

Виноградова Е. В.

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/8-2/12.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27): в 2-х ч. Ч. II. С. 38-42. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/8-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

В монособытийных констатирующих высказываниях, содержащих темпоральную полипредикативную конструкцию, отмечается кореферентная номинация субъектно-предикатных пар в обеих частях высказывания. Кореферентность субъектов вторична по отношению к кореферентности предикатов, а последняя выступает только как частичная (относительная) кореферентность. В отличие от (грамматических) предикатов субъекты могут быть кореферентны полностью или частично. Если в высказывании имеет место кореферентность действий, из этого следует, что и носитель акционального признака (деятель) у них общий.

Существует тесная связь между предикатами монособытийных полипредикативных высказываний, построенных на отношениях частичной кореферентности. Эта связь выявляется в согласовании их семантических классов: одно из действий может уточнять либо дополнять другое, характеризуя, например, манеру передвижения, речи и т.п.:

Davidson's voice fell to a deep base as he said the last words ... [Maugham].

Кроме кореферентности в квазитаксисных ситуациях отмечены отношения коасигнации, которые проявляются в том, что когда одна именная группа приобретает «локальный референт в одном из возможных миров» [Падучева, 1985, с. 135], а другая понимается как соотносящаяся с тем же референтом:

... when you knew her better ... she exasperated you [Maugham].

В данной ситуации оба действия нелокализованны. При локализации референта, который эксплицируется местоимением *you*, временная обобщенность, наблюдаемая в данном случае, могла бы быть разложена на бесконечное количество конкретных ситуаций, от которых она абстрагирована.

Достижение действием предела в квазитаксисной ситуации может предшествовать его последующему развитию в новом качестве:

Millie walked even more slowly as they neared the hotel at Eze ... [Mason].

Значение квазиантериорности в подобных случаях представляет собой «специфическое предшествование без возможности введения интервала между сопряженными действиями» [Теория функциональной грамматики, 1987, с. 260].

Квазитаксисные отношения, основанные на противопоставлении констатирующего и характеризующего планов, отмечены также в ситуациях, где одно или оба действия представлены в одной из своих фаз - начальной, срединной или конечной:

... when the talk began again it would continue to be trifling ... [Cheever, p. 117-118].

Начальная фаза итеративного действия является констатирующей, а срединная - характеризующей.

Сопоставление высказываний, в которых актуализируются различные типы таксисных отношений, позволило сделать вывод о том, что границы между семантическими сферами синхронности/асинхронности и диффузным таксисом не жестки и допускают возможность плавных переходов, что несколько не умаляет их принципиального отличия друг от друга, а, напротив, лишь подтверждает семантическую противопоставленность подчеркнутой синхронности/асинхронности и сферы диффузного (квази-) таксиса.

Список использованной литературы

1. **Великова Л. Н.** Концепт «время» в англоязычной и русской энтолингвокультурах // Языки в современном мире: материалы VI Международной конференции / отв. ред. Л. В. Полубиченко. М.: КДУ, 2007.
2. **Китаева Е. В.** Художественное время и художественное пространство в текстах английской детской литературной сказки: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1992. 16 с.
3. **Падучева Е. В.** Высказывание и его соотношенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 271 с.
4. **Привалова И. В.** Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные аспекты межкультурной коммуникации): монография. М.: Гнозис, 2005. 448 с.
5. **Теория функциональной грамматики** / отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, 1987. 348 с.
6. **Якобсон Р. О.** Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы и методы типологического анализа языков различного строя. М.: Наука, 1972.
7. **Cheever J.** Selected short stories. М.: Progress publishers, 1980. 343 p.
8. **London J.** Martin Eden. Kiev: Dnipro publishers, 1980. 367 p.
9. **Mason A. E. W.** The Truants. London: Hodder&Stoughton Ltd., 1925. 321 p.
10. **Maugham W. S.** Rain and other short stories. М.: Progress publishers, 1977. 408 p.
11. **McInnes H.** Above suspicion. N.Y.: Dell publishing Co. Inc., 1962. 287 p.

