

ПОЯСНЮЮЧА КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Валентина ПАРАЦУК (Кропивницький, Україна)

У статті з'ясовано й описано зміни у формі та змісті пояснюючої комунікативної стратегії у професійно-орієнтованому мовленні вчителів англійської мови як іноземної під впливом нових теоретико-методологічних засад сучасної лінгводидактики та теорії мовної комунікації. У ракурсі традиційної лінійно-кодової моделі комунікації пояснення як жанр педагогічного дискурсу втілюється у формі транзакції вербального повідомлення від учителя до учня. Сучасній інтеракційній моделі комунікації, поширенню діалогічної педагогіки в галузі навчання іноземних мов відповідає нове змістове наповнення цієї стратегії, котра уособлює inquiry dialogue, – колаборативний діалог-пошук, спільне конструювання ідей, у межах якого відбувається розвиток соціально значимих пізнавальних здібностей учнів. У зв'язку з цим у процесі реалізації пояснюючої стратегії ефективним видається використання комунікативних тактик, побудованих на мисленневих “рутинах”, які формують розуміння.

Ключові слова: діалогічна педагогіка, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, лінійно-кодова та інтеракційна моделі комунікації, мовленнєві акти, мисленнєві “рутини”.

В статье установлены и описаны изменения в форме и содержании объясняющей коммуникативной стратегии в профессионально-ориентированной речи учителей английского языка как иностранного под влиянием новых теоретико-методологических положений современной лингводидактики и теории речевой коммуникации. В ракурсе традиционной линейно-кодовой модели

коммуникации объяснение как жанр педагогического дискурса воплощается в форме транзакции вербального сообщения от учителя к ученику. Современной интеракционной модели коммуникации, диалогической педагогике в сфере обучения иностранных языков соответствует новое содержание стратегии объяснения, которая олицетворяет *inquiry dialogue*, – коллаборативный диалог-поиск, совместное конструирование идей, в рамках которого происходит развитие социально значимых когнитивных способностей обучающихся. В связи с этим в процессе реализации объяснительной стратегии эффективным представляется использование коммуникативных тактик на основе мыслительных “рутин”, которые формируют понимание.

Ключевые слова: диалогическая педагогика, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, линейно-кодовая и интеракционная модели коммуникации, речевые акты, мыслительные “рутины”.

The paper aims at exploring and depicting changes in the form and content of the explanatory communicative strategy in the professionally-oriented speech of EFL teachers influenced by innovations in theoretical and methodological domains of present-day linguadidactics, and theory of speech communication. From the perspective of the linear model of communication, explanation as a genre of pedagogical discourse is embodied in the form of a verbal message transaction from the teacher to the learner. Current interaction model of communication and dialogic pedagogy define a new content of this strategy which finds its realization in the form of an inquiry dialogue – a collaborative explorative talk, a joint construction of ideas, within the frame of which the development of learners' socially important cognitive skills occurs. As a consequence, the use of communicative tactics based on thinking routines which develop understanding appears to be efficient.

Key words: dialogical pedagogy, communicative strategy, communicative tactics, linear, and interaction models of communication, speech acts, representatives, quesitives, thinking routines.

У сучасний період зміни “педагогічних цивілізацій” зростаюча роль в освіті, поруч із знанневою орієнтацією, відводиться особистісно-соціальної орієнтації. Двома основними напрямками соціалізації учнів вважаються: *інформаційний* (пізнавальний), який дає знання про світ, наукових закономірностях його будови, і *розвиваючий*, який “зумовлює становлення й розвиток соціально значимих пізнавальних здібностей, а також адекватних дій з їхньої реалізації в різних видах діяльності” [12, с. 5]. Розвиток особистості в її комунікативно-мовленнєвій компетенції розглядається як одне з ключових методичних завдань, саме мова повинна бути “вчителем думки” [11].

У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійно-комунікативної компетентності вчителя, який організує педагогічне спілкування на уроці: його здатності пояснювати, розвивати й удосконалювати мовленнєві вміння, інструктувати, контролювати навчальну діяльність [5, с. 16]. Складність оволодіння професійно-орієнтованим мовленням зумовлюється його комплексністю, поліфонічністю, адже його жанрова стратифікація охоплює різні за своєю функціональною спрямованістю підтипи: інформаційний, організаційно-контролюючий, фатичний тощо із властивими їм мовно-комунікативними підсистемами [2, с. 141; 3; 4].

