

УДК 81'36: 811.112.2: 378.147
DOI: 10.26456/vtsped/2021.2.139

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

О.Д. Львова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматривается диалогическая речевая деятельность студентов неязыковых факультетов вуза с позиции когнитивно-коммуникативного подхода. Анализируются продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности и их роль в освоении языкового материала. Рассмотрены эффективные принципы организации диалога, а именно: учет общего фонда знаний участников диалогического пространства; комбинация заученного и спонтанного речевого компонента; отработка и запоминание определенных речевых структур; роль преподавателя как модератора диалогического общения; вопросно-ответное диалогическое единство; коммуникативные принципы информативности, достаточности и рациональности. На конкретных примерах показано, каким образом коммуникативные принципы позволяют преподавателю наблюдать за учебным процессом, управлять и контролировать диалогическую речь участников коммуникации.

Ключевые слова: диалогическое единство, речевая деятельность, управление диалогом, коммуникативные принципы, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности.

Диалогическая речь как одна из форм речевого взаимодействия является определяющей в процессе обучения иностранному языку. Она представляет собой один из наиболее трудных видов речевой деятельности, поэтому при преподавании иностранного языка в вузе ей уделяется особое внимание.

Формирование коммуникативных навыков при изучении немецкого языка представляет собой сложный процесс в силу ряда причин: немецкий язык становится все менее востребованным и все более вытесняется английским; численность студентов, изучающих немецкий язык, значительно меньше численности студентов, изучающих английский. Большинство студентов при поступлении в вуз владеют немецким на достаточно низком уровне А1. Лишь немногие имеют уровень В1-В2. В связи с этим остро встает проблема поиска и выбора эффективных средств обучения немецкому языку с опорой на когнитивно-коммуникативный подход, позволяющий в короткое время достичь планируемых целей и задач обучения «при условии включения студентов в процесс самостоятельной и творческой учебной деятельности» [6, с. 5].

При обучении иностранному языку должны быть охвачены все аспекты: от фонетической, лексической, грамматической стороны речи

до развития говорения, аудирования и письма. Различные виды речевой деятельности представляют собой совокупность определенных видов речевых навыков и речевых умений субъектов общения.

К наиболее простой типологии речевой деятельности относятся, согласно В. Ковшикову и В. Глухову, говорение (как устное выражение мысли); слушание (воспроизведение речи на слух); письмо (графическое, письменное выражение мысли); чтение (восприятие, понимание чужой записанной речи) [3, с. 128–129]. В свою очередь, говорение может быть представлено монологической и диалогической речью, отличающимися как целями и особенностями, так и этапами обучения и их видами.

Основные виды речевой деятельности принято разделять на продуктивные и рецептивные. Первые реализуются при говорении и письме и понимаются как «способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка» [9, с. 360]. Рецептивные навыки связаны с процессом восприятия речи, как устной (аудирование), так и письменной (чтение). Таким образом, весь языковой материал усваивается рецептивно, и часть его – продуктивно, что позволяет осуществлять дальнейшее порождения речевых высказываний. Следовательно, ни один из видов не может быть исключен, так как для достижения результатов при обучении иностранному языку продуктивные и рецептивные виды выступают в тесной взаимосвязи.

Все виды речевой деятельности на занятиях по немецкому языку все более обращены к исследованию и использованию информационных технологий, ставших неотъемлемой частью обучения. Мультимедийные средства позволяют преподавателю и студенту «общаться» с компьютером, работая как с обычными текстовыми документами, так и с использованием видео, графических изображений или звуковых возможностей. При этом предоставляется возможность выбора уровня и сложности выполняемых задач, а также дается наглядное представление результата выполненных действий. Современные способы подачи материала в режиме онлайн могут сочетаться с наиболее эффективными методами работы в аудиторных условиях, обеспечивая индивидуальный подход к обучающимся, а также планируя и дифференцируя обучение в зависимости от уровня студентов даже в разноуровневой группе [4, с. 89].