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Виноградова Е. В.
ГОУ ВПО «Тверская ГМА»

Внедрение новых технологий обучения и контроля знаний диктуют необходимость анализа различных теорий познания, лежащих в основе механизмов, по которым учащиеся воспринимают, обрабатывают, фиксируют и используют поступающую извне информацию. Лишь анализируя и сопоставляя основные положения различных теорий познания, лингводидактика может привести приемы, используемые в педагогической практике, в соответствие механизмам познания. А также предложить и теоретически обосновать модели обучения и контроля знаний, не противоречащие сложнейшим проявлениям высшей психической и нервной

деятельности человека. Эта цель может быть осуществлена лишь при условии понимания психологических и психофизиологических особенностей познавательной деятельности человека. По мнению выдающегося физиолога И. П. Павлова, приступая к анализу какого-либо явления, «прежде всего важно понять его психологически» [Павлов, 1954, с. 275].

На сегодняшний день существует множество теорий, объясняющих природу получения новой информации, ее переработки и дальнейшего прикладного использования. Одной из таких теорий является дискутируемый в последнее время в работах зарубежных ученых философский и психологический конструктивизм и выстроенный на его основе педагогический конструктивистский подход к приобретению и реализации знаний. Целью предлагаемой статьи является рассмотрение возможности использования конструктивистской парадигмы при оценке знаний и ее сопоставление с формами контроля, базирующимися на положениях бихевиоризма. Актуальность такого сопоставления объясняется тем, что в настоящее время при возрастающем понимании когнитивного подхода к процессу обучения в вопросе контроля знаний прослеживается тенденция, противоречащая психологическим закономерностям когнитивного принципа переработки и актуализации получаемой информации.

Можно по-разному относиться к широко практикуемым приемам преподавания и контроля знаний, основанным на различных психологических теориях восприятия. Например, к получившей еще в 70-80 годы двадцатого столетия широкое распространение и широко практикуемой и сегодня методике заучивания «*pattern drills*» и тестового контроля, опирающейся на учении бихевиоризма. Согласно этому учению, базирующемуся на теории Дж. Уотсона, не наблюдаемые непосредственно процессы и структуры, такие как сознание и память, заменяются концептами «раздражитель» и «реакция». Исходя из чего, процесс восприятия, приобретения и контроля знаний рассматривается как взаимосвязь трех основных переменных: наблюдаемого поведения, предшествующего раздражения и последующей реакции. При таком подходе, как указал один из основоположников использования принципов бихевиоризма в дидактике Дж. Миллер, со временем критически пересмотревший позиции и отношение к бихевиоризму, восприятие превращается в различение, язык – в вербальное поведение, а интеллект – в то, что измеряют тесты [Миллер, 2005, с. 104-109]. При этом в методиках, основанных на бихевиоризме, не проводится существенного различия между обработкой информации компьютером и человеком, выступающим в процессе познания как пассивная сторона.

Следует, однако, отметить, что в противоположность последователям радикального бихевиоризма, на современном этапе сторонники этого направления в дидактике не ограничиваются исследованием раздражений, поддающихся измерению, и следующей за ними поведенческой реакции. Ими не исключаются из рассмотрения такие связующие конструкты, как сознание и память. А поведенческая и языковая реакция оценивается как показатель способа выражения внутреннего состояния индивида и происходящих в его психике когнитивных процессов.

В качестве следующего психологического направления, нашедшего отражение в практикуемых в лингводидактике методиках, следует назвать гештальтпсихологию. Если основанные на учении бихевиоризма формы лингводидактики получили особое распространение в США, в европейских странах исследование проблем восприятия, переработки и реализации получаемой информации базировалось, в основном, на положениях гештальтпсихологии, изначально ориентированной на исследовании восприятия. Основной постулат этого учения гласит, что психические структуры и процессы не состоят из отдельных элементов, а образуют по определенным законам целостные единства (*Gestalten*): «Целое есть нечто большее, чем сумма его частей» [Geschichte, 2006, S. 21]. Исходя из чего, основанные на данном учении методики не предполагают когнитивной переработки используемого в учебном процессе материала, понимания его структурно-семантических (идиоматических) особенностей, а сводятся к заучиванию целостного лексико-грамматического единства.

