

ЧИННИКИ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНИМ ДІАЛОГІЧНИМ МОВЛЕННЯМ, ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Пасічник О.С.

Україна, м. Хмельницький, Хмельницький національний університет

Беззаперечним фактом є те, що діалог – найбільш природна форма комунікації (В. Гумбольдт). Як засвідчують спостереження, представники усіх вікових категорій незалежно від рівня їх освіти можуть підтримувати спілкування на певному рівні. Водночас, такі види мовленнєвої діяльності як читання, письмо, підготовка змістовних промов-монологів, а також їх сприйняття не є універсальними вміннями. Натомість у практиці навчання іноземних мов спостерігаємо абсолютно протилежну ситуацію: маючи сформованими базові вміння читати, висловлювати короткі підготовлені монологи, сприймати мовлення на слух, *а вміння обмінюватися думками залишається одним із найбільш складних видів комунікативної діяльності* для багатьох випускників навчальних закладів. Відтак, перед системою іншомовної освіти окреслюється завдання забезпечити належний *діалогізм змісту навчання* через конструювання таких дидактичних матеріалів та створення умов, які дадуть змогу переорієнтовати змістовий та процесуальний аспекти іншомовної освіти на збільшення частки діалогічної взаємодії.

На переконання J. Harmer, існує три основні причини для наповнення навчального процесу завданнями, зорієнтованими на активізацію умінь з говоріння. Насамперед, вони дають учням можливість практикувати реальну діалогічну взаємодію в безпечному середовищі. По-друге, у той час, як учні виконують завдання з говоріння, учитель отримує цінний зворотній зв'язок про ефективність навчального процесу, а саме наскільки добре учні засвоїли мовний та мовленнєвий матеріал і наскільки ефективно можуть ним послуговуватися. Зрештою, чим більше учні активізують та тренують вивчений мовний матеріал,

тим більш автоматизованим стає використання цих елементів. У такий спосіб, учні поступово набувають ознак незалежних користувачів мови [1].

Попри той факт, що говоріння як вид мовленнєвої діяльності повсякчас було складовою змісту навчальних програм, його роль у шкільній практиці залишалася недооціненою, особливо це стосувалося *діалогічного мовлення*. Про це зокрема свідчить аналіз змісту вітчизняних програм з іноземних мов у період 90-х рр. ХХ ст., у яких навчання діалогу зводилося до обговорення змісту прочитаного, прослуханого або побаченого (Програма, 1991). Тобто, у програмі фактично була відсутня прагматика реального спілкування, а окреслені вимоги радше корелювали з монологом (переказ прочитаного), аніж вирішенням повсякденних питань. Так, як зазначали J. Richards та R. Schmidt, у переважній більшості випадків навчання говоріння зводилося до переказу вивчених текстів та відтворення штучних діалогів – *“the parroting of dialogues”* [3]. І хоча ці науковці ділилися своїми спостереженнями щодо ситуації в зарубіжній школі, їх твердження можна повною мірою екстраполювати на вітчизняні реалії.

У практиці вітчизняної шкільної іншомовної освіти ситуацію вдалося змінити лише після 2001 р., коли навчальні програми старого покоління, сконструйовані на засадах формалістичного підходу, що передбачав пріоритетне оволодіння певним обсягом лексичного та граматичного матеріалу, були замінені комунікативно орієнтованими програмами, сконструйованими навколо мовленнєвих функцій та компетентностей [6].

Попри ці зміни навчання діалогічного мовлення ще тривалий час не давало очікуваних результатів. Серед причин можемо виокремити те, що освіта характеризується певною інерційністю і вчителям важко відмовитися від апробованих методик та підходів до навчання, навіть, якщо того потребувала програма. Тому попри достатній вокабуляр, сформований у школі, деякі випускники фактично не вміли підтримувати змістовні розмови впродовж тривалого часу. Більшість мовленнєвих дій, на які вони були здатні, обмежувалися короткими запитаннями та такими ж короткими відповідями.

