

### **Речевой акт в педагогической коммуникации (на материале болгарского языка)**

Центральное понятие в коммуникативно-ориентированном обучении болгарскому языку - это социальное взаимодействие (интеракция) между учителем и учениками в рамках урока, рассматриваемом как коммуникативное событие - дискурс. Изучение интеракции в классе предлагает возможности установить, какие из социальных взаимоотношений и ценностей (не столько и не только официально признанные, а также скрытые, подразумевающиеся) являются организующими для общения в классной комнате [Аберкромби; Хил 1993:61]. Уровень интеракции в рамках педагогического дискурса в большой степени определяет результативность, эффективность обучения в целом и, в частности, обучения болгарскому языку (ОБЯ). Изучение интерактивных аспектов урока наряду с информационными дает возможность управлять уроком так, чтобы улучшить его результативность.

По мнению специалистов по социальной психологии, интеракция - совместная человеческая деятельность, отличающаяся отношениями взаимопомощи и взаимного стимулирования. Для нее характерно установление моделей поведения, норм, ролей, организационной структуры. Утверждается понимание, что "интеракционный компонент в общении относится к организации взаимодействия" [Джонев 1996 :54].

Интеракция в условиях педагогического дискурса отличается своей особой спецификой.

Педагогическое общение имеет институциональный характер. Предварительно заданы социально значимые цели, осуществление которых зависит от управления взаимодействия между учителем и учениками. Основная ответственность за успешное взаимодействие несет учитель. Из этого проистекает неравное положение участников (обучающих и обучаемых). Их роли строго разграничены и детерминированы их социальным статусом.

Преподаватель выбирает предмет речевого общения (тему урока, как и тему в смысле топики конкретной речевой ситуации, конкретного диалога). Он дает разрешение ученикам включиться в диалог обучающий - обучаемые, прерывает контакт по своему усмотрению. Он определяет продолжительность во времени и подходящий момент как для реализации речевых актов (своих и учеников), так и для обмена речевыми актами. От учеников ожидается активно участвовать во взаимодействии и в общении - включаться речевыми актами, уместными для конкретной ситуации (спрашивать, объяснять, просить, оценивать ...); отвечать за успешность собственных речевых актов. В рамках педагогического дискурса учитель контролирует протекание коммуникативного события. Он оберегает от отклонений с намеченной цели общения, чтобы постичь желанный социально значимый результат. Он же ищет функциональные речевые стратегии, если возникнут препятствия в общении и во взаимодействии, чтобы их устранить или преодолеть.

Педагогическая интеракция протекает в форме вербальных и невербальных действий. Не нуждается в доказательстве утверждение, что основную роль в учебной, а и в естественной коммуникации играют вербальные действия. Как раз действия с помощью слова представляют интерес для исследователя. По словам Ан Малама, в рамках педагогической интеракции можно обособить два типа вербальных действий в зависимости от их функций: вербальные действия с социализирующей целью (с их

помощью поддерживается общение в классе) и вербальные действия с обучающей (методической) целью [Malama-Thomas 1997:19]. Например:

Действие первого типа: Я студентка четвертого курса болгарской филологии. На этом уроке буду преподавать я. Меня зовут ...

Действие второго типа: Спишите только сложно-составные предложения из текста. Сделайте их синтаксический разбор.

Наши наблюдения основываются на тридцати дешифрованных уроках студентов-стажеров. Все примеры дальше эксцирированы из дипломных работ студентов отделения болгарской филологии Софийского университета.

Успешность взаимодействия, а также и обучения зависит в большой степени от оптимального соотношения между двумя типами вербальных действий. Чтобы оценить это соотношение, важно описать саму интеракцию во время урока. Нужно отметить, что не всякая последовательность действий образует взаимодействие. Только последовательность успешных высказываний, образующих когерентный и когезивный текст, с помощью которого решается намеченная учителем коммуникативная задача, можно идентифицировать как интеракцию. В рамках педагогической интеракции необходимо, чтобы каждое высказывание было успешно, а также важно, чтобы последовательность высказываний образовала дискурс, т.е. результативное речевое поведение. Вот два примера - неудачного взаимодействия и интеракции.

Пример, иллюстрирующий первый случай.