Сравнивая конструктивистский подход с иными учениями, следует отметить, что как и другие психологические теории познания, конструктивизм изначально базируется на радикальных положениях, которые не отражают всей сложности механизма когнитивного процесса. Чтобы понять, в чем кроется рациональное начало конструктивизма, необходимо рассмотреть суть радикального конструктивизма. Она состоит в том, что в нем более последовательно, чем в предшествующих ему теориях восприятия и понимания гештальтпсихологии и когнитивизма утверждается, что любое познание является результатом ментального конструирования предлагаемой картины действительного, не являющейся прямым отражением внешней реальности. Согласно этому воззрению, любой живой организм конструирует в зависимости от своей нейрофизиологической организации свою собственную реальность циркулярным, то есть замкнутым на себе образом, названным чилийскими учеными-биологами У. Матураной и Ф. Варелой автопоиезисом. Человек не составляет исключения и также является структурно детерминированным и рекурсивно организованной системой, реагирующей на поступающие извне импульсы функционально. То есть так, чтобы с целью выживания приспособиться к окружающим требованиям. Любая переработка воспринимаемой ими информации, согласно этой интерпретации, не является отражением окружающей действительности, а представляет индивидуально формируемый ментальный конструкт. Головной мозг человека функционирует как закрытая система, работающая по принципу самоопределения и самоэпликации, подчиняя познание окружающей действительности самоорганизации. Приведенная трактовка модели восприятия окружающего мира человеком, хотя и является в значительной степени эмпирической, поскольку мы воспринимаем себя, вопреки этим тезисам, открыто по отношению к ментально дифференцируемой реальности, опирается на серьезные нейробиологи-

ческие исследования и имеет право на восполнение научной лакуны в теории познания [D'Avis, 1999, S. 263].

Несомненно, конструктивистская модель восприятия и переработки информации в своей радикальной трактовке неприменима к теории и практике социального общения, каким является преподавание, цель которого заключается в целенаправленном воздействии на процесс познания. Однако представляется, что в ней, как и в любой другой теории познания есть рациональное зерно для прикладного дидактического использования. Его суть заключается в том, что действительность определяется позицией наблюдателя.

Подобное воззрение на природу познания не является новым. Об этом ранее говорил Им. Кант, отмечая, что индивиды могут познавать мир только в рамках своих возможностей познания и форм воззрения. Не оперируя терминами конструктивизма, подобного взгляда придерживались Л. Выготский и Ж. Пиаже. Ж. Пиаже признавал, что понимание ситуации индивидом (ребенком) зависит от его индивидуальных особенностей. Однако Пиаже не отмечал то, что когнитивное развитие индивида можно стимулировать педагогическими приемами. В этом его воззрения отличались от воззрений Л. Выготского, который в своей концепции «зон ближайшего развития» настойчиво проводил эту мысль. Поэтому можно утверждать, что в основе конструктивистски ориентированного преподавания отчетливо прослеживается теория Л. Выготского [Mitzel, 2004, S. 428].

Ценность конструктивистской модели восприятия для дидактики, на наш взгляд, состоит в том, что она дает понимание многих моментов когнитивной организации индивида и может служить отправным моментом научно обоснованной организации процесса обучения. Взаимодействуя рациональным образом с другими дидактическими приемами, в основе которых лежат иные психологические концепции восприятия, положения конструктивизма могут способствовать рационализации и оптимизации процесса обучения вообще и контроля знаний в частности.