Диалогическая речь при обучении иностранному языку остается одним из наиболее трудных видов речевой деятельности. Однако вследствие того, что коммуникация является основной формой общения, в том числе и делового, обучение диалогической речи предопределяет весь процесс обучения иностранному языку [1, 5, 7]. Говорение, а точнее – диалогическое общение в формате аудиторных занятий по иностранному языку опирается на язык как на средство коммуникации. Рассмотрим основные подходы к изучению диалогической речи.

Когнитивно-коммуникативный подход находится в тесной взаимосвязи с коммуникативно-деятельностным подходом, включающим в себя синергию сознательных и подсознательных составляющих структуры учебного процесса. В последнее время это находит все более активное применение (использование) при обучении иностранным языкам. Данное взаимодействие позволяет студенту овладевать знаниями в совокупности с речевыми автоматизмами, устанавливая в диалоге функционирование и взаимодействие различных языковых средств, образуя контекст дискурса, реализацию неречевых планов говорящего в процессе коммуникации (в частности, в диалоге), а также его ожидания и действия. Таким образом, анализ закономерности познавательной деятельности рассматривает взаимодействие концептуальных структур участников коммуникации в ходе языкового взаимодействия. Когнитивно-коммуникативный подход предполагает рассмотрение диалогического взаимодействия в виде процесса владения каждым из коммуникантов определенной концептуальной схемой, а именно конструирование высказывания говорящим и его интерпретация слушающим.

Оптимальной составляющей диалогического общения может выступать вопросно-ответное диалогическое единство. Оно позволяет описать систему структурных единиц языка, учитывая когнитивные координаты, так как наличие общей темы реплик, а следовательно, и общего фрейма, является одной из основных его характеристик. Фрейм позволяет отличить и вычленить определенный фрагмент коммуникативного эпизода. Следовательно, когнитивная структура фрейма может быть определена как предположительное и вероятностное знание ситуации с вытекающими отсюда ожиданиями. Каждый из участников общения имеет доступ к знаниям, разделенным на группы. Интегративно взаимодействующие знания, языковые способности, умения и определенный языковой опыт могут быть объединены в некую величину, которая может быть представлена как коммуникативная возможность.

Специальные умения, которые помогают осуществлять речевое взаимодействие в диалоге, заключаются в необходимости планировать свою реакцию в процессе восприятия реплики собеседника, в быстром и адекватном реагировании на нее, а также в высказывании своего отношения к услышанной информации. Знания на занятиях по иностранному языку могут быть разделены на собственно знания языка (синтаксис, семантика, прагматика); знания об умозаключении, усвоении и извлечении из памяти того, что уже было усвоено; знания, которые позволяют не только обмениваться информацией, но и конструировать новое знание.

Инициатор общения строит определенную мыслительную модель. Этот процесс является когнитивным началом вопросно-ответного диалогического единства. Респондент должен заполнить пустые узлы, содержащиеся во фрейме инициатора общения. Однако данная схема не

полностью соответствует процессам, характеризующим вопросно-ответное взаимодействие «обучающий – обучаемый». В этом случае инициатор общения обладает не только некоторыми представлениями относительно знаний слушающего, но также и предполагает, что будет обязательно принято слушающим. То есть наиболее важной является общая способность для восприятия информации участниками коммуникации, а также обладание участниками общения некоторым общим фондом знаний.

Вопросно-ответное диалогическое единство может быть иначе названо взаимодействием процессов говорения и аудирования, являющихся взаимосвязанными сторонами устной речи. При этом роль инициатора общения может быть как кратковременной, так и длительной, реципиент, в свою очередь, находясь в процессе аудирования, осуществляет не только прием сообщения, но и готовит ответную реакцию. Подчеркнем еще раз, что учебные диалоги с точки зрения целей обучения отличаются от естественных. При этом учебные диалоги могут быть как полностью заученными, так и частично или полностью трансформированными, подготовленными самостоятельно или под руководством того, кто обучает, а также спонтанными [8, с. 248–249].