Из урока стажирующегося студента на тему: "Неопределительные, отрицательные и обобщительные местоимения" в пятом классе:

Преподаватель: Сравните предложения *Той гледа някакъв си филм.* букв. 'Он смотрит какой-то себе фильм' / *Той гледа някакъв филм.* букв. 'Он смотрит какой-то фильм'. Вы чувствуете какой-нибудь нюанс, нюанс пренебрежения? Ощущаете ли семантику этих вещей?

Ученики молчат в растерянности.

В данном случае студент-стажер не умеет сформулировать так вопрос, чтобы мотивировать учеников сделать стилистический анализ. Он неуместно использует термин "семантика" и на самом деле не может осуществить свою цель (пятиклассники должны сделать учебный лингвистический анализ), а также он не может осуществить и речевое общение.

А вот и пример интеракции из урока на упражнение знаменательных и служебных слов (в пятом классе).

Урок начинается с беседы.

Студентка-стажер: На прошлом уроке я узнала, что вы очень любите смотреть мультики. Это так? (Ученики оживленно шумят.) А ваши родители любят мультики?

Ученик: Мама и папа больше любят смотреть игральные фильмы.

Студентка-стажер: Я думаю, это относится и к родителям других детей. Это так, да? Наверное, вам приходилось спорить, какую программу смотреть: Канал 1 или Эфир 2. Представьте себе, что по Каналу 1 дают "Черпахи Ниндзя", "Альф" или "Семья Флинтстоун", а по Эфиру 2 будет очень интересный серийный фильм. Как вы убедите своих родителей смотреть предпочтительный вами фильм? Напишите короткий текст. Потом дайте подходящее заглавие. (Ученики пишут.) Владимир, прочитай, пожалуйста, что ты написал. А потом укажи, какие знаменательные и какие служебные слова ты использовал в первых трех предложениях.

Ученик: Я выбрал заголовок "Смотрите Альф". В предложении "Ако гледате в събота вечер "Алф", настроението ви ще се повиши, защото той е умен и изобретателен. – букв. "Если вы посмотрите в субботу вечером "Альф", ваше настроение повысится, потому что он умный и изобретательный"; знаменательные слова *гледате 'смотрите', събота 'суббота', вечер 'вечер'...* (Перечисляет).

Студентка-стажер: Какие слова, по-вашему, важнее – знаменательные или служебные, и почему?

Ученик1: Служебные, потому что связывают простые предложения в сложное.

Ученик2: Знаменательные, потому что без глагола и существительного не может быть предложения.

Студентка-стажер: Хорошо. Прочитай, Владимир, некоторое из твоих предложений без служебных слов. А ты, Георги, без самостоятельных.. (Дети читают).

Студентка-стажер: Какой вывод мы можем сделать?

Ученица: Чтобы текст был со смыслом, он должен иметь как знаменательные слова, у которых собственное значение, так и служебные, у которых смысл связан со знаменательными в предложении.

Разграничение интеракции от неинтеракции может быть проведено с помощью "правил" для успешного общения, сформулированные в специальной литературе:

"Участники во взаимодействии имеют общую непосредственную цель."

"Вклад каждого участника должен быть согласованным с другими, взаимно зависимым от них".

"Существует некоторое соглашение (оно может быть и эксплицитным, однако обычно только подразумевается) относительно того, что в других равных условиях взаимодействие будет продолжаться /.../ до тех пор, пока /.../ участники не решат его прекратить".

Так называемый "принцип сотрудничества" (Поля Грайса) играет центральную роль в речевом общении: "Твой коммуникативный вклад на данной ступени диалога должен быть таким, какой требует совместно воспринятая цель (направление этого диалога)" [Грайс 1985: 222,225]

Из сказанного до сих пор можно заключить, что изучать уровень интерактивности в рамках педагогического дискурса (конкретнее, обучение болгарскому языку) на самом деле означает исследовать факторы результативности обучения болгарскому языку.

В специальной литературе известны модели интерактивного анализа, использованы прежде всего для нужд обучения иностранному языку. Таковы модели Фландерса, Баурера. Среди них выделяется модель Дж. Синклера и М. Култарда как модель с высокой экспликативной стоимостью. Среди ее основных преимуществ можно перечислить: а) возможность расчленить на словесные действия /verbal acts/ дискурс, в котором участвуют учитель и ученики; б) представить в функциональном плане речевого поведения каждого из участников в дискурсе; в) увязать качественные и количественные показатели. Идентифицирование каждого просиходит на основе его функции.