З'ясування специфіки реалізації комунікативних стратегій у педагогічному дискурсі вчителя сприяє підвищенню ефективності навчальної комунікації, а відтак належить до важливих завдань сучасних комунікативної лінгвістики, методики навчання іноземних мов. Саме це міркування зумовлює *актуальність* нашого дослідження, **об'єктом** якого обрано пояснюючу комунікативну стратегію (далі – ПКС) у мовленні вчителя англійської мови як іноземної (англ. *English as a foreign language*, далі – EFL), а **предмет** вивчення охоплює специфіку її реалізації з урахуванням нових підходів до навчання EFL. Зазначені об'єкт і предмет зумовили **мету** нашої статті, яка полягає у з'ясуванні й описі особливостей об'єктивності ПКС у професійно-орієнтованому мовленні вчителя EFL в ракурсі сучасної діалогічної педагогії та інтеракційної моделі комунікації.

На часі в науковій літературі відсутній детальний опис комунікативних стратегій навчально-педагогічного дискурсу, хоча вивчення професійно-орієнтованого мовлення вчителя знаходиться в центрі уваги дослідників, починаючи із 70-их р.р. минулого століття (див. праці К. Джонсон; М. Маккартні; Дж. Руїш; Дж. Сінклер та М. Култхард; М. Стаббз; А. Цуї та інш.). Під *комунікативною стратегією* більшість дослідників розуміють послідовність комунікативних виборів мовця щодо використання тих чи інших мовленнєвих дій і мовних засобів із метою реалізації його комунікативних інтенцій (див. напр. [6, с. 104-105]). Із цього випливає, що КС як ментальна програма реалізації комунікативної інтенції мовця об'єктивується у вигляді конкретних мовленнєвих дій, які називаються *комунікативними тактиками* (далі – КТ). КТ уособлює мовленнєвий акт або сукупність мовленнєвих актів, які відповідають тому чи іншому етапу реалізації мовленнєвої стратегії і

які спрямовані на розв'язання комунікативного завдання. КС та КТ співвідносяться як вид і рід (відповідні концептуальні метафори “драбина” (стратегія) та “щаблі драбини” (тактики)).

Згідно з вище наведеним визначенням КТ, комунікативними засобами об'єктивації КС є *мовленнєві акти* (далі – МА). МА вважається мінімальною одиницею організації мовного коду у вербальній комунікації й уособлює мовленнєву дію, яка спрямована на реалізацію певної комунікативної інтенції і здійснюється згідно із загально прийнятими правилами мовленнєвої поведінки [1, с. 170]. Мовним втіленням МА є речення [10, с. 105].

Дотепер не укладено єдино прийнятої типології КС. Дослідники схилиються до думки, що побудова універсальної класифікації КС, яка може бути застосованою у всіх сферах комунікації, неможлива, а найоптимальнішим шляхом вирішення цієї проблеми є розробка типологій КС, пов'язаних із певним типом дискурсивної взаємодії, або типом інституційного дискурсу. У ракурсі вивчення педагогічного дискурсу як одного з типів інституційної комунікації відомі декілька класифікацій КС (див. напр. праці А.Р. Габідуліної; Г. В. Дімової ; П. В. Токаревої), однак найбільше поширення в науковій літературі отримав інвентар КС, запропонований В. І. Карасиком [7, с. 256], що інкорпорує *пояснюючу* КС (далі – ПКС), *оцінюючу*, *контролюючу*, *сприяючу* та *організуючу* КС. Під ПКС розуміють “послідовність інтенцій, які мають на меті інформування людини, повідомлення їй знань і поглядів про світ” [7, с. 256].