В качестве ключевой парадигмы когнитивной психологии обучения конструктивизм стал рассматриваться и развиваться в 90-е годы прошлого столетия. Основными концепциями основанной на положениях конструктивизма теории обучения стали концепции автономного обучения, кооперативного подхода к процессу обучения, аутентичности и функциональной ориентированности заданий и их креативного разрешения на практике. То есть, те концепции, которые наиболее полно способствуют развитию когнитивной базы учащихся и формированию компетенций, реализуемых на практике в условиях диктуемых реальностью изменений. Можно утверждать, что выстроенные на основе конструктивистской парадигмы дидактические приемы легли в основу широко обсуждаемого и внедряемого в практику компетентностного подхода в образовании и подготовке специалистов различного профиля.

Однако какие бы теории и выстроенные на их базе концепции ни были положены в основу образовательного процесса, на стадии обучения успех их реализации определяется эвалюацией демонстрируемых учащимися знаний. То есть, в ходе контроля заданий, выполняемых через определенные промежутки времени. При этом для проверки знаний, при возрастающем требовании реализации компетентностного подхода к приобретению знаний при их проверке приоритет отдается приемам и методикам, в основу которых положен бихевиористский подход.

В чем же заключается принципиальное различие, определяющее подход к принципам организации контроля приобретенных знаний? Исходя из воззрений сторонников бихевиоризма, предполагается, что все учащиеся достигают поставленной цели одинаковым образом, путь к достижению цели определяется преподавателем и контролируется им. Базирующиеся на бихевиоризме способы контроля, как указывают Л. и Д. Резник, основываются на двух основных принципах: «разложимости» и «деконтекстуализации» [Resnick, 1992, p. 37].

Эти принципы схожи с принципами, на которых строится и процесс обучения, при котором учащиеся приобретает отдельные разложимые на отдельные составляющие знания. При этом не учитывается, что изолированно выученные фактологические данные быстро забываются, так как усваиваются не по смыслу, то есть не включаются в индивидуально формируемый конструкт. Следствием является то, что приобретенные разрозненные элементы знаний учащийся может воспроизвести и продемонстрировать при выполнении тестов или других форм контроля, следующих вскоре за прохождением материала на занятиях или заучиванием. Однако представляется маловероятным, что они будут использованы в аутентичных ситуациях, выходящих за рамки занятий.

В противоположность этому, сторонники конструктивизма исходят из того, что невозможно выбрать единый для всех учащихся способ усвоения и контроля одних и тех же знаний. Каждый отдельный учащийся идет своим собственным путем, который определяется его ментальной организацией и личным опытом. Только сам учащийся в состоянии выбрать наиболее эффективный способ демонстрации накопленных им знаний, а также описать другим то, какими схемами он пользуется для объяснения рассматриваемого явления.

Независимо от того, на основе каких психологических теорий построены используемые на фазе контроля дидактические приемы, общим и бесспорным для них является то, что вопрос эвалюации знаний должен приниматься во внимание еще на фазе планирования учебного процесса с целью выбора изучаемого материала, определения его объема, форм актуализации, видов текущего и итогового контроля. Как показывает практика, формы контроля знаний, используемые в последние годы, отмечены диссонансом между методиками обучения и способами контроля. Основная проблема возникновения дидактического диссонанса за-

ключается в том, что преподаватель государственного образовательного учреждения ограничен определенными рамками. Он должен учитывать, какие задачи ставятся перед ним обществом, какие требования предписаны инструктирующими письмами и программами, в какой форме будет осуществляться итоговый контроль. Специфика предписанных форм проверки знаний влияет не только на то, что и как будет изучаться, но и одновременно определяет то, каким образом учащиеся будут подходить к усвоению материала. Логично заключить, что если требовать от учащихся демонстрировать знание отдельных фактов, явлений, то уже на фазах обучения они будут концентрироваться на их запоминании и не будут готовы использовать их при решении аутентичных задач, как того требует компетентностный подход.