Единица интерактивного анализа, по мнению Синклера и Култарда, - это дейстие (act), которое чаще всего реализуется с помощью высказывания или группы тематически связанных высказываний. На основе функций, которые периодически осуществляются в рамках урока как дискурса, оба исследователя разграничивают двадцать один вид действий. Синклер и Култард формулируют допущение, что модель эффективной помощи может описать больше половины реально протекающих словесных действий в рамках педагогического дискурса. Применение модели доказывает правоту допущенного.

Вот разграниченные и названные Синклером и Култардом действия, проиллюстрированные речевым материалом из дипломных работ студентов.

1. **Начало, зачин /Starter/** - словесное действие, с помощью которого привлекается внимание к определенной проблеме; начало речевого контакта.

"Днес, знаете, че имаме писмени упражнения и от предварителната ни подготовка в поредица от часове се занимаваме с организация на работата около оформяне на писмен вариант на отговор на литературен въпрос." – рус. "Сегодня, вы знаете, у нас письменные упражнения, и наша предварительная подготовка на нескольких уроках направлена на организацию работы по оформлению письменного варианта ответа на литературный вопрос".

2. **Стимулирование /Elicitation/** - словесное действие, при котором задается вопрос, требующий ответа с помощью лингвистической информации.

“Кое в определителното словосъчетание *неизораната нива* е определяемо и кое е определението?” – рус. “Что в определительном словосочетании *невспаханная нива* определяемое и что определние?”

**3. Побуждение, подталкивание /Prompt/** - словесное действие к побуждению, подталкиванию.

“По- бързичко!” – рус. “Побыстрее!”

**4. Ремарка /Marker/** - словесное действие, с помощью которого заполняется нежеланная пауза, словесное “пространство”.

“Така .” – рус. “Так”.

**5. Команда / Cue/** - словесное действие, с помощью которого приказывается совершить какое-либо действие.

“ Запишете темата на урока във вашите тетрадки.” – рус. “Запишите тему урока в ваших тетрадях”.

**6. Номинация /Nomination/** - словесное действие для обращения к ученикам, разрешения участия в дискурсе.

“Кажи, Радостина!” – рус. “Скажи, Радостина!”.

**7. Ответ на лингвистический вопрос /Replay/** - словесное действие для ответа со стороны учеников.

“Да, откривам смислови отношения между *нивата* и *която още не е изорана* и тук това отношение е изразено не чрез определително словосъчетание, а чрез подчинено определително изречение.” – рус. “Да, я обнаруживаю смысловые отношения между *нивой* и *которая еще не вспахана*, и это отношение выражено не с помощью определительного словосочетания, а с помощью определительного предложения”.

**8. Оценка /Evaluate/** - словесное действие для оценивания других речевых актов.

“ Засмяха се твоите съученици, предполагам, защото някак си неочаквано завършва тезата ти.” – рус. “Твои однокласники засмеялись, полагаю, потому что как-то неожиданно заканчивается твой тезис”.

**9. Ключ /Clue/** - словесное действие для дополнительной информации, помагающа да реши лингвистическа проблема.

“Аз ненапразно записах примера на дъската. Това е друг тип грешка.” – рус. “Я неслучайно записал(а) пример на доске. Это ошибка другого типа”.

**10. Приемане /Accept/** - словесное действие для принятия или отбрасывания высказывания.

“ Вярно, чрез определително словосъчетание.” – рус. “Верно, с помощью определительного словосочетания”.

**11. Проверка /Check/** - словесное действие, с помощью которого получается обратная информация.

“ Има ли въпроси? Нещо неясно?” – рус. “Вопросы есть? Что-нибудь неясное?”.

**12. Заключение /Conclusion/** - словесное действие для обобщения проделанного.

“ Следователно и двете възможности за изразяване имат своето място и роля в нашата реч. Стига да намерим точното им място.” – рус. “Следовательно, обе возможности выражения имеют свое место и роль в нашей речи”.

**13. Метаутвърждение /Metastatement/** - словесное действие в помощ на ученикам да осмислят цели и структура на занятията.

“Иска ми се обаче ние да се спрем на някои изречения от този текст, за да помогнем и на вашата съученичка, а и да помогнем на всеки един от нас да осмисли какви възможности има за точно изразяване на дадена мисъл.” – рус. “Мне хочется, однако, остановиться на некоторых предложениях в этом тексте и помочь вашей однокласснице, а также помочь каждому из нас, осмыслить возможности более точного выражения данной мысли”.

