

**М. Г. Гец** (Минск, МГЛУ)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В педагогической деятельности слово рассматривается как средство и способ восприятия и отражения окружающего мира, как инструмент убеждения, познания, обучения, воспитания, общения. Использование в конкретном акте общения с обучающимися специально отобранных вербальных и невербальных элементов складывается в профессиональную речь в педагогической деятельности, т.е. в педагогический дискурс. Педагогический дискурс как взаимодействие сознания и языка лежит прежде всего в сфере профессиональной деятельности, где слово выполняет специфическую функцию, является связующим звеном не только между участниками процесса общения, но и средством обучения, и социальной средой.

Точность и правильность отбора, нормированность и адекватность применения зависят от эрудиции говорящего, его умения осознанно выбирать и применять языковые, речевые и неречевые средства, необходимые для оформления той или иной мысли в смысловые высказывания. Речь учителя/преподавателя как форма общения играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении, поддержании и прекращении контактов, в достижении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и коммуникативном поведении. Педагогическое общение на иностранном языке и во внеурочной деятельности является фактором оптимизации обучения иноязычному общению.

Успешность деятельности обучающегося во многом зависит от его способности и желания строить общение с преподавателем/учителем и другими учащимися, а в дальнейшем с представителями иноязычной культуры.

Педагогическое общение – это форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учащихся, это личностно и социально ориентированное взаимодействие [4, с. 22]. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом совокупность вербальных и невербальных (символических, изобразительных и кинетических) средств.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его полиобъектной направленности. Педагогическое общение направлено на взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, что является основным для образовательной системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе разнообразных навыков и развитие в том числе способностей и творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется, по меньшей мере, тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения.

В то же время педагогическое общение определяется тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель/преподаватель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в аудитории и, наоборот, работая с группой, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Немецкий исследователь Д. Шпанхель выделяет дидактические функции языка, которые могут быть положены в основу дальнейшего анализа речевой деятельности учителя/преподавателя: мотивации, привлечения внимания, регулирования психической и другой активности учащихся (воспитательная функция), постановки цели и задач, управления интеллектуальной деятельностью учащихся, презентации знаний, переноса знаний и умений на новый материал (обучающая функция), контроля за деятельностью обучающихся, обеспечения обратной связи [8, S.93]. Эти дидактические функции языка обеспечиваются определенными видами высказываний учителя/преподавателя, каждый из которых имеет функциональную нагрузку. Они являются функциональными факторами педагогического общения.

Качество педагогического общения обуславливается, прежде всего, его обучающим потенциалом, который включает воспитательную функцию, поскольку образовательный процесс имеет воспитывающий и развивающий характер. В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «субъект – субъект». Эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя/пре-

подавателя и обучаемых. Не менее существенна и отмеченная К. Роджерсом функция облегчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для взаимодействия участников образовательного процесса [3, с. 105]. Это означает, что учитель/преподаватель помогает учащемуся выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе обучаемого, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации учащегося и его дальнейшему развитию.

Под речевым поведением понимается весь комплекс отношений, включенных в коммуникативный акт, т.е. вербальная и невербальная информация, экстралингвистические и паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта, обстановка, в которых этот акт происходит [1, с. 70]. Речевое поведение – это форма проявления речевого общения, осознанная активность, проявляющаяся в образцах и стереотипах действий, усвоенных человеком либо на основе подражания чужим образцам и стереотипам, либо на основе собственного опыта [3, с. 103]. Следовательно, речевое поведение – это речевые поступки индивидуумов в типовых ситуациях, отражающих специфику языкового сознания данного социума. Овладение культурой речевого поведения требует учета большого количества детерминирующих факторов (внешних – экстралингвистических и внутренних – собственно лингвистических), которые формируют и определяют культуру речевого общения, знания и соблюдения норм речевого этикета, создают благоприятный климат для взаимоотношений, способствуют эффективности, результативности отношений.

Культура речевого поведения педагога – понятие ёмкое и многогранное. Речевое общение как деятельность имеет собственные мотивы, цели, средства, виды, формы. Наблюдение за лингвистическим оформлением профессионального педагогического общения позволяет констатировать наличие весьма многочисленных его нарушений. Довольно часто высказывания преподавателя, направленные на призыв к коллективной работе, к соблюдению дисциплины и пр., формулируются в императивной форме, зачастую на родном языке учащихся. При формулировке распоряжений, инструкций, просьбы учителя/преподавателя используют повелительное наклонение, не смягченное словами *please, Could you...?, Will you...?, Would you...?* и т.п., практически не употребляют структуру *I want you to do something ... , Do you mind doing..., We are going to ...*. Среди типичных ошибок учителей/преподавателей самую большую группу составляют ошибки, связанные со слабым владением узусом иностранного языка, закономерностями употребления слов и фразеологических сочетаний в речи. Незнание или несоблюдение нормы приводит к тому, что учитель/преподаватель нередко переносит норму родного языка на иностранный язык, в результате чего возникают либо чуждые иноязычному общению высказывания, либо не употребляющиеся в данной конкретной ситуации. В речи преподавателей/ учителей, как правило, используются общий и специальный вопросы, нередко ошибки в инверсионных вопросах и предложениях.