Целью преподавателя является отработка и запоминание студентами определенных речевых структур, используемых ими впоследствии в каком-нибудь другом виде речевой деятельности. Вследствие того, что диалогическая речь в значительной степени отличается от монологической, задача преподавателя на начальном этапе заключается в создании такой модели, которая была бы наиболее приближена к спонтанному диалогическому общению, максимально соблюдая при этом лексико-грамматический строй немецкого языка. То есть первоочередной задачей преподавателя при обучении ведению немецкого диалога является способность преподавателя и его умение так выстраивать ход беседы, чтобы у адресата вызвать стимул высказаться, не ограничиваясь при этом односложными ответами. При этом развитие коммуникативных возможностей студента тесно связано с его активностью, что также помогает преподавателю выполнять свои задачи. Используя актуальный и интересный материал, преподаватель должен добиваться того, чтобы студент не был пассивным участником коммуникативного процесса и повышал свою мотивацию.

Ведущая роль в учебном диалоге отводится преподавателю. При этом она не кратковременная, а длительная. Причем на момент начала диалога асимметрия распределения знаний между спрашивающим и отвечающим может отсутствовать, т. е. преподаватель задает вопрос не в связи с незнанием ответа. При обучении формула «А (спрашивающий) не знает ответ – В (отвечающий) знает ответ» не является обязательной для вопросно-ответных единств на занятиях по иностранному языку. Соответственно, целью преподавателя, например, при опросе не является

получение новой неизвестной ему информации, так как преподаватель знает, что нужно ответить на поставленный им самим вопрос и после ответной реплики соотносит ожидаемый и полученный ответы. Следовательно, подобные вопросы могут быть отнесены не к запросу информации, а, следуя классификации Г. Заикина [2], к запросу компетентности. Преподаватель ведет диалог, и он может как остановить коммуникацию, так и продолжить, превращая свой запрос в запрос подтверждения, уточнения и т.д. Управление диалогом происходит с помощью определенных приемов, являющихся, в свою очередь, сигналами о предположении ответа. К ним могут быть отнесены порядок слов, ударение, вопросительные частицы, обращения, сигнальные возгласы, междометия экспрессивного характера и многое другое.

Сравним два вопроса:

Haben Sie die Übung erfüllt? (1)

Sie haben die Übung erfüllt, nicht wahr? (2)

Примером так называемого «ожидания ответа», а именно ожидания того, что упражнение выполнено, будет выступать второе предложение [10, с. 42–50].

Рассматривая содержательную часть реплик преподавателя с точки зрения лексического и грамматического наполнения, можно сделать вывод об их стандартности. Прежде всего подобные реплики представлены императивами от глаголов *antworten* (*beantworten*), *sprechen*, *hören* (*zuhören*), *sagen* и пр. Подобные императивы призывают студента войти в состояние восприятия сообщения преподавателя:

Sagen Sie mir bitte, haben Sie die Übung erfüllt?

Antworten Sie bitte, wer sieht Fehler an der Tafel?

Was hören Sie? Kreuzen Sie an.

Часто эти глаголы не содержат какой-либо информации, кроме той, что они объявляют о предстоящем сообщении, подчеркивают его и, соответственно, акцентируют на вопросе внимание слушателя. С помощью дополнительных модальных элементов или каких-либо уточнителей реплика преподавателя приобретает дополнительные оттенки значения. Таким образом может быть выражена повторяемость действия или необходимость сообщения. Ситуация меняется, если, например, глагол *sagen* представлен не императивом, а одной из форм прошедшего времени. В этом случае речь идет именно о передаче информации, а не о функциях подчеркивания, выделения или об эффекте перформативности.

Wie ich schon gesagt habe, Sie schreiben morgen eine Klausur. Ist alles klar?

Следующая группа глаголов (*betohnen*, *wiederholen*, *unterstreichen*, *hervorheben*, *schreiben*, *eintragen*, *ankreuzen* и т.д.), одновременно обозначающих конкретное действие и его акцентное выделение, может иметь не только основную, перформативную функцию, но и

метакоммуникативную. При этом обе этих функции тесно переплетены друг с другом, и их строгое разграничение вряд ли представляется возможным.

Haben Sie die Präpositionen in die Lücken eingeschrieben und die Endungen eingetragen?

Warum kann man betonen, dass der Text gar nicht schwer ist?