**14. Осведомление /Informative/** - словесное действие для обеспечения основной в целях урока лингвистичной информацией.

“ Не е задължително. Ние обяснихме това, че не е задължително да се започне с уводно изречение. Уводното изречение или уводът се свързва преди всичко с поставяния проблем.” – рус. “Не

обязательно. Мы объяснили, что не обязательно начать вводным предложением. Вводное предложение или введение связывается прежде всего с поставленной проблемой”.

15. **Комментарий /Comment/** - словесное действие для иллюстрирования и приведения примера.

“Например *неизораната нива* е определително словосъчетание.” – рус. “Например, *невспаханная нива* – определительное словосочетание”.

21. **Организационный вопрос /Directive/** - словесное действие, при котором задается вопрос, не требующий ответа с лингвистической информацией.

“Готови ли сте за работа?” – рус. “Вы готовы к работе?”.

21. **Побочные реплики /Aside/** - словесное действие – реплика без непосредственной связи с протекающими речевыми актами.

“Къде има тебешир?” – рус. “Где есть мел?”.

18. **Обращение к преподавателю /Bid/** - словесное действие для установления и начала контакта, включения в дискурс.

“Госпожо, може ли аз да кажа?” – рус. “Госпожа, можно мне сказать?”.

19. **Реакция /React/** - словесное действие для ответа на вопрос, который не требует лингвистической информации.

“Забравих си тетрадата за домашна работа.” – рус. “Я забыл(а) тетрадь для домашней работы”.

20. **Поворот /Loop/** - словесное действие для перерыва в общении или для прекращения контакта.

“Свободни сте.” – рус. “Вы свободны”.

21. **Подтверждение /Acknowledge/** - словесное действие для выражения благодарности.

“Благодаря, днес работихте много организирано и точно.” – рус. “Благодарю вас, вы сегодня работали очень организованно и точно”.

Таким образом описанные, словесные действия не всегда встречаются в чистом виде в ходе занятий. Некоторые из действий полифункциональны, так что они совмещают черты более одного типа. В исследовании они идентифицированы в зависимости от их преобладающей функции. Например: “Кажы, Радостина, какво наричаме сложно съставно изречение с подчинено определително изречение?” – рус. “Скажи, Радостина, что мы называем сложно-составным предложением с определительным придаточным?” сочетает номинацию и лингвистический вопрос. Опытный преподаватель умеет использовать подобные полифункциональные действия, чтобы экономить время и добиваться оптимальных результатов взаимодействия.

Представленный подход изучения интеракции в рамках занятий по болгарскому языку был применен по отношению к двум типам уроков с методической точки зрения: а/ уроки для овладения метаязыка или лингвистических знаний; б/ уроки для овладения языком или для формирования и усовершенствования коммуникативно-речевых умений. Функциональные особенности первого типа уроков связаны прежде всего с реализированием когнитивных целей: овладение знаний о литературных нормах, об основных лингвистических понятиях и закономерностях. Второй тип уроков, как и подсказывает их название, ориентированы на усвоение способов, как используется язык в зависимости от целей и условий общения, т.е. овладения умений результатного речевого общения.

Какие выводы могут быть сделаны, если будет применяться модель интерактивного анализа? Так как они составляют объект специального интереса, после накопления большего объема материала (предстоит дешифрирование и статистическая обработка аудио- и видеозаписей других уроков, кроме тридцати, проанализированных для наблюдений в этой работе) будут описаны результаты применения этого исследовательского подхода в другой публикации. Здесь мы

поделимся основными, наиболее интересными наблюдениями, которые со своей стороны ставят ряд интересных вопросов.