Как показывают протоколы наблюдений, среди грамматических ошибок наиболее типичными являются неправильное употребление грамматических форм глаголов или неадекватная замена модальных глаголов и выражений. Все это не только лишает речь преподавателей/учителей разнообразия. Указанные и другие негативные факты, будучи преградой в обеспечении благоприятного психологического климата на уроке/занятии, отрицательно сказываются на эффективности обучения.

Педагогическое общение и педагогический дискурс являются объектами изучения будущими и действующими учителями/преподавателями иностранного языка, в том числе на курсах повышения квалификации. С одной стороны, необходимо владение лингвистическими особенностями профессиональной речи, с другой – грамотная реализация предметного содержания профессионального общения, проявляющаяся в коммуникативном поведении учителя/преподавателя.

Вслед за И. А. Стерниным и Ю. Е. Прохоровым, под коммуникативным поведением мы понимаем «поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума», как реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности [5; 6]. Коммуникативное поведение учителя/преподавателя может трактоваться как совокупность правил и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных условиях, а также их ситуативная реализация с определенными целями. Коммуникативное поведение имеет национально-специфический характер и выступает как аспект проявления в общении субъектности личности. И. А. Стернин выделяет три модели описания коммуникативного поведения народа: ситуативная, аспектная и параметрическая. Эти модели обеспечивают комплексность описания коммуникативного поведения, но различаются своим назначением.

Ситуативная модель описывает коммуникативные сферы (например, общение с соседями, общение с иностранцами, общение с гостями и в гостях и т.д.) и стандартные коммуникативные ситуации (например, встреча, расставание и т.д.). Разнообразие коммуникативных сфер и ситуаций достаточно велико, и их отбор для описания обосновывается практическими соображениями. Ситуативная модель основывается на практике межкультурных контактов. Она охватывает такие тематические сферы и коммуникативные ситуации, в которых в процессе межкультурного общения регулярно выявляются реальные расхождения [6, с. 87]. К наиболее распространенным и значимым для успешного осуществления межкультурной коммуникации относятся следующие сферы коммуникативного поведения: общение между мужчинами и женщинами, общение с иностранцами, общение со старшим или младшим поколением, общение с родственниками, в семье, общение с гостями и в гостях, общение с коллегами в коллективе, общение в транспорте, общение на улице, общение в магазине и др. К стандартным ситуаци-

ям относятся встреча, приветствие, установление контакта, обращение, знакомство, прощание, расставание, извинение, поздравление, запрещение, отказ, замечание, побуждение, соболезнование, комплимент [7, с. 10]. В ситуативной модели отдельно рассматривается вербальное и невербальное коммуникативное поведение, а также социальный символизм, присущий определенной лингвокультурной общности.

Аспектная модель описывает коммуникативное поведение в рамках выделенных исследователем аспектов (вербальный, невербальный, продуктивный, рецептивный, нормативный и реактивный). Аспекты отражают сферы общения, в которых наблюдается национальная или групповая специфика.

Аспектная модель разделяется на два разных типа коммуникативного поведения: на диалогическую и на монологическую речь. Обе модели создаются из следующих факторов, например: фактор адресата (тип собеседника, количество собеседников, где диалог происходит, с кем разговор проводится и т.д.), содержательно-тематический фактор общения (общение с разными типами собеседников, например, взрослый и ребенок), коммуникативно-стратегический фактор общения (разные стратегии, например, подчинение, комплименты и т.д.), прагматический фактор (стандартные речевые акты в разных ситуациях, например, вступление в разговор, смена темы, завершение разговора, общения и т.д.), дискурсивный фактор (общие особенности построения дискурса, например, эмоциональность, оценочность, категоричность дискурса, стратегии, тактики и длительность построения диалогического дискурса), фактор невербального поведения (жестикаляция, мимика, паузация, дистанция, темп, физический контакт, коммуникативная приветливость и коммуникативные обстоятельства).

Параметрическая модель описывает теорию коммуникативного поведения на основе некоторой совокупности параметров, по которым может быть описано поведение любого субъекта и целого этноса. Параметрическую модель можно также разделить на некоторые факторы, помогающие описать лингвокультурную общность. К таким факторам относятся контактность (общительность, эмоциональность, контакт взглядом, допустимость длительных пауз в общении и т.д.), коммуникативная самоподача (выраженность самоподачи личности, самопрезентация), открытость (искренность, открытость в общении), коммуникативная приветливость (доброжелательность приветствия, улыбчивость), соотношение формального и неформального общения (стремление к неформальному общению и т.д.), вежливость (предупредительность к незнакомым, допустимость грубости, вежливость к знакомым, к женщинам, к детям и т.д.), активность жестикуляции, выраженность мимики, громкость и др. [7, с. 12].