Wiederhole ich meine Frage noch einmal?

Именно метакоммуникативные функции помогают инициатору общения выделить в высказывании ключевую фразу, которая может являться как выводом, так и обобщением или развитием предыдущего текста.

Так? использование частицы «*doch*» в примере «*Haben Sie doch die Übung erfüllt?*» (под ударением) служит индикатором «ожидания ответа» и свидетельствует о том, что оно может быть гипотетически выведено из предшествующей коммуникации. Можно предположить, что в диалоге, темой которого было выполнение упражнения, проявились различные познавательные стадии.

В качестве предположения может выступать подобное диалогическое общение:

L: Diese Übung war schwer. Viele Studenten und Studentinnen konnten sie nicht erfüllen. (a)

S: Ich habe gestern lange daran gearbeitet. (b)

L: Haben Sie doch die Übung erfüllt? (c) (3)

Сравнивая высказывания (a) и (c), становится понятной разница в стадии знания относительно выполнения упражнения. И ответ (b) выполняет функцию переноса запроса информации в особую форму утвердительного вопроса с частицей «*doch*», который может быть назван «запросом подтверждения».

В качестве понимания и толкования вопросно-ответного взаимодействия могут быть взяты также и определенные коммуникативные принципы, а именно принципы информативности, достаточности и рациональности, соблюдение которых позволяет инициатору общения прийти к выводу о том, можно ли и насколько можно считать высказывание удовлетворяющим ответом. Преподаватель, используя различные способы, оценивает ответ. Если после ответа студента преподавателем сформулированы возражения, то это может свидетельствовать о несоответствии ожидаемого ответа и полученного, если же после ответа преподаватель продолжает диалог, используя услышанную информацию, которая ложится в основу следующего вопроса, то такой ответ студента является информативным, следовательно, ответ на вопрос считается полученным. При модифицировании вопроса преподавателем можно предположить о его неудовлетворенности ответом студента.

Если студент при ответе дает информацию, удовлетворяющую преподавателя не только относительно объема, но также и относительно содержания, то такой ответ оценивается не только как информативный,

но как рациональный и нужный в той степени, которая является необходимой в этом вопросно-ответном единстве. Примером, передающим оба принципа, может служить ответ в следующем вопросно-ответном единстве:

L: *Womit haben wir den Unterricht begonnen?*

S: *Mit der Mundgymnastik.*

Также студент может отвечать не полностью информативно, но при этом в ответе сохранен принцип достаточности.

L: *Womit haben wir den Unterricht begonnen?*

S: *Mit der Gymnastik?*

L: *Und mit welcher?*

Этот же принцип характерен и для диалога, представленного ниже.

L: *Hält N. heute Vortrag?*

S: *Nein.*

L: *Und wer dann?*

Ответы могут давать чрезмерную информацию, что также говорит о несоблюдении коммуникативных принципов.

L: *Wer hält heute Vortrag?*

S: *Der beste Student.*

L: *Und wer ist das?*

Последним диалогом подчеркивается тот тезис, что информативность может быть относительной. Третья реплика может отсутствовать, если спрашивающий обладает знаниями, позволяющими ему принять ответ собеседника как полностью исчерпывающий. Однако если знания коммуникантов разнятся, то инициатор общения будет задавать столько вопросов, сколько будет необходимо ему для достижения поставленной им цели. Именно это количество вопросов и является критерием информативности.

Однако одного лишь принципа информативности недостаточно, чтобы объяснить, насколько исчерпывающим с точки зрения спрашивающего является ответ. Ответ может быть информативным, но при этом не исчерпывающим, либо не информативным, но, тем не менее, исчерпывающим при определенных условиях, что может быть проиллюстрировано двумя примерами:

L: *Haben Sie morgen Deutsch?*

S: *Nein. Übermorgen.*

L: *Haben Sie morgen Deutsch?*

S: *Nein.*

L: *Wann dann?*

S: *Übermorgen.*

Приведенные примеры также свидетельствуют о том, что принцип информативности часто сводится к принципу экономичности – информативные ответы укорачивают диалог.