Однак, людський чинник є не єдиною перешкодою на шляху до ефективного оволодіння діалогічним мовленням. Витоки цих труднощів також зумовлені більш об'єктивними чинниками, зокрема відмінностями між реальним спілкуванням та стратегіями навчання в школі. Так, в умовах реального життя особа повсякчас має вирішувати повсякденні завдання засобами комунікативних ситуацій, тобто безпосередньо через діалог. На противагу потребам реального життя, шкільне навчання традиційно розглядається як надання учням певного багажу знань, які в перспективі мають стати інструментарієм, необхідним для життя в соціумі та вирішення особистих та професійних проблем. Відтак, у процесі іншомовної освіти школа значною мірою *покладається на більш формальні механізми*, пов'язані з розумінням і відтворенням окремих слів, фраз, доведення до автоматизму граматичних форм окремо від мовленнєвих функцій та практики, переказ завершених монологічних текстів. Така ситуація є наслідком того, що навчання мови в школі значною мірою ґрунтується на теоріях, запропонованих загальною лінгвістикою, які, у свою чергу розроблялись на основі окремих та деконтекстуалізованих слів і речень або ж структурованих текстів (монологів). У результаті такого навчання учням складно асоціювати лексичний матеріал та граматичні форми з мовленнєвими завданнями та прагматичним дискурсом.

Однією з особливостей діалогу є *ситуативність*, оскільки його зміст конструюється з урахуванням умов, у яких він реалізовується, а також інтересів кожного з учасників. Звідси витікає його інша характеристика – *непередбачуваність* – його розвиток важко спрогнозувати, оскільки він залежить від того, що говорять його учасники; кожне наступне запитання чи відповідь можуть повністю змінити його перебіг а інколи й тематичну спрямованість. На відміну від монологів, які характеризуються повнотою формулювань, діалог вирізняється – незавершеністю речень та фраз, зміст яких розкривається завдяки контексту. Окремі репліки в діалозі можуть бути зрозумілі лише в поєднанні з репліками інших учасників та з урахуванням ситуації, в якій відбувається діалог. Це зумовлюється тим, що в кожній наступній репліці відбувається скорочення усього того, що відомо з попередніх висловлювань. Така взаємозалежність та

взаємозумовленість реплік породжує їх узгодженість, яку можемо описати в термінах *прагматичної спрямованості* – у процесі діалогічної взаємодії співрозмовники намагаються розпізнати прагматичні наміри один одного та добирають певні тактики для адекватного реагування на репліки співбесідника. Повну і вичерпну інформацію про зміст діалогу можна отримати лише врахувавши усі чинники, зокрема паралінгвістичні параметри, які притаманні для більшості діалогів. Як вказує в своїй дисертації І.В. Кодлюк, у процесі спілкування 60%–80% комунікацій здійснюються за рахунок невербальних засобів, і лише 20%–40% за рахунок вербальних [5, с. 61].

У сукупності усі ці складні внутрішні структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні відносини та подекуди неможливість їх прогнозувати *унеможлижують розробку стрункої теорії* навчання діалогічного мовлення та роблять цей процес одним із найбільш складних методичних завдань. Як зазначає J. Richards, урок із навчання діалогічного мовлення для багатьох учителів залишається нерозгаданою таємницею – *something of an enigma in language teaching* [4, с. 67].

Спостереження за учнями засвідчують, що нездатність брати участь у діалогічній взаємодії окрім лінгвістичних проблем має *психологічне підґрунтя*. Так, учні можуть відчувати емоційні переживання через те, що можуть припуститися недоречних помилок у висловлюваннях, що може зробити їх об'єктом глузування однолітків. До того ж це не завжди помилки мовного, але й змістового характеру, зокрема ціннісні судження, які не співпадають із думкою більшості. Ситуація з оволодінням діалогічним мовленням залишається складною з огляду на те, що говоріння не є одним із об'єктів оцінювання багатьох іспитів, зокрема ДПА, ЗНО чи НМТ. Оскільки ці іспити є мірилом успішності учнів, природно, що вчителі звертають більшу увагу на читання, письмо, чи тренування граматичних навичок.