Было бы неправильно утверждать, что связанные с проведением тестовой формы контроля вопросы возникли только в последнее время. Еще в 50-е годы прошлого столетия, как отмечает Г. Митцель [Mietzel, 2004, S. 423], один из ведущих специалистов по психологии тестирования Эв. Линдквист указывал на опасность принципа бихевиористски ориентированного преподавания, заключающуюся в искусственном ограничении учебных целей. Ученый-тестолог настойчиво требовал, чтобы при проверке знаний сохранялась комплексность проверяемых аспектов подобно тому, как это случается в реальной ситуации. Несмотря на сделанные еще полвека назад замечания, и на сегодняшний день отмечается тенденция к составлению тестов, проверяющих поверхностные знания и ограничивающих учащихся в возможность реализации приобретенных навыков.

Следует отметить, что при определении принципов тестирования возникает определенная дилемма. Ее суть состоит в том, что проблемные ситуации в естественном контексте имеют а) комплексный характер, б) не могут быть четко определены. А высокие требования достоверности экзамена могут быть выполнимы лишь при условии, если будут сформулированы вопросы, на которые дается заранее ожидаемый ответ. Эта цель может быть достигнута только в том случае, когда задаются проблемные ситуации, не встречающиеся в реальности. Чтобы выявить, в состоянии ли учащийся адекватно использовать имеющиеся у него знания, на экзаменах необходимо задаваться проблемные ситуации, максимально приближенные к реальным контекстам. Для этого требуется формулировка экзаменационных заданий, не всегда укладывающихся в тестовую форму.

Как показывает практика, большинство тестов и итоговых заданий ограничивается контролем знаний отдельных явлений, что противоречит намеченной концепции современного образования. Если целью образования является выработка соответствующей изучаемому предмету компетенций, предполагающих умение ориентироваться в ситуациях, выходящих за рамки учебной аудитории, то на занятии должны выполняться задания, имеющие многоплановый и многоаспектный характер.

Компетентностный подход, основанный на принципах конструктивистской дидактики, предполагает выполнение двух условий:

а) демонстрацию способности к суждению и умение ориентироваться в контексте, что требует не только наличия соответствующих знаний;

б) способности к умозаключению, от которого зависит, как знание будет использовано. Таким образом, с конструктивистской точки зрения, поставленные на экзаменах задания могут быть целесообразны лишь при максимальном воспроизведении условий аутентичной ситуации и проведении альтернативной тестированию аутентичной педагогической диагностики. Такая диагностика предполагает привлечение и использование преподавателем в ходе проверки мер, нацеленных не на контроль отдельных знаний, а на выявление компетенций путем анализа поведения учащегося в ходе выполнения и интерпретации задания [Harlen, 1992, p. 215]. Подобную информацию можно получить, прежде всего, в ходе наблюдения за учащимся, выполняющим задание, при анализе выполняемых устных и выполненных письменных работ. Определяющим фактором реализации аутентичной альтернативной диагностики является то, что она не должна ни в коем случае осуществляться в условиях, ориентирующих учащегося на демонстрацию отдельных фактов вне контекста.

Следует признать, что определенное и пока недостаточно разрешимое противоречие может возникать тогда, когда перед учащимися ставятся задачи, учитывающие, с одной стороны, момент аутентичности, с другой стороны, требующие более глубокой проработки материала. В подобных ситуациях, в зависимости от специфики изучаемого и контролируемого предмета следует исходить из разумного сочетания основанных на различных психологических воззрениях методов и приемов.

Конечно, виды альтернативной конструктивистской диагностики знаний различны и определяются спецификой конкретного предмета. Это может быть написание эссе на предложенную тему, решение ситуационной задачи или завершение начатого задания. Общим во всех действиях, дающих важные диагностические выводы, должно быть стремление к тому, чтобы:

- учащиеся были мотивированы действовать и продуцировать;
- перед учащимися ставились задачи, требующие проблемного решения;
- поставленные задачи требовали приложения выученного материала на практике.