Принцип нужности (необходимости) может быть

проиллюстрирован следующими примерами.

L: *Wann legen Sie die erste Prüfung ab?*

S: *Am 15. Juni.*

L: *Legen Sie übermorgen die Prüfung ab?*

S: *Nein.*

Оба ответа могут считаться достаточными и исчерпывающими для преподавателя. В одном случае пустой узел его фрейма закрывается ответом, содержащим точную дату, точно так же как преподаватель может быть удовлетворен и кратким «нет». Хотя односложные ответы говорят о понимании студентами вопроса, однако они не развивают его коммуникативные навыки. Поэтому преподаватель должен просить студента отвечать максимально развернуто. Именно такой подход позволит студентам с изначально невысоким уровнем знаний достичь определенных коммуникативных умений к окончанию курса по немецкому языку.

Оценивание реплик студентов с опорой на коммуникативные принципы информативности, достаточности и рациональности позволяют достичь реальной коммуникативной цели, эффективного использования речевых средств и правильности языкового оформления. Как показывает практика, обучение диалогической речи способствует положительным изменениям в речи студентов. Используя устойчивые словосочетания, они увеличивают свой словарный запас. Высказывания студентов становятся эмоциональнее, и они лучше воспринимают на слух любую информацию.

Таким образом, идея когнитивно-коммуникативного подхода является наиболее продуктивным методом обучения иностранному языку, позволяющим активизировать познавательную и коммуникативную деятельность студентов. Когнитивные процессы обеспечивают личностное развитие обучаемых, способствуют качественному преобразованию информации и знаний, что приводит к овладению процессом познания в обучении иностранному языку. Оно будет эффективным, если в основу учебного процесса положена модель когнитивной деятельности, позволяющая преподавателю наблюдать и контролировать учебный процесс, опираясь на определенные приемы, являющиеся сигналами о предположении ответа, а также на коммуникативные принципы информативности, достаточности и рациональности.

Список литературы

1. Гляди́ковская Е.С. *Говорение как вид речевой деятельности*. М.: Просвещение, 2009. 173 с.
2. Заикин Г.С. *Семантика и прагматика диалогического единства «общий вопрос-ответ» в современном английском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук*. Киев, 1988. 18 с.
3. Ковшиков В.А., Глухов В.П. *Психолингвистика. Теория речевой*

- деятельности. М.: АСТ: Астрель, 2007.
4. Костина Е.В. О перспективах использования информационных технологий при обучении иностранным языкам в вузе // Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе. Иваново: ИГЭУ, 2011. С. 88–91.
 5. Леонтьев А.Н. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 2009. 211 с.
 6. Михайленко Л.В. Особенности обучения немецкому языку в неязыковом вузе // Концепт. 2014. Спец выпуск № 01. ART 14506. С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14506.htm>.
 7. Олейник Т.И. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках. М.: Просвещение, 2012. 162 с.
 8. Основы методики преподавания иностранных языков. Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусса. Киев: «Вища школа», 1986. 335 с.
 9. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 416 с.
 10. Conrad R. Studien zur Syntax und Semantik von Frage und Antwort / R. Conrad. В.: Akademie-Verl., 1978. 144 S.

Об авторе:

ЛЬВОВА Олеся Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: od.beletskaya@mail.ru

THE PRINCIPLES OF ORGANIZING DIALOGICAL SPEECH IN GERMAN

O.D. Lvova

Tver State University, Tver

The article examines the dialogical speech activity of non-linguistic students of the university from the cognitive-communicative approach standpoint. Productive and receptive types of speech activity and their role in the development of language material are analyzed. The effective principles of organizing the dialogue are considered, namely: considering the general fund of knowledge of the participants in the dialogue area; a combination of a learned and spontaneous speech component; working out and memorizing certain speech structures; the teacher's role as a moderator of dialogical communication; question-and-answer dialogical unity; communicative principles of information content, sufficiency and rationality. Specific examples show how the communicative principles allow the teacher to observe the educational process, manage and control the dialogical speech of the participants in the communication.

Keywords: *dialogical unity, speech activity, dialogue management, communicative principles, productive and receptive types of speech activity.*