Для того, щоб чогось навчити, у більшості випадків людство вдається до взірців, які у загальних рисах ілюструють ознаки явища, яке є об'єктом навчання. Діалог – не виключення. Здебільшого носієм цих зразків може слугувати

підручник або ж діалогічна взаємодія вчителя з учнями. Однак ефективність цих візріців варто прокоментувати окремо. Так, Paul Zhe проаналізував діалоги, уміщені в підручниках з іноземних мов та дійшов висновку, що вони призначені для того, щоб проілюструвати використання мовних явищ чи певних комунікативних функцій, а відтак мають відносну схожість із реальними діалогами [2, с. 234]. Тому, на переконання автора, діалоги в підручниках доволі “рафіновані” – вони мають повні завершені речення, уникають еліптичних конструкцій, парафразу, не завжди показують інтонацію, емоційний аспект залишається поза увагою.

Вважається, що сприяти формуванню діалогічних умінь має спілкування вчителя з дітьми на уроці, який своїми питаннями стимулює учнів до говоріння та ілюструє своєрідну модель діалогічної взаємодії. Попри те, що роль учителя в становленні особистості та формуванні окремих умінь і навичок беззаперечна, не варто переоцінювати виключно позитивний вплив такого підходу саме на формування умінь і навичок діалогічного мовлення. Це зумовлено тим, що в більшості випадків спілкування учителя й учня пов’язані з педагогічним виміром і ніяк не стосуються проблематики повсякденного життя. Окрім того, у моделі спілкування “вчитель – учень” саме вчителю належить роль ініціатора діалогу/розмови, в той час роль учня можна описати як доволі пасивну – його завдання давати/формулювати відповіді/репліки на запитання. Відтак, аудиторний дискурс не навчає учня таких важливих аспектів діалогу, як: 1) розпочинати розмову, 2) визначати її проблематику та тематичну спрямованість, 3) підтримувати розмову та подальший обмін репліками. Усі ці функції виконує вчитель, тому таке спілкування нагадує радше “допит”, аніж діалог.

Ефективним засобом навчання діалогічного мовлення слугує *розробка комунікативних ситуацій*. Їх перевагою є те, що вони чітко окреслюють умови, в яких відбувається діалог, дають змогу чітко визначити ролі та “комунікативні наміри” учасників спілкування. Водночас, не обмежують учнів у виборі засобів вираження та дозволяють долучати власний досвід.

Варто зазначити, що серед учнів побутує хибне уявлення, що розмовний варіант іноземної мови – це письмова версія, представлена в усній формі. Тому нерідко вони мають завищені вимоги до власних висловлювань, які в таких випадках звучать неприродньо. Відтак, важливими для формування адекватних уявлень про особливості діалогічного мовлення можуть стати відео та аудіоматеріали, які ілюструють автентичні зразки діалогічної взаємодії.

Список літератури:

1. Harmer J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. 2007. Harlow: Longman.
2. Paul Sze. Teaching Conversation in the Second Language Classroom: Problems and Prospects. *Education Journal*. 1995, Vol. 23, No.2.
3. Richards J. C., Schmidt R. W.. Conversational analysis. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. 1983. London: Longman. pp. 117-154.
4. Richards, J. C. The language teaching matrix. 1990. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Кодлюк І.В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Тернопіль, 2018. – 275 с.
6. Пасічник О.С., Пасічник О.О. Підходи до конструювання змісту навчальних програм з іноземних мов в Україні (1991–2025 рр). *Проблеми сучасного підручника*, 2024. №32, С. 185–197. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-185-197>.