Преимущества основанной на конструктивистском подходе альтернативной педагогической диагностики неоспоримы, так как она направлена не только на предъявляемый учащимся продукт. С ее помощью можно оценить мыслительный процесс, стоящий за оцениваемой работой. При таком подходе учащийся участвует в проводимом контроле знаний также активно, как и преподаватель, и оценивается не только по тому, насколько он отвечает критериям и параметрам, которые были определены для него другими.

Представляется, что выстраиваемый на воззрениях конструктивизма процесс образования и контроля знаний увеличивает вероятность получения учащимися положительного опыта от процесса обучения и способствует формированию у них концептуального подхода к изучаемому предмету, познания взаимосвязей, системного мышления. То есть тех качеств, без которых немислима деятельность современного человека в условиях высокотехнологического информационного общества.

Список использованной литературы

1. Луриа А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Издательство Московского университета, 1975.
2. Миллер Дж. А. Когнитивная революция с исторической точки зрения // Вопросы психологии. 2005. № 6.
3. Павлов И. П. Павловские клинические среды. М.-Л., 1954. Т. 1.
4. D'Avis W. Der informierte Mensch. Berlin: Edition q, 1999.
5. *Geschichte der Lernpsychologie*. Padeborn, 2006.
6. Harlen W., Gipps C., Broadfood P. Assessment and the improvement of education // The curriculum journal. 1992. № 3.
7. Maturana H. R., Varela F. J. Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, 1987.
8. Mietzel G. Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe, 2004. Verlag für Psychologie.
9. Müller K. Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik // Deutsch als Fremdsprache. Iudicium Verlag. 1997. Band 23.
10. Resnick L. B., Resnick D. P. Assessing the thinking curriculum: new tools for educational reform. Gifford, 1992.
11. Roth G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/M., 1994.
12. Schmidt S. J. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main, 1987.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Волынская Г. А.

Томский политехнический университет

Обучение устной речи - одна из самых сложных задач в процессе преподавания иностранного языка. Основная причина трудностей при обучении устной речи заключается в том, что языковой материал, которым человек должен овладеть, выступает совершенно в новом аспекте - им нужно владеть активно как средством общения, а не просто для узнавания и опознавания, что является задачей при рецептивном восприятии языка.

Рассматривая вопрос об обучении устной речи, следует учитывать, что устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на английском языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная устная речь).

Говорение выступает в двух формах: монологической и диалогической. Эти формы имеют различия не только в лингвистических характеристиках, но и в психологическом плане.

Монолог - речь одного лица, который выражает в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т.д. В монологической речи больше последовательности, стройности, плавности. В диалоге нередки переходы от одного вопроса к другому, от одной темы к другой, возвраты к только что сказанному в ответ на определенные реплики собеседников.

Диалогическая речь, в отличие от монологической, чаще всего бывает неподготовленной. Монологическая речь (сообщения, рефераты, доклады) обычно готовится заранее. Вместе с тем возможна и неподготовленная монологическая речь.

Рассмотрение обучения говорению как цели начнем с диалогической формы общения как наиболее характерной для проявления коммуникативной функции языка. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка; умение вежливо попрощаться; умение представить кого-то кому-то; выразить согласие и несогласие что-то сделать; умение поздравить с праздником, днем рождения, Новым годом и пр.; выразить сожаление, извинение; выразить радость, восторг, неудовольствие и т.д.

Единицами обучения диалогической речи могут быть **диалогические единства**. Диалогические единства могут быть разными по структуре. Наиболее распространенные из них:

- вопрос-ответ:

Do you live near London? - Oh, yes, in a small country house.

- вопрос-вопрос:

Is it your pen? - Why do you ask me?

- утверждение-вопрос:

I won't go to the park. - Why? What will you do?

- утверждение-утверждение:

I'll go to the library after classes. - And I'll stay here.

Единицей обучения диалогу может быть не только диалогическое единство, но и целый **короткий диалог**-образец, состоящий из нескольких (2-3) диалогических единств.

Обучение диалогической речи начинается с обучения реагированию на реплику собеседника. Сначала учитель дает стимулирующие реплики, разнообразя их в зависимости от типа диалогических единств, а