Данные модели могут быть использованы в процессе повышения квалификации, когда слушатели как бы соединяют выполнение ролей обучающихся и учителей/преподавателей. Детальное описание моделей коммуникативного поведения учителей/преподавателей позволит составить глоссарий

ситуативных высказываний, используемых в профессиональном общении. В процессе моделирования актуализируется методическая последовательность становления навыков и развития умений профессионального педагогического дискурса, визуализируется деятельность общения, как бы опредмечиваются разнообразные средства общения.

Языковая адаптация педагогического дискурса предполагает способность осуществлять лингвометодический анализ различных единиц языка и речи, актуализировать известные учителю/преподавателю теоретические знания о данных единицах языка и трансформировать их в формы, доступные учащимся и выполняющие функции языковых опор в процессе формирования и совершенствования иноязычных навыков и развития умений. Языковая адаптация базируется на сопоставлении явлений иностранного и родного языков.

Речевая адаптация предполагает способность обучающего прогнозировать трудности речевого восприятия в зависимости от требований решаемой коммуникативной задачи и конкретных условий педагогической ситуации, перестраивать свою речь, используя речевые, содержательные и смысловые опоры, усложнять или упрощать ее, переходить от одного вида речи к другому (от монологической к диалогической или полилогической и т.д.), употребляя иноязычные средства, доступные для понимания учащимися [2, с. 228].

Интерактивные технологии обучения иностранным языкам способствуют реализации принципов взаимодействия, активности обучаемых, опоры на опыт других учащихся и обеспечения обратной связи. При применении таких образовательных технологий формируется среда педагогического общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием учащихся, накоплением общего знания и опыта, возможностью взаимного контроля и оценки. Одной из таких технологий является симуляция, которая представляет собой помещение участников в воображаемые, имитирующие реальные, ситуации для обучения или получения оценки проделанной работы. Это обучение действием или в действии. Как технология обучения симуляция представляет собой моделирование среды, в которую помещены участники для решения поставленных задач, где они стараются преодолеть возникающие коммуникативные неудачи в ситуациях общения.

Важным в данной образовательной технологии служит погружение учащихся в иноязычное общение. Преимуществом симуляций, как считает J. Harmer, является возможность вовлечения каждого участника в выполнение посильного для него задания, возможность показать свои знания, способности и готовность решения совместных коммуникативных задач [9, p.125].

Образовательные симуляции представляют собой структурированный сценарий с подробно разработанной системой правил, заданий и стратегий, преследующих определенную цель – развитие умений межкультурного общения, а в далекой перспективе – формирование речевой/дискурсивной компетенций. В научной литературе принято выделять два вида симуляций:

- символические (symbolic) симуляции, строящиеся на основе концептуальной модели с двумя или несколькими взаимодействующими переменными, которыми оперирует учащийся в целях установления научной связи, объяснения или предсказания событий, причем слушатель не является действующей единицей такой симуляции, а, совершая определенные действия, остается внешним наблюдателем разворачивающихся событий;

- деятельностные (experiential) симуляции, основанные на обучении через опыт, деятельность и строящиеся на основе моделей коммуникативного поведения.

Как технология обучения симуляция представляет собой коммуникативное пространство, в которое помещены слушатели для решения поставленных задач, где они стараются преодолеть возникающие коммуникативные неудачи в смоделированных ситуациях общения. Это обучение педагогическому дискурсу действием и в действии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Апарина, Ю. И.* Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю. И. Апарина // *Образование и саморазвитие.* – 2010. – Т. 4. – № 20. – С. 69–73.
2. *Апарина, Ю. И.* Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся / Ю. И. Апарина // *Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сб. ст.* – М. : МГПУ. – 2013. – С. 223–231.
3. *Межина, А. В.* Дидактическое коммуникативное воздействие учителя английского языка в контексте межкультурного языкового образования / А. В. Межина // *Изв. ДГПУ. Психолого-педагогические науки.* – 2017. – Т.11. – № 2. – С. 102–107.
4. *Петрова, И. М.* Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка / И. М. Петрова // *Язык и культура.* – 2015. – № 18. – С. 20–28.
5. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: Коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта-Наука, 2007. – 238 с.
6. *Стернин, И. А.* Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж, 2003. – 185 с.
7. *Стернин, И. А.* Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж, 2000. – 52 с.
8. *Spanhel, D.* Die Bedeutung anthropologischer bzw.kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik / D. Spanhel // *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien.* – München (kopaed), 2003. – S. 91–106.
9. *Harmer, J.* How to Teach English / J. Harmer. – Pearson, 2014. – 288 p.