На сучасному етапі навчання ELT прогресивно вважається *conversation-/dialogic-driven pedagogy* (діалогічна педагогіка), у межах якої навчання (пояснення) відбувається у формі *inquiry dialogue*, своєрідного колаборативного діалогу-пошуку відповідей на питання, який по своїй суті є не обміном ідеями, а спільним конструюванням ідей (*successive turns building on each other in a process of jointly-constructed 'thinking aloud'*) [17; 18]. Ілюстративним прикладом діалогічної педагогіки можна вважати “Dogme ELT”, різновид комунікативного підходу до навчання англійської мови як іноземної, започаткований Скоттом Торнбері у Великій Британії на початку 2000 р.р. Його детальний опис викладено в книзі Люка Медінга і Скотта Торнбері “Teaching Unplugged : Dogme in English Language Teaching” (2009 р) [16]. Назва утворена за аналогією з Danish Dogme 95, рухом у кіномистецтві в Данії. Подібно до прибічників Dogme 95, які виступали за очищення кіно від нав'язливих догм, автори “Dogme ELT” пропагують навчання, яке ґрунтується на живому спілкуванні вчителя з учнями, а не на матеріалах друкованих посібників як однієї з догм традиційної дидактики іноземних мов [13; 19]. Сучасний критичний аналіз “Dogme ELT” знаходимо в статті Філіпа Чапелла “Engaging learners: conversation- or dialogic-driven pedagogy?” [15]. Оцінку можливого застосування цього методу в російському освітньому просторі представлено в статті М. В. Романової [22]. Ми підтримуємо міркування цих дослідників, що до деяких принципів “Dogme ELT” слід підходити з пересторогою, однак посилення принципу діалогічності в дидактиці іноземних мов не викликає сумніву.

Діалогічна педагогіка ґрунтується на сучасній *інтераційній* моделі комунікації, яка представляє комунікацію “як вид соціальної інтеракції, котра охоплює намір кожного комуніканта виразити *Себе*, власне *Я*, визнання *Іншими* цього наміру, організацію дій (індивідуальних актів) та взаємодію (соціальну інтеракцію) у відповідності з цими взаємоспрямованими інтенціями” [9, с. 62]. Звідси випливає, що сучасний формат ПКС також повинен відповідати *інтераційній* моделі комунікації, згідно з якою “не мовні структури коду, а комунікативно зумовлена соціальна практика визначає природу (транс)формації смислів у спілкуванні” [Див. 9, с. 38-40]. Ця модель “вбачає суть спілкування не в трансляції інформації (*інформаційно-кодова модель*), не в односторонньому впливі мовця на слухача шляхом маніфестації його комунікативних намірів (*інференційна модель*), а в складній комунікативній взаємодії як мінімум двох суб'єктів, які продукують та інтерпретують смисли” [10, с. 36]. Пояснення є діалогічним за своєю природою [7, с. 259], адже діалогічність є виявом соціальної сутності мови й мисленнєво-мовленнєвої діяльності в цілому [8, с. 78].

Під час пояснення як жанру педагогічного дискурсу провідним є інформаційний напрям соціалізації особистості: задовольняються переважно її когнітивні потреби. Відома

таксономія педагогічних цілей Б. Блума [14] виокремлює *когнітивний* домен (cognitive domain) як один із трьох видів навчальної діяльності, до якого віднесено розумові навички (mental skills) (два інші охоплюють *афективний* домен та *психомоторику*). Широке застосування в практиці ELT знаходять визначені Блумом і його колегами в когнітивному домені ще в 1956 р. різні рівні складності розумових дій над навчальним матеріалом, які потребують різних рівнів когнітивних умінь – низький (low order thinking skills/LOTS) і високий (high order thinking skills /HOTS). Ці вміння утворюють ієрархію: до розумових умінь низького порядку віднесено *знання, розуміння та застосування*, а до розумових умінь високого порядку – *аналіз, синтез та оцінка*. У подальшому ця таксономія була піддана переосмисленню учнями Блума, і в осучасненому її варіанті найвищий рівень складності посідає *синтез*, а не *оцінка* (Див. рис.1).

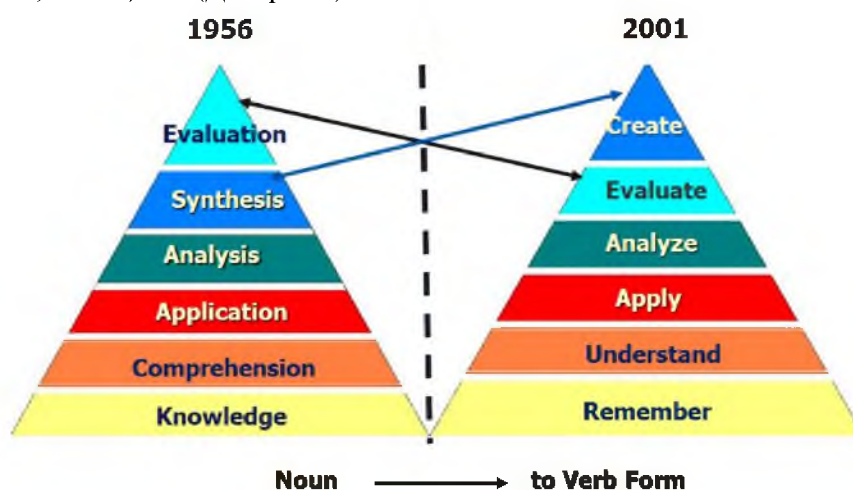


Рис.1 Традиційна й осучаснена таксономія Б. Блума.