То, что сразу бросается в глаза, - это количественное соотношение между объемом речевой продукции учителя и объемом речевой продукции учеников. Во всех случаях наблюдается диспропорция. На уроках типа усвоения лингвистических знаний это соотношение, например: 77,64% на долю преподавателя к 14,28% для учеников. На уроках второго типа это соотношение, например: 62,24% на долю преподавателя к 38,00% для учеников. Возникает вопрос: возможно ли так организовать урок, чтобы объем продуцированных учениками текстов превышал объем создаваемых учителем. Ведь ученики следовало бы практиковаться чаще в языке, чтобы усовершенствовать свои коммуникативно-речевые умения. На самом деле учитель тот, кто больше говорит, а может быть больше и пишет своих учеников. Не должно ли быть как раз наоборот? Ответ на этот вопрос дают интерактивные методы обучения, при которых ученики организуют сами взаимодействие, выбирают роли в речевом общении, учатся принимать решения, дискутировать значимые проблемы, создают общие проекты и т.д. А учитель выполняет функцию консультанта. Чем отчетливее идентифицированы роли в рамках совместной деятельности (например, наблюдателей, которые следят за равностойным участием всех; руководителей, которые несут ответственность; докладывающих, которые представляют результаты общей деятельности и др.), тем лучше структурировано взаимодействие, тем выше уровень интерактивности.

Производит впечатление, что в принципе в наблюдаемых уроках преподаватели обыграны, с опытом. Преподаватели успешно осуществляют информативно-познавательные цели – чаще всего через словесные действия типа стимулирования, метаутверждения, осведомления. Наряду с этим, наблюдается функциональное единообразие использованных словесных действий. Только учитель задает вопросы, которые требуют лингвистической информации, почти всегда только учитель оценивает речевые акты, только учитель указывает на дополнительную информацию. Возможна ли перемена в участии учеников словесными действиями? Возможно ли, чтобы ученики задавали лингвистические вопросы, ставили проблемы, для которых нужно подыскать дополнительную информацию. Или чтобы ученики преподнесли основную информацию. Как организовать занятие по болгарскому языку, чтобы прочно установить межличностные отношения настоящего уважения, толерантности, терпения, эвристического мышления? Как сделать так, чтобы заработали максимумы сотрудничества, обеспечивающие полноценное общение, как усовершенствовать познание обучаемых правил, которым подчиняется речевое поведение и интерпретирование речи, познание, известное как коммуникативно-речевая компетентность.

Коммуникативно-речевые умения по своей природе – социальные умения. Очевидна связь между социальными умениями и социальными ролями. Практикование в определенной социальной роли позволяет овладеть определенными социальными умениями. И наоборот, усвоенные социальные умения – предпосылка успешной реализации определенной социальной роли в практике. Общение с обучающей целью и точнее занятия по болгарскому языку, не предлагает многообразие ситуаций и ролей. Тем более, учитель – единственный адресат, единственный инициатор речевого общения, он носитель целей, он “имеет власть” руководить, оценивать речевые достижения учеников. Ученикам отведена роль исполнителей, возприимающих, слушающих. На самом деле – не-партнеров. Все эти черты присущи репродуктивному типу взаимодействия. Возможности реализации продуктивного типа взаимодействия предлагают интерактивные методы

обучения, при которых ученик – партнер, он инициатор речевой деятельности, он выполняет различные социальные роли, которые помогают ему усваивать различные дискурсные техники, различные речевые жанры, различные способы употребления слова. Необходимость в поиске путей повышения интерактивности во время языковых занятий будет еще более ощутимой. Важную и, к сожалению, трудно предсказуемую роль, играют новые реальности, возникающие в связи с использованием языка в условиях Интернета.

#### Список литературы

- 1) Аберкромби: Аберкромби, Хил. Световен речник по социология, С. Делфин Прес, 1993
- 2) Бауерс: Bowers, R. 1980. Verbal Behaviour in the Language Classroom. PhD thesis, University of Reading. See also: Flanders, N. A. 1970 Analysing Teaching Behavior. Reading Mass.: Addison - Wesley
- 3) Култард: Coulthard, M. (1985), An Introduction to Discourse Analysis: New Edition, London and New York, Longman.
- 4) Джонев, С. Социална психология т. 2. Общуване и личност, С. Софи- Р, 1996
- 5) Димчев, К. Обучението по български език като система /второ преработено и допълнено издание/. С. СIELA, 1998
- 6) Грайс, Г.П. Логика и речевое общение.-В: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16, М. 1985
- 7) Малама: Malama - Thomas, Ann Classroom Interaction, Oxford University Press, 1987
- 8) Малмкьер: Malmkjer, K. Discourse and Conversational Analysis. In: The Linguistics Encyclopedia, ed. by K. Malmkjer, Rutledge1991 (pp. 100-110).
- 9) Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Москва. Изд. Флинта. 1998