содержанию) высказывания» [Леонтьев, с. 20]. Создание на уроках коммуникативных ситуаций обеспечивает соблюдение указанных А.А. Леонтьевым условий, обстоятельств, побуждающих вступать в общение.

Как отмечается в лингвистической литературе, основными компонентами коммуникативной ситуации являются мотив, интенция (намерение), собеседники, место и время общения и языковой код (средства общения). Ситуация общения определяет, что и как мы говорим, поскольку язык предоставляет все возможности для полного и точного выражения мыслей в любой ситуации, необходимо только уметь использовать эти возможности. Таким образом, следующим принципом обучения диалогической речи будет *принцип ситуативности*. Общеизвестно, что коммуникативные ситуации бывают естественными и учебными. Как указывает Л.И. Курач, естественные ситуации «не могут составить стабильную учебно-методическую основу для планомерного развития речи учащегося» [Курач, с. 19] в силу ограниченности сферы общения на уроке в естественных речевых ситуациях, поэтому основная нагрузка ложится на учебные. В исследовании Л.И. Курач отмечается, что учебные ситуации могут быть нескольких видов: связанные с каждодневным опытом учащихся (бытовые эпизоды, эпизоды из семейной жизни и др.); основанные на потенциальной жизненной практике учащихся; ситуации, не опирающиеся на жизненный опыт учащихся и воспринимающиеся ими благодаря воображению; ситуации, не опирающиеся на жизненный опыт учащихся и воспринимающиеся ими благодаря воображению без опоры на аудиовизуальные средства [Курач, с. 20]. Нам видится возможным при формировании диалогической речи на этапе тренировки использовать ситуации первых двух типов, а на этапе закрепления и обобщения – последних двух. Указанный подход, как нам кажется, соответствует общепризнанным методическим установкам – постепенному переходу от менее сложного к более сложному.

Положенный Н.Ф. Баландиной в основу концепции методики преподавания русского языка в украинских школах один из принципов – принцип обусловленности речевой деятельности заранее данной тематикой учебных текстов и ситуаций – позволяет наиболее полно соблюдать в обучении диалогической речи принцип ситуативности. Программа предлагает достаточно разнообразную тематику учебных текстов и ситуаций, касающуюся

важных для человека сфер общения, что находит отражение в подаче учебного материала в подразделах по развитию речи и культуре речи. Так, в 5 классе учащимся предлагается 8 речевых тем, которые в свою очередь подразделяются на подтемы, например, тема «Моя малая родина» включает подтемы «На родных просторах», «Лучше нет родного края!», «С чего начинается родина...», «Вот моя деревня», «Улицы родного города», являющиеся частями соответствующих параграфов. В соответствии с речевой темой и подтемой учащимся для формирования навыков и умений диалогической речи предлагаются различные ситуативные упражнения, например: *Спросите своего товарища, что его привлекает в сельской жизни* (подтема «Вот моя деревня»), *Составьте свои диалоги по образцу, спрашивая о расположении различных объектов в вашем городе или селе* (подтема «Улицы родного города») и др.

Принцип ситуативности обуславливает другой принцип – *принцип мотивированности*. В основе любой речевой деятельности лежат определенные человеческие потребности, которые обуславливают мотивы – причины, побуждающие к речевому высказыванию. Мотив реализуется в коммуникативных интенциях (намерениях) – внутреннем побуждении к речевой реакции. Как отмечают Д. Гордон и Дж. Лакофф, «если он (речевой акт) не мотивирован, к нему всегда можно предъявить претензии некоторых стандартных типов. <...> Например, неразумно просить кого-либо что-либо сделать, если в этом последнем нет нужды. Отсюда претензии типа «Есть ли в этом необходимость?» или «Это уже сделано» [Гордон, Лакофф, с. 281-282]. Таким образом, мотив и коммуникативное намерение – основные условия всякой коммуникативной ситуации, и поэтому в процессе обучения диалогической речи важным условием является учет и планирование мотивов и намерений учащихся.

Таким образом, учебная коммуникативная цель должна быть поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников беседы, указывала на характер их взаимодействия. Методисты отмечают [Стативка, с.257; Климентенко, с.21; Рогова, с. 16], что для этого формулировка задания может включать различные коммуникативно-психологические установки: диктальную (например: «Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»); одномодальную – модального согласия (например: «Обсудите книгу, которая вам обоим понравилась»); разномодальную (например: «Согласитесь с высказанным мнением или опровергните его»).

Реакция ученика на ситуацию будет зависеть от того, как он ее интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в общении и как относится к предложенной роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация.

Речевое поведение участников диалога, как и всякий вид человеческой деятельности, включает программируемые (конвенциональные) и непрограммируемые компоненты.

Первые в лингвистической литературе получили название конвенций – «представлений о вежливости, уместности и приемлемости высказываний» [Демьянков, с. 80], которым свойственны «единообразие, регулярность в интерпретации одних и тех же выражений и обмена высказываниями между различными людьми – членами одного и того же социума или представителей одной и той же культуры»; это речевое поведение в стандартизованных ситуациях, принятых в данном сообществе; вторые связаны с особенностями говорящего, со специфическим характером ситуации и с оценкой данной ситуации говорящим. Конвенции усваиваются либо самостоятельно (без посторонней помощи) каждым человеком, в процессе формирования его коммуникативного опыта, либо же целенаправленно, в процессе обучения языку. Нам видится необходимым учет конвенций в процессе обучения диалогической речи, и поэтому следующий дидактический принцип – принцип конвенциональности. Соблюдение этого принципа обеспечивается решением деятельностной (стратегической) линии, когда учащиеся знакомятся с основными речевыми формулами – благодарности, сожаления, извинения, пожелания при прощании перед дорогой, привлечения внимания и запроса информации и проч., а также учатся использовать их в собственной речевой практике. Поэтому обучение диалогу подразумевает как тренировку диалогической речи в типичных, повторяющихся условиях, что способствует выработке готовности к действию, так и накоплению опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, требующих элементов творчества, самовыражения, своего видения ситуации. Только полное сочетание этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках русского языка может обеспечить практическое владение языком.

Адресность – не менее важная особенность диалогической речи, поэтому еще один дидактический принцип в обучении диалогической речи – *принцип адресности (направленности)*. Адресат, во-первых, делает возможным речевую коммуникацию (принцип «без меня не начнут»); во-вторых, выбор адресата, учет его социальных, коммуникативных ролей, позиций делает речевое общение направленным (интенциональным), обуславливает выбор коммуникативно-функциональных типов диалога, тех или иных языковых средств. Например, при изучении темы «Падежи имен существительных. Падежные окончания имен существительных» учащимся предлагается упражнение, нацеленное на формирование как языковой, так и речевой компетенции: *Составьте предложения с обращениями, где бы вы обращались к учителю, своему приятелю, руководителю кружка, маме или бабушке; почетному гостю, приглашенному на вечер в школе.*

Указанные принципы обучения диалогу, естественно, являются далеко не исчерпывающими, однако позволяют наметить основные подходы, в том числе и при работе с диалогическими текстами.

В заключение следует отметить, что проблема обучения диалогической речи требует всестороннего исследования и должна стать предметом постоянного внимания методистов, учителей. Поэтому в конце ограничимся лишь рекомендацией общего характера: самое главное при организации диалогического общения – создание положительного эмоционального настроения к выполняемой детьми деятельности. Формальное выполнение заданий, способствующих развитию навыков диалогической речи, сводит на нет практический результат.

Литература

- Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. (Лингвистическая прагматика). Вып. 15. – М., 1985.
- Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ – М., 1989.
- Климентенко А.Д., Миролюбова А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1981.
- Курач Л.И. Что побуждает нас вступать в общение. Роль коммуникативных ситуаций в обучении диалогической речи // Русская словесность в школах Украины. – 2003. - № 6. – С. 19-21.
- Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 "Рус. яз. и лит." М.; Просвещение 1986.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
- Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М., 2000.
- Російська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. – Чернівці, 2005.
- Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения / Баландина Н.Ф., Дегтярева К.В., Лебеденко С.А.; Под ред. Н.Ф. Баландиной. – К., 2005.
- Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале англ. яз.): Пособие для учителей. – К., 1989.
- Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999.
- Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности. – Сумы, 2004.