

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
УСТАНОВА АДУКАЦЫІ
«БАРАНАВІЦКІ ДЗЯРЖАЎНЫ УНІВЕРСІТЭТ»

А. М. ГАЦКО

ПЕДАГАГІЧНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЕ Ў ВУЧЭБНАЙ КАМУНІКАЦЫІ

Вучэбна-метадычны дапаможнік
для студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей

Рэкамендавана да друку
навукова-метадычным саветам універсітэта

Баранавічы
РВА БарДУ
2010

УДК 37(075.8)
ББК 74.58(4Беи)я73
Г12

А ў т а р

А. М. Гацко

Р э ц е н з е н т ы:

І. М. Слесарова, кандыдат педагагічных навук,
дацэнт кафедры педагогікі і філасофіі адукацыі ўстанова адукацыі
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»;

Т. У. Сямірская, кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры
дауніверсітэцкай падрыхтоўкі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Гацко, А. М.

Г12 Педагагічнае ўзаемадзеянне ў вучэбнай камунікацыі [Тэкст] :
вуч.-метаад. дапам. для студэнтаў пед. спецыяльнасцей / А. М. Гацко. —
Баранавічы : РВА БарДУ, 2010. — 97, [3] с. : іл. — 50 экз. — ISBN 978-
985-498-349-3.

Разглядаюцца асноўныя падыходы да арганізацыі работы па ўдасканаленні моўнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў. Выкладзены тэарэтычныя асновы педагагічнага ўзаемадзеяння як сістэмаўтваральнага кампанента прафесійнай адукацыі, апісаны вербальныя сродкі ўзаемадзеяння ў працэсе лекцыі, разглядаюцца камунікатыўныя стратэгіі, якія класіфікуюцца па крытэрыі адказнасці выкладчыка за арганізацыю педагагічнага працэсу, яго кантроль і кіраванне.

Адрасуецца студэнтам педагагічных спецыяльнасцей, выкладчыкам ВНУ, настаўнікам ліцэяў і гімназій.

Рыс. 6.

УДК 37(075.8)
ББК 74.58(4Беи)я73

© Гацко А. М., 2010
© БарДУ, 2010

ISBN 978-985-498-349-3

Прадмова

На сучасным этапе развіцця сістэмы вышэйшай педагагічнай адукацыі павышаюцца патрабаванні да ўзроўню прафесіяналізму выкладчыка, узрастае роля яго асабістай адказнасці за выніковасць сваёй працы. Арыенціры гэтага руху вызначаюць час, эпоха, патрабаванні самога жыцця. У гэтай сувязі асаблівую актуальнасць набывае працэс моўнай адукацыі. Прафесійная падрыхтоўка педагогаў у ВНУ мае на мэце як адну з асноўных задач фарміраванне ў студэнтаў камунікатыўнай кампетэнтнасці — важнага кампанента культуры асобы прафесіянала.

Зараз у тэорыі і практыцы вышэйшай школы ідзе пошук метадаў, стратэгіі і тактык навучання, з дапамогай якіх могуць быць пераадолены недахопы традыцыйнай арганізацыі вучэбнага працэсу як індывідуальна-сумеснай дзейнасці. Набыццё вопыту вучэбнай камунікацыі немагчыма без уключэння студэнта ў вучэбна-прафесійны працэс сумеснага ўзаемадзеяння, які стымулюе актыўнасць кожнага яго суб'екта і дае магчымасць удасканалення камунікатыўных уменняў.

Сэнс педагагічнага ўзаемадзеяння (інтэракцыі) у сістэме «педагог-студэнты» заключаецца ў пастаноўцы творчай задачы, у працэсе рашэння якой абодва бакі сумесна думаюць, дзейнічаюць і робяць вывады. Заснаваная на ўзаемадзеянні, супрацоўніцтве і сатворчасці выкладчыка і студэнта педагагічная дзейнасць стымулюе перспектыву маральнага росту і самаразвіцця асобы ў калектыве групы.

На думку Г. М. Андрэвай, сутнасць інтэракцыі заключаецца ў арганізацыі партнёрамі сумесных дзеянняў, якія дазваляюць ім рэалізавацца ў нейкай агульнай дзейнасці. Гэта дае магчымасць пазбегнуць адрыву ўзаемадзеяння ад камунікацыі, але разам з тым і выключае іх атаясамліванне: камунікацыя арганізуецца ў ходзе сумеснай дзейнасці, «з нагоды» яе, і менавіта ў гэтым працэсе суразмоўцам неабходна абменьвацца і інфармацыяй, і самай дзейнасцю, гэта значыць выпрацоўваць формы сумесных дзеянняў.

Педагагічнае ўзаемадзеянне выкладчыка і студэнтаў у ВНУ будуюцца на тых жа прынцыпах, што і ў іншых адукацыйных установах. Аднак дыдактычны працэс у вышэйшай навучальнай установе адрозніваецца сваёй унутранай арганізацыяй, якая заключаецца ў падзеле яе на лекцыйныя, семінарскія і практычныя заняткі. Выкладчыкі ВНУ не толькі трансліруюць веды, але і ўносяць непасрэдны ўклад у

развіццё навукі, што характарызуе іх як пасрэднікаў паміж навуковай і педагагічнай сферамі. Мэтай педагагічнага працэсу ў ВНУ з'яўляецца перадача навуковых ведаў і падрыхтоўка студэнтаў да прафесійнай дзейнасці. Гэтым вызначаецца адметнасць камунікатыўных паводзін выкладчыкаў і студэнтаў. А таму дзейнасць выкладчыка-філолага накіравана не толькі на тое, каб выклікаць у студэнтаў пэўныя эмоцыі або ідэі, а і дзеля таго, каб стымуляваць вербальныя або невербальныя рэакцыі, якія сведчаць пра змены ў канцэптуальнай сістэме студэнтаў. Для гэтага выкладчык выкарыстоўвае пэўную сукупнасць дзеянняў-тактык для рэалізацыі адпаведных камунікатыўных стратэгий у працэсе універсітэцкай інтэракцыі. Сярод іх — адказы на пытанні, выкананне заданняў, рэфармаванне індыўідуальных катэгарыяльных структур. Галоўны абавязак педагагічнай навукі — дапамагчы будучым настаўнікам-прадметнікам бесперапынна развіваць і ўдасканальваць камунікатыўныя навыкі.

Дадзены дапаможнік арыентуе на ўкараненне ў педагагічную дзейнасць асноўных ідэй Канцэпцыі моўнай адукацыі, у тым ліку на неабходнасць трансфармаваць моўную адукацыю з прадмета выкладання ў механізм удасканалення камунікатыўных ўменняў, маўленчай дзейнасці — фарміравання моўнай асобы будучых настаўнікаў. Дапаможнік адрасуецца выкладчыкам і студэнтам ВНУ педагагічных спецыяльнасцей.

Ча́стка першая

ПЕДАГАГІЧНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЕ

Тэарэтычныя асновы паняцця «ўзаемадзеянне» ў працэсе вучэбнай камунікацыі

Цэнтральным звяном вучэбнай камунікацыі з'яўляецца педагагічнае ўзаемадзеянне. Яно выступае сістэмаўтваральным кампанентам прафесійнай камунікацыі, у прыватнасці педагагічнай, якая рэалізуецца праз камунікатыўны акт. Найбольш важнымі складнікамі камунікатыўнага акта з'яўляюцца наступныя:

- а) асоба / моўная асоба як суб'ект і носьбіт маўлення;
- б) суразмоўніцтва, у тым ліку і як дзейнасць / вучэбная дзейнасць;
- в) камунікатыўная прастора, ці прастора як часавая мяжа, што акрэслівае сітуацыю маўлення.

На думку сучасных псіхолагаў, менавіта суразмоўніцтва з'яўляецца інструментам паўнаважнага развіцця асобы. У найбольшай ступені гэта датычыць вучэбных маўленчых зносін. Зараз немагчыма разглядаць паняцці *асоба, моўная асоба, суразмоўніцтва, вучэбнае суразмоўніцтва* па-за антрапалагічна арыентаванымі стваральнымі сістэмамі дзейнасці. Пад **антрапалагічна арыентаванымі стваральнымі сістэмамі** разумеюцца тыя сістэмы, якія накіраваны на чалавека, на раскрыццё, стварэнне ў ім усяго лепшага, што закладзена прыродай. Вось чаму з'явы *суразмоўніцтва і ўзаемадзеянне* як фактары існавання, развіцця і самаразвіцця асобы натуральным чынам уваходзяць у такія сістэмы. Уяўляюць цікавасць антрапалагічна арыентаваныя даследаванні П. Я. Кражава, А. У. Мудрыка, Б. С. Братуся, А. Г. Асмолава, У. І. Слабодчыкава і А. І. Ісаева.

П. Я. Кражаў і А. У. Мудрык даследавалі асобасныя экзістэнцыйныя патрэбы моладзі, пераважна студэнтаў, і прыйшлі да высновы, што найбольш актуальнымі патрэбамі моладзі з'яўляюцца: а) патрэба ў суразмоўніцтве; б) патрэба ў аддзяленні. Прычым, як сцвярджае П. Я. Кражаў, суразмоўніцтва і аддзяленне цесна звязаны паміж сабой. Гэтыя патрэбы, іх задавальненне і ўзаемадзеянне дазваляюць аўтарам зрабіць выснову, што развіццё асобы — працэс двухадзіны. З аднаго боку, — гэта прыпадабненне сябе да іншых людзей у выніку суразмоўніцтва.

З другога ж — адрозненне сябе ад іншых у выніку працэсу аддзялення. Значыць, суразмоўніцтва і аддзяленне — неад’емныя прыметы экзістэнцыйнага фарміравання чалавека.

Б. С. Братусь, У. І. Слабодчыкаў, Я. І. Ісаеў, вызначаючы структуру асобы, вылучылі ў ёй такую частку, якая суадносіцца з «боскім», унікальную і дасканалую ў маральным плане частку, а менавіта «чалавек — універсум».

А. Г. Асмолаў, абапіраючыся на працы А. М. Лявонцьева і вызначаючы суадносіны «асоба» — «сацыяльна-гістарычны працэс», падкрэсліў, што здольнасць да ўчынку як неад’емны арыбут асобы вядзе да паступальнага руху гісторыі, да разгортвання сацыяльна-гістарычнага працэсу.

Усе пералічаныя прыметы з’яўляюцца неад’емнымі арыбутамі асобы / моўнай асобы пры яе разглядзе ў святле антрапалагічна арыентаваных навук.

Як бачым, феномен «суразмоўніцтва» з’яўляецца неад’емнай сутнасцю асобы. Дадзены феномен даследавалі такія вядомыя вучоныя, як А. А. Лявонцьеў, А. А. Бадалёў, А. Б. Дабровіч, М. С. Коган, Ю. С. Крыжанская, В. М. Траццякова і інш.

Канцэптэуальны змест слова «суразмоўніцтва» можна разглядаць з дзвюх пазіцый: 1) ідучы ад вобраза да слова і 2) ідучы ад слова да вобраза. Другі шлях дае магчымасць даследаваць рэальныя (культурныя і штодзённыя) кантэксты яго ўжывання.

Ужо ўнутраная форма лексемы ўказвае на грамадскі характар, вылучаючы сутнасны кампанент — сумеснасць. Сумеснасць адпаведна ўказвае на наяўнасць, па меншай меры, двух удзельнікаў маўленчай сітуацыі. Сістэмы «асоба» / «грамадства» інтэграваны праз паняцце «маўленчыя зносіны» і разам утвараюць адзіную асацыятыўна-семантычную сетку. Значыць, двухадзінства «асоба» / «грамадства» рэалізуецца праз суразмоўніцтва і вызначаецца менавіта ім. Тэарэтычныя даследаванні, як бачым, прызнаюць значнасць ролі суразмоўніцтва. Падчас яна асэнсоўваецца нават як «лёсавызначальная» не толькі ў адносінах да самой асобы (маўленчай асобы), але і ў адносінах да грамадства і культуры ў цэлым. У гэтым плане значнымі з’яўляюцца ўжо работы А. Г. Асмолава і А. А. Лявонцьева.

Звернемся да **дзеяснасга боку** паняцця «размова». Слова **дзеяснасць** нельга разумець прасталінейна, як тое, што звязана са «свядома спланаванай справай», «бізнесам», «прадпрымальніцтвам». Звяртае на сябе ўвагу бессвядомая частка жыццядзеясці,

«паступальнага руху гісторыі»: *раслабленне, рэлаксацыя, сон*, у выніку якіх час ад часу ўспыхвалі і нараджаліся на свет шматлікія геніяльныя адкрыцці. Таму ў сваім першасным значэнні «размова» хутчэй звязана з раслабленнем, з прыемным правядзеннем часу, чым з працай. Разгледзім кантэкст ужывання слова «размова»: «давай размаўляць», «нам падабаецца размаўляць», «размова — лепшыя лекі». Пры гэтым уяўляецца кола абраных, блізкіх і прыемных нам, людзей, якое ўтварылася ў працэсе ўсё той жа размовы.

Калі абавязна на псіхалагічнае паняцце «суб'ектыўная рэальнасць», то ўсё згаданае і ёсць тая суб'ектыўная рэальнасць, якая, трансфармуючыся, і ўяўляе сябе жывымі фрагментамі асобаснай, псіхалагічнай чалавечай дзейнасці — аперцэпцыяй [18, с. 138]. Суразмоўніцтва — з'ява неадназначная і складаная. У анталогічным плане яно спалучае як дзейнасную сферу чалавека, так і яго падсвядомую сферу. І адзін, і другі бакі з'яўляюцца той зыходнай пляцоўкай, той камунікатыўнай прасторай, адкуль бярэ свой пачатак сацыяльнае станаўленне асобы.

Дзейнасная частка суразмоўніцтва разглядаецца псіхолагамі ў трохкампанентнай структуры:

- 1) камунікацыя (абмен інфармацыяй);
- 2) інтэракцыя (узаемадзеянне);
- 3) сацыяльная перцэпцыя (разуменне адзін аднаго ў працэсе зносін).

Узаемадзеянне — найбольш значымы кампанент працэсу развіцця асобы і міжасобасных адносін. А адносна маўленчых зносін у цэлым ён з'яўляецца дэтэрмінуючым. У якасці тэарэтычнай крыніцы прывядзём выказванне Я. У. Ключова, які займаўся тэорыяй камунікатыўнага акта: «Акт маўленчага ўзаемадзеяння паміж носьбітамі мовы ёсць камунікатыўны акт, у ходзе якога носьбіты мовы вырашаюць перш за ўсё камунікатыўныя задачы, гэта значыць абменьваюцца інфармацыяй». Калі разглядаць маўленчае ўзаемадзеянне, аб якім піша аўтар, з пункту гледжання структуры, то ў выніку атрымліваецца: 1) узаемадзеянне як разнавіднасць дзеяння — адзінка дзейнасці; 2) маўленне, маўленчая дзейнасць. У гэтай структуры менавіта першы кампанент, узаемадзеянне, вызначае дасягненне камунікатыўнай мэты, другі — маўленне, маўленчая дзейнасць — з'яўляецца сродкам дасягнення гэтай мэты. Такое асэнсаванне структуры камунікатыўнага акта прапаноўваюць вучоныя Н. І. Фарманоўская і Т. У. Качаткова. Яны даказваюць, што цэнтральным звяном маўленчых зносін з'яўляецца ўзаемадзеянне, жаданне размаўляць. Таму рашэнне камунікатыўнай задачы мае на ўвазе арганізацыю адносна адно другога дзеянняў па стварэнні ўмоў

для суразмоўніцтва і па стварэнні агульнай мовы — сімвалаў кадзіравання інфармацыі ў працэсе ўзаемадзеяння.

Праз узаемадзеянне чалавека з іншымі людзьмі рэалізуецца галоўная функцыя маўленчых зносін — рэгулятыўная функцыя. Сістэмны падыход дазваляе, услед за Я. У. Ключевым, разглядаць узаемадзеянне ў якасці базавай дыферэнцыруючай прыметы, што размяжоўвае такія паняцці, як «маўленчы акт» і «камунікатыўны акт». Тэрмін «маўленчы акт» прадугледжвае акцэнт на дзеянні, у той час як тэрмін «камунікатыўны акт» — акцэнт на ўзаемадзеянні.

Моўная асоба, устаноўка, дзеянне і ўзаемадзеянне

У антрапалагічна арыентаваных навуках структура асобы прадстаўлена трыма базавымі кампанентамі:

- 1) індывід — асоба як прыродная з’ява;
- 2) уласна асоба — асоба як сацыяльная з’ява з усімі яе сацыяльнымі сувязямі;
- 3) «універсум» — асоба як касмічная з’ява.

Працягваючы гуманістычныя традыцыі антрапалагічнай псіхалогіі, педагогікі, лінгвістыкі, заўважым, што ў чалавеку як індывідзе сканцэнтраваны вялікія прыродныя «рэзервныя магчымасці» развіцця і самаўдасканалення. Сакрэт раскрыцця прыродных «рэзервных магчымасцей» даволі універсальны і просты: ён заключаецца ў партнёры па камунікацыі, у тым ліку і ў выкладчыку, пры ўмове, калі яго выкладчыцкае «крэда» рэалізуецца праз маўленне. У гэтым выпадку ўзаемадзеянне як неад’емны кампанент суразмоўніцтва будзецца на такіх якасцях, як адкрытасць, добразычлівасць, уменне выслухаць і стымуляваць «раскрыццё рэзерву» з боку старэйшага і больш вопытнага ўдзельніка суразмоўніцтва — педагога. Разгледзім прыродны і сацыяльны бакі фарміравання і развіцця моўнай асобы ў працэсе суразмоўніцтва.

Кампанент «узаемадзеянне», