

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.А. БОГАТЬЁВ, А.В. ТИХОМИРОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Обсуждается интерактивный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, вызывающий трансформацию ролевых характеристик субъектов образовательного процесса и обогащение методических практик. Лингвистическая составляющая интерактивного обучения включает в себя горизонты формирования риторических готовностей языковой личности. Критикуется примитивное понимание интерактивности, сводящееся к образу дигитального тестирования; обосновывается взаимосвязь интерактивности и творчества.

Ключевые слова: *критический анализ образовательного дискурса; дигитальное обучение; интерактивность; интерактивное обучение.*

ORGANIZATIONAL, PEDAGOGICAL, LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF AN INTERACTIVE APPROACH TO THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH CLASS

A.A. BOGATYRJOV, A.V. TIKHOMIROVA

The article describes Interactive Teaching and Learning approach to the EFL communicative competence formation, ensuing transformation of the roles and dispositions of the educational process subjects due to enrichment of classroom methodological practices. The linguistic didactics component includes formation of rhetorical readiness of the communicator. The over-simplified concept of interactivity is criticized. The article substantiates the interrelationship of interactivity and creativity.

Keywords: *critical analysis of educational discourse; digital training; interactivity; interactive teaching and learning.*

Предлагаемый взгляд на вопросы внедрения и актуализации принципов интерактивного обучения является одним из множества возможных. При этом авторы полагают необходимым подходить критически в первую очередь к тем терминам и понятиям, которые успели

превратиться в некоторые клише современного образовательного дискурса. Критическому осмыслению инновационных процессов в образовании препятствует тенденция к поверхностному и редукционистскому (то есть к неполному и /или неточному) пониманию в трактовке, например, таких понятий, как интерактивность, рефлексия, а также режим, содержание и результаты интерактивного обучения.

В частности, в современном образовательном дискурсе интерактивное обучение достаточно часто ассоциируется и едва ли не отождествляется с информационными и / или цифровыми технологиями. Однако, когда ученик применяет смартфон для учебной интеракции, он в общем случае мыслит не в терминах информации или цифровых кодов, а «*дигитального*» – в терминах кнопок, стрелок, решаемых задач, тактик и быстроты реакции. Педагог же нередко без разбора называет информацией и данные и сведения, и их воздействие, и их источники, и базы данных, и сведения о базе данных, и непосредственно указанные в текстах сведения, и выводные сведения, и субъективную интерпретацию последних. Однако человек в общении обменивается не только «информацией», но и действиями и деятельностями, переживаниями, чувствами, оценками, выражает или вызывает эмоции, выстраивает смыслы и отношения, социализируется и изменяется, *вочеловечивается* или *обесчеловечивается*.

В принимаемом приближении интеракция в узком смысле рассматривается здесь как какой-либо отдельный признак активности студента на занятии, а как особый источник приращения и качественного обогащения опыта (*иноязычной коммуникации и мета-коммуникативной рефлексии* [1], включающей в себя языковые, прагматические, аксиологические, культуроведческие и коммуникационные компоненты). Интерактивность подразумевает не просто обучение «во взаимодействии», но *обучение взаимодействием*. При этом из всех учебных дисциплин иностранный язык занимает уникальное положение, поскольку позволяет учащемуся на занятии говорить с другими о себе. Интерактивное обучение иностранному языку создает особые педагогические условия для конструирования, само-раскрытия и самосовершенствования человека в общении. Оно позволяет отрабатывать достижение в языковом общении вербальных и невербальных прагматических целей (в том числе и обеспечение коммуникативного лидерства) с учетом предписаний, стандартов и ограничений целевой коммуникативной культуры.

Следует различать интерактивное обучение как практикуемый / демонстрируемый преподавателем режим и стиль обучения (англ. Interactive Teaching) и как практикуемый учащимся режим и стиль обучения (англ. Interactive Learning). Заметим, что в последнем случае

понятие «учащийся» предпочтительнее по отношению к более характерному для современного образовательного жаргона термину «обучающийся», поскольку первое обозначает того, кто активно и целеустремленно учится (в том числе в режиме самообучения), а не выступает пассивным объектом, «подвергающимся обучению» [9, сс. 84, 100, 243, 341, 439].

Интерактивный подход нередко здесь [10] и там [9] упрекают в чрезмерной примитивизации и стандартизации образов мышления и понимания учениками предмета. Однако в таком случае обучающийся выступает жертвой не цифровой педагогики, а определенной методической ограниченности педагога и тех (не всегда бесспорных и корректных) педагогических установок и практических решений, которые на известное время возобладали в образовании. В возобладавшей модели образования интерактивные методические материалы и разработки часто используются как *средство контроля и принуждения* к учебной активности, а не как средства самоорганизации и условие со-творчества, само-раскрытия и самосовершенствования личности.

Интерактивный подход к обучению предполагает создание педагогических условий для самостоятельного (индивидуального или коллективного) поиска и нахождения учащимися корректных выводов и решений. Обеспечение интерактивности в обучении включает в себя разработку и создание интерактивных учебных материалов, контент-менеджмент (управление учебным материалом, информационными потоками и каналами), статусно-ролевой менеджмент, тайм-менеджмент.

Сегодня методическая установка на заучивание образцов английских высказываний, клише и мелких правил способствует развитию системы интерактивных языковых тренажеров и тестов. Однако такого рода практика отличается лишь поверхностным сходством с собственно *интерактивным подходом* к обучению, в центре которого полагается учащийся, эффективность обучения которого обеспечивается в первую очередь не общим уровнем эрудиции, каким-либо пассивным знакомством с актуальным учебным материалом, а его *готовностью к самообучению в диалоговом режиме*. Эта готовность не должна сводиться к исполнению на скорость сценариев «тыц-обучения» [10]. Переход «от теста к квесту» [22; 13; 14; 15 etc.], педагогическая установка на формирование готовности к самообучению объясняется полноценным вовлечением учащегося в *исследовательскую и риторическую деятельность* (построения образов говорящего и слушающего в языковом дискурсе), важным компонентом которой выступает мета-коммуникативная рефлексия [cf. 22]. При этом время на рефлексию не должно рассматриваться как ресурс и сектор экономии времени на занятии. *Каскад заданий* [15 etc.] позволяет не только валоризовать

приобретенные умения и навыки в коммуникативном (и деятельностном) контексте, но также делать замеры в области иноязычных *риторических готовностей* говорящего и определять слабые места и ближайшие горизонты роста.

Риторическая деятельность есть «планомерная и активная реализация социальной стороны языка-речи», способствующая интеллектуальному и социальному развитию личности учащегося [2, с. 41-42]. Она включает в себя опыт мышления, общения, само-актуализации и критики своих мыслительных, коммуникативных и социальных действий, воздействий и взаимодействий. Рефлексия как деятельность над деятельностью является не «приложением» к методике, а полноправным «источником опыта» [3, 90]. На аудиторном занятии рефлексия предполагает не только умение наблюдать и делать выводы, но и умение аргументированно обосновывать выводы и решения, уделяя внимание всем задействованным основаниям и допущениям.

Коммуникативная парадигма в образовании предполагает не автоматический перенос информации из одной головы в другую [9, с. 350], а *синтез знаний в коммуникации*. В соответствии с означенным образом коммуникативный блок готовностей учащегося включает в свое содержание «умение учиться» и выступает основой его самостоятельности и конкурентоспособности. Однако означенного рода ключевая коммуникативная готовность или также «мета-готовность», включающая в себя коммуникативный/интерактивный, когнитивный, ценностный и рефлексивный компоненты, оптимально реализуется тогда, когда ей обеспечивается место и время на занятиях. При этом речь должна иди не только о количестве выделяемого времени на вопросы и ответы, но и о качественной стороне учебного общения, в наиболее общем виде очерченной в известном принципе кооперации Г.П. Грайса [17].

Особого внимания также заслуживает **творческая компонента** учебной деятельности, также требующая выделения времени, как внеаудиторного, так и аудиторного. (Ведь невозможно научить ребенка ходить, не спуская его с рук!). Атомистический подход к пониманию грамматики, в том числе коммуникативной, заметно сужает горизонты роста и снижает уровень требований к развитию коммуникативных умений учащихся. Использование клише, построение грамматических фраз и грамотное оформление вопросно-ответных репликовых единств еще не обеспечивают готовность к *реальному разговору*, которому свойственны стратегический план организации, статусно-ролевые миссии и управление деиксисом, а также микро-жанрами общения в контексте беседы.

В современных условиях широчайшего доступа к текстам на английском языке представляется несколько нелепым требовать в учебных языковых группах уровня В1+ и выше механического

заучивания чужих диалогов, когда необходимо проявлять готовность к составлению своих собственных, в том числе и в жанре импровизации. Как отмечает известный афорист Джордж Карлин, «Недостаточно знать, какие ноты нужно играть, – вы должны понимать, почему именно они должны быть сыграны». Отсюда проистекает необходимость мотивации того «субъективного» «присвоения языка человеком в конкретных коммуникативных актах», которое изучается в лингвистической прагматике [12, с. 38]. Соответственно возрастает потребность в механизмах и технологиях вовлечения учащихся в творчество и сотворчество. При этом эксплуатация «игрового» начала как источника вовлечения в учебную деятельность и активизации учебной активности здесь трактуется широко – и с точки зрения распределения между учащимися игровых ролей и масок, и с точки зрения применения различных «игровых механик» и приемов управления (например, ‘unlocking’ – разблокировка, выделение уровней прохождения и пр.) и с точки зрения разработки задач и правил, а также средств и показателей вознаграждаемости учебных действий. Предполагается готовность преподавателя гибко изменять требования и «правила игры» с учетом актуального уровня готовностей ученика.

Интерактивное обучение языку и коммуникации как область прикладной лингвистики и лингводидактики

Лингвистическое царство в сфере обучения языку не сводится к тесным рамкам собственно изучаемого «языкового материала». К нему по праву относятся владения в сфере педагогического целеполагания, связанного с формированием личности человека, являющимся главной целью образования во всем мире [7]. Языковое общение социализирует человека [cf. 11]. Как справедливо отмечает Н. Шмидт, прикладная лингвистика означает продуктивное использование знаний о языке и способах его освоения для решения жизненных задач [21, р. 1].

Путешествие вглубь языка есть путешествие навстречу коммуницируемым образам и смыслам. *Лингводидактика* как наука о человеке говорящем (о человеке в языке, о субъекте языковой коммуникации) выдвигает понятие языковой личности. Языковая личность понимается и оценивается с точки зрения совершаемых коммуникативных / речевых поступков [2, с. 3]. Глубина формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащегося обусловлена его вхождением в мир второго/неродного языка и культуры, риторическим само-построением вторичной языковой личности в коммуникации. При обращении к лингводидактическим трудам Г.И. Богина несложно заметить развивающую в них идею многоступенчатой пирамиды лингвоторических готовностей личности.

Подлинно интерактивный подход обязывает учащегося к разработке стратегии решения учебной задачи. Необходимость стратегического подхода связана с преодолением внешнего (объективного) барьера сложности задачи и внутреннего (субъективного) барьера трудности решения. Поэтому выявление и учет горизонтов ближайшего прогресса для учеников выступает обязательным требованием к учителю при разработке и реализации интерактивных обучающих методик.

Лев Пригов критикует «электронную школу» и дигитальную «тыч-педагогику» во многом справедливо. Однако интерактивный подход не только не отрицает, но более того – обязан обеспечить «умение размышлять, переживать, сомневаться, решать открытые задачи» [10]. Для этого необходимо поднять качество интерактивного обучения до уровня творческого. Переход на рельсы интерактивного обучения предполагает разрыв конвенционального пространства нетворчества, характеризуемого отчужденным навязыванием всем одного «правильного» ответа на сложный вопрос и одной точки зрения там, где по законам жизни их должно быть множество [cf. 2, с. 34; 4, сс. 111-112;].

Интерактивные методики позволяют генерировать множество правильных решений для одной задачи (например, конструкторы предложений / высказываний / текстов). Они также могут опираться на непредсказуемые (создаваемые полностью произвольно) переменные, включать в себя механизмы рандомизации позиций и поливариантности корректного синтеза. Интерактивное обучение может выступать инструментом социализации и самораскрытия на основе принципа плюрализма (открытого ряда) равноправных опций ввода и/или выбора.

Конструирование нештатных ситуаций, требующих личностного / творческого решения также имеет прямое и непосредственное отношение к интерактивному обучению. «Эпизод 1. Вы находитесь на официальном приеме. Вам крайне важно познакомиться с новым человеком (значимым другим), который вот-вот уйдет, и возможно навсегда из вашей жизни. Острое переживание мотива познакомиться требует безотлагательного нахождения повода самой в официальной обстановке (время на принятие решения – 1 минута)». «Эпизод 2. Важная персона уносит вашу авторучку, а она вам дорога как память о любимом человеке». (Подобного рода примеры риторических вызовов в стилистике иронии и мягкого юмора приводил Г.И. Богин).

Интерактивное обучение тяготеет к эмпирическим методам обучения, что обусловливает его неполноту в отрыве от использования тех или иных дедуктивных моделей объяснения действительности. Г.И. Богин назвал научение рефлексии «главной педагогической задачей XXI столетия» [3, с. 90, 91]. *Рефлексия в полном смысле* не есть то же самое, что оценка или сличение состояний системы на контрастных временных

отрезках. Она есть путь и способ очеловечивания и ресурс развития человеческого опыта жизни, деятельности и коммуникации. Она не есть способ оценивания по принципу «А мне так кажется», но есть анализ и рациональная критика самих оснований всякого оценивания и всякой оценки. Напомним, что для автора «Великой дидактики» конечной целью образования является *Человечность* [8, с. 636, Примечание].

Проблема «интерактивного» учащегося

В строгом смысле педагогическое сообщение не интерактивно, если оно ничего не изменяет в опыте реципиента. Под опытом имеется в виду определяющий потенциал личности динамически развивающийся «арсенал продуктивных накоплений» [6, с. 243], а не статичные элементы осведомленности / доступа к данным. Иными словами, интерактивное обучение строится на допущении о готовности учащегося «меняться», *изменять самого себя для самообразования*, то есть для достижения образа себя лучшего. Однако означенного рода *коммуникативная готовность к образованию* сегодня нередко рассматривается как проблематичная и в контекстах Российского образования и в глобальном просветительском контексте отчуждения человека от социальных ожиданий и норм [cf. 20].

Интерактивный подход направлен на решение задачи по преодолению отчуждения ученика в классе, не допускает выпадения ученика из контекста учебного общения даже в условиях укрупненной и разно-уровневой учебной группы [cf. 18]. Вовлеченность выступает определяющим требованием к организации педагогического процесса. В означенной связи следует отметить сложившуюся в английском языке жанровую дифференциацию режимов вовлечения учащихся в совместную учебную деятельность.

1) engagement (означает занятость в определенной деятельности и погруженность в решение поставленной задачи или ряда задач);

2) entertainment (как правило, предполагает создание условий для позитивного эмоционального фона либо «эмоциональной разрядки» обучающихся);

3) involvement (вовлечение, связанное с актуализацией в деятельности определенных личностных смыслов учащегося, связанных с самореализацией в коллективном труде, направленном на достижение определенного коллективного результата и сопровождаемом переживанием сопричастности).

В первом случае ученик занят заданием, во втором погружен в атмосферу, в третьем он вовлечен в деятельность.

«Интерактивный» преподаватель

Для того, чтобы обеспечить психологические и педагогические условия эффективности имеющихся интерактивности учебных

материалов современному педагогу приходится их основательно дорабатывать, дополнительно мотивировать учеников к общению и методически сопровождать его с учетом социокультурных, возрастных, индивидуальных и групповых особенностей учащихся. Ни электронные интерактивные модули, ни физические карточки и дайсы не являются интерактивными средствами обучения сами по себе – они становятся таковыми только в деятельности и коммуникации при соблюдении ряда коммуникативных и педагогических условий. Источником эффективности интерактивных материалов выступает баланса виртуального и реального учебного процесса,енная методическая поддержка, формирование готовности к самоорганизации учащегося в контексте интерактивного обучения. Особую значимость интерактивный режим и стиль обучения получает, когда сама интеракция выступает предметом обучения и овладения в конкретных прагматических контекстах [cf. 14, с. 210].

Преподаватель интерактивного занятия по иностранному языку изобретает и применяет различного рода *know-how* для создания интерактивного режима обучения, когда, например, для того, чтобы искомый игровой персонаж был найден (то есть «выявлен» – определен по речевому портрету), он *должен быть создан в коммуникации*. (Например, нами была разработана дидактическая игра на английском языке «Найдите родственную душу», предполагающая выявление в непринужденном разговоре на ряд светских тем типа личности по маркированным особенностям речевого поведения – ‘A Cool Fish’, ‘A Chatterbox’, ‘A Computer Games nerd’, ‘A Party animal’, ‘A Bright Spark’ etc.).

«Интерактивный» ученик

Располагая современными (и подчас весьма мощными) средствами и методиками внешней мотивации учеников к учебной деятельности, интерактивная модель обучения всё же не является панацеей в решении проблемы внутренней мотивации человека к обучению. Следовательно, личностные смыслы образования принадлежат несколько иной плоскости рассмотрения, требующего дополнительных усилий педагога, но в первую очередь – самого учащегося. Однако разве интерактивный подход в обучении разрабатывается не для того, чтобы по образу Я.А. Коменского и К. Шоппа «ученики были учителями, а учителя – учениками»? [7, с. 211].

Интерактивное пространство творчества и самосозидания

Высшей формой образования и его глубинной идеей и содержанием является творчество как открытость и способность «изобретать новое, а не только пользоваться уже известным». [8, с. 634]. Пространство творчества, самосозидания предполагает иной стиль педагогической

коммуникации не только и не столько для учителя, а для учащегося в первую очередь, поскольку в рамках интерактивной модели обучения именно ученик наиболее полно и активно участвует в синтезе своего нового опыта. Вытеснение и подмена (совместной) рефлексии пройденного пути поиска истины авторитарным мнением учителя дискредитирует идею интерактивного обучения как персонализированного [cf. 4, сс. 111-112; 19].

Обучение в сотворчестве (англ. co-creation) является более энерго-затратным по сравнению с методиками нетворческого обучения [cf. 16]. Оно обязывает педагога к открытости, чуткости, изобретательности, терпению, проявлению такта, умеренному использованию преподавателем маски олицетворенной истины. (Например, педагог может выступать в роли модератора поискового процесса и даже в роли заказывающего работу учеников Загадочника, лишь часть из подсказок и заявлений которого оказывается полностью достоверной.). Напомним, что гуманистические установки современного образования требуют от учителя на уроке «очеловеченности», учительского «актерства», *драмогерменевтики* как особой «профессиональной игры», направленной на открытие учениками «содержаний в формах и форм в содержаниях» [5, с. 322, etc.]. Свободное созидание и само-созидание входит в глубинные цели интерактивного подхода. При этом стихийное конструирование новых реальностей, знаний, умений и смыслов будет продуктивно при развитии соответствующего блока рефлексивных готовностей учащегося.

Список литературы

1. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Богатырёва О.П. Уровни интерактивности в риторической организации педагогической презентации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. № 1(47). – С. 45-58.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 60 с.
3. Богин Г.И. Филологическая герменевтика в Тверском университете // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. – М.: 2001., №5. – С. 86-91.
4. Букатов В.М. Педагогические тайны дидактических игр: Учебно-методическое пособие / В.М. Букатов. – 2-е изд. испр. И доп. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 152 с.
5. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – Изд. 2-е. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
6. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев: Наукова думка, 1977. – 251с.
7. Коменский Я. А. Об изгнании из школ косности. Перев. Н. С. Терновского // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х томах. – Т. 2: Отдельные произведения / Перевод с латинского проф. Д. Н. Королькова; Под редакцией с биографическим очерком и примечаниями проф. А. А. Красновского. –

М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – С.194 -212.

8. Комментарии // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 1 – М.: Педагогика, 1982. – С. 598-652.

9. Кон А. Школа для детей, а не наоборот. Будущее без оценок и домашних заданий /Альфи Кон / Пер. Б. Шапиро. – М.: Ресурс, 2017.– 520 с.

10. Пригов Л. Кто и зачем убивает детскую литературу. – [Текст]. – URL: <https://mel.fm/blog/lychik/234690kto-i-zachem-ubivayet-detskuyu-literaturu> (01/03/2019).

11. Рыжова Л.П., Ерёмина Ж.Ю. Социальная сущность делового общения // Языковой дискурс в социальной практике сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.А. Комина. Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 203-207.

12. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – Винница, Нова Книга, 2009. – 272 с.

13. Тихомирова А.В. Формирование иноязычной коммуникативной готовности к фатическому общению в 5-7-х классах общеобразовательной школы // Иностранные языки и глобализация образования: текст vs информационный бум. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Тверь: ТвГУ, 2015.

14. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Интерактивное обучение иностранным языкам и его значимые импликации для учебного процесса // Языковой дискурс в социальной практике Сб.научных трудов Международной научно-практической конференции. 2018. – С. 206-212.

15. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Педагогические парадоксы интерактивного дигитального обучения иностранному языку в контексте формирования иноязычной инокультурной компетенции // Ученые записки Орловского государственного университета, 2018, №3. – С.387-392.

16. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А., Кузнецов А.В. Перспективы и приоритеты развития интерактивного дигитального обучения в мировом и Российском образовании // Приоритеты Развития Образования: рестроспективы и перспективы: Монография. / Под редакцией И.Д. Лельчицкого. – Тверь: ТвГУ, 2018. – С. 27-43.

17. Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In: Grice, H.P. Studies in the way of words. – Harvard University press, Cambridge, MA, London, England. – pp. 23-40.

18. Komina N., Tikhomirova A., Bogatyrev A, Bogatyreva O. Interactive teaching foreign language communication in multi-level classroom in non-linguistic university // 18th Professional Culture of the Specialist of the Future, 2018. – URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F091.pdf> [<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.91>]

19. Personalized-learning (2017) // The Glossary of Education Reform URL: <http://edglossary.org/personalized-learning>. (28.02.2019).

20. Petrouchko I.A., Bogatyrev A.A. (2017) Modern Christian Orthodox Preacher as Social Communicator Concept (A tentative model of linguistic personality of a preacher in educational context) // Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017) in:Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 97. – pp. 226-232. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.91>

21. Schmitt, N. (2010). An Introduction to Applied Linguistics (2nd ed.). In N. Schmitt (Ed.). Hodder Education, London, England. –342 p.
22. Tikhomirova, A.V., Bogatyrev, A.A., Bogatyreva, O.P. (2018). Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology. Modern Journal of Language Teaching Methods. 8 (6), June, 147-158. Retrieved from: <http://mjltm.org/article-1-124-en.pdf> [DOI: 10.26655/mjltm.2018.6.5]

ПРИБЛИЖЕНИЕ К ДИАЛОГУ: СИСТЕМНО-ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Л.Г. ВАСИЛЬЕВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»,
г. Калуга*

В статье представлено теоретическое обоснование системных параметров изучения ситуаций диалогического общения. Рассматриваются семиотические показатели, обусловливающие развернутое рассмотрение таких параметров.

Ключевые слова: *прагмалингвистика, коммуникативные установки, пропозиция, коммуниканты, диалог, референт, пропозициональное содержание, языковое содержание*

APPROACHING DIALOGUE: A SYSTEMIC-PRAMALINGUISTIC INTERPRETATION

L.G. VASILEV

The article gives a theoretical foundation for systemic parameters of studying situations of dialogical communication. Semiotic factors for detailed consideration of such parameters are considered.

Key-words: *pragmalinguistics, communicative orientations, communicants, dialogue, referent, propositional content, linguistic content.*

Целью настоящей статьи является прагмалингвистическое уточнение понятия многообразия речений, приближенных к собственно диалогу в политическом (парламентском) общении (см. о них: [2; 3; 4; и др.]). Прежде всего, речь идет о прагматико-семантической структуре высказывания (здесь отдельно рассматриваются реплики участников общения) и коммуникативных установках говорящего (по [1: 33-36]). Названные структуры можно представить как пропозицию следующего вида:

Я (говорю) + что + кому + в каких обстоятельствах + с какой целью.

В этой супер-пропозиции есть:

(а) актантные компоненты блока (*я, что, кому*);