З метою всебічного розвитку когнітивних здібностей учнів, задаючи питання у процесі реалізації пояснювальної комунікативної стратегії, вчитель зобов'язаний спонукати учня до здійснення мисленневих дій різного рівня, як проілюстровано на прикладах (від найнижчого до найвищого рівня): *List the story's main events* (знання); *Retell the story in your own words* (розуміння); *What factors would you change if ..?* (застосування); *What are some of the motives behind ...?* (аналіз); *Do you think ... is a good or bad thing? Explain* (оцінка); *How would you devise your own way to...?* (синтез).

Безсумнівно перевагою таксономії Блума є структурування мисленневих процесів за рівнями складності та представлення їх для вчителів-практиків у доступній формі. Однак сучасні дослідники піддають сумніву коректність деяких аспектів цієї таксономії. Так автори книги "Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence For All Learners" у розділі "Beyond Bloom" (Після Блума) стверджують, що розуміння є головною метою й результатом мислення, а не його видом, як вважають Блум та прибічники [20]. А відтак, ключовим завданням вчителя є "to teach understanding" (навчати розумінню), хоча, як констатують автори, часто на практиці клас є місцем, де відбувається "tell and practise" (розказують і тренують).

Релевантною інновацією для практики навчання вважаємо запропоновану в зазначеній книзі типологію, яка інкорпорує шість мисленневих дій, важливих для розуміння (thinking moves that are integral to understanding) [20, с.9-10]:

- 1) *Observing Closely and Describing What's There* (уважне спостереження та опис оточуючої дійсності);
- 2) *Building Explanations and Interpretations* (побудова пояснень та тлумачень);
- 3) *Reasoning with Evidence* (аргументування доказами);
- 4) *Making Connections* (встановлення зв'язків);

5) *Considering Different Viewpoints and Perspectives* (розгляд різних міркувань і бачень);

6) *Capturing the Heart and Forming Conclusions* (віднайдення суті та формування висновків).

Книга “Making Thinking Visible” є одним із результатів проекту Гарвардської школи педагогіки *The Visible Thinking* (Видиме мислення) (далі – VT), який виконано в межах *Project Zero* (Проект 0) [23], дослідницького проекту, започаткованого в 1967 р., до завдань якого входило вивчення чинників успішності практик навчання. У зв’язку з тим, що мислення є складним, невидимим процесом, а відтак воно не усвідомлюється учнями, автори проекту VT пропонують інкорпорувати стратегії навчання, які роблять мислення як учнів, так і вчителя “видимим” (*visible*) [25]. Одним із шляхів досягнення *visible thinking* є систематичне використання в практиці навчання так званих *thinking routines* (мисленневих “рутин”) [24]. Поняття “рутина” (*routine*) було введено до наукового обігу творцями еволюційної теорії Р. Нельсоном і С. Вінтером стосовно діяльності організацій і визначено ними як “нормальні й передбачувані зразки поведінки”. У широкому контексті мисленнева “рутина” тлумачиться як компактна ментальна модель певних мисленневих дій, які необхідні людині для розв’язання різноманітних завдань в її діяльності.

У межах проекту *The Visible Thinking* розроблено декілька видів мисленневих “рутин”, спрямованих на розвиток різних видів мислення і які, як видається, є ефективними для навчання розуміння:

1) “*What Makes You Say That?*” (*Що спонукає тебе сказати саме так?*), метою якої є розвиток інтерпретації та обґрунтування;

2) “*Think, Puzzle, Explore*” (*Подумай, здивуйся, досліді*), яка висвітлює кроки поглибленого пізнання;

3) “*Think, Pair, Share*” (*Подумай сам, поділись із партнером, поділіться міркуваннями з іншими*), що увиразнює активне аргументування й пояснення;

4) “*Circle of Viewpoints*” (*Коло точок зору*), що висвітлює різні перспективи/позиції;

5) “*I used to Think... Now I think...*” (*Раніше я думав ... Тепер я думаю ...*), що демонструє, як і чому мислення змінюється;

6) “*See, Think, Wonder*” (*Подивись, подумай, здивуйся*), яка спонукає учнів до спостережень і вдумливих інтерпретацій;

7) “*Compass Points*” (*Сторони світу на компасі*), яка ілюструє різноманіття тверджень [20, с.9-10].

Хоча вище наведені *thinking routines* створено не для сфери дидактики іноземних мов, на часі вони дуже популярні в методиці ELT, про що свідчать публікації в *English Teaching Forum Online* та інших спеціалізованих виданнях.

Вищенаведений огляд інноваційних рухів в галузі ELT висвітлює потребу в удосконаленні, осучасненні змісту комунікативної компетенції вчителя, перегляду змістового наповнення комунікативних стратегій. Застосування *inquiry dialogue* як форми реалізації пояснювальної комунікативної стратегії вимагає від вчителя володіння широким арсеналом інтерактивних комунікативних тактик – *thinking routines*, які навчають розумінню, формуючи соціально значимі когнітивні здібності учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – Київ: Видавн. центр “Академія”, 2009. – 376 с.
2. Вострикова Т. И. Профессиональная подготовка учителя-словесника: учебный диалог на лингвистическую тему / Т. И. Вострикова // Гуманитарные исследования. – 2009. – № 2 (30). – С. 49-57.
3. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог: к проблеме терминологического осмысления // Теоретические и практические вопросы науки XXI века: Сб. статей межд. научно-пр. конф. / Отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 2014. – С. 139-142.
4. Вострикова Т. И. Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Вострикова Татьяна Ивановна; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2011. – 475 с.
5. Ипполитова Н. А. Риторический аспект организации методов обучения / Н. А. Ипполитова // Рус. язык в школе. – 2007. – № 2. – С. 16-21.
6. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

8. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи /М. Н. Кожина. // Русский язык за рубежом. 1981. – № 6. – С. 77-82.
9. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИДТГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.
10. Семенюк О.А. Основы теорії мовної комунікації / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – Київ: Академія, 2010. – 240 с.
11. Федоренко Л. П. Изучение языка и развитие мышления / Л. П. Федоренко// Русский язык в школе. – 1987. – № 4. – С.37-41.
12. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии //Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3-14.
13. An A-Z of ELT: Scott Thornbury's blog <https://scottthornbury.wordpress.com/tag/inquiry-dialogue/>
14. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain / B. S.Bloom. – New York: Longman, 1994.
15. Chappell Philip. Engaging learners: conversation- or dialogic-driven pedagogy?/ Philip Chappell // English Language Teaching Journal. – 2014. – No. 68 (1). – P. 1-11.
16. Meddings L. Teaching Unplugged : Dogme in English Language Teaching / Luke Meddings L., Scott Thornbury. – Peaslake : Delta Publishing, 2009. – 250 p.
17. Meddings L. The roaring in the chimney (or: what coursebooks are good for) / Luke Meddings L., Scott Thornbury// Humanising Language Teaching. – 2001. – Issue 5. – <http://www.hltmag.co.uk/sep01/sart8.htm>
18. Meddings L. Dogme: the method of right-thinking teachers / Luke Meddings //The Guardian. – 29 July 2004. – [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/education/2004/jul/29/tefl.lukemeddings>
19. Rhalmi M. The Dogme Approach to Language Teaching/ Mohammed Rhalmi – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.myenglishpages.com/blog/the-dogme-approach-to-language-teaching/>
20. Ritchhart R. Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence For All Learners / Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison. – San Francisco, CA: Jossey Bass, 2011. – 320 p.
21. Ritchhart R. Creating Cultures of Thinking – The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools / Ron Ritchhart. – San Francisco, CA: Jossey Bass, 2015. – 384 p.
22. Romanova M. V. “Dogme” Approach In Teaching English As A Foreign Language / M. V. Romanova // Вестник МГЛУ. – 2015. – №4 (715). – С. 38-43.
23. Project Zero. – [Electronic resource]. – Mode of access <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
24. Thinking Routines: Visible Thinking .– [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.pz.harvard.edu/resources/thinking-routines-visible-thinking>
25. Visible Thinking. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Паращук – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми фахової та методичної підготовки вчителя англійської мови як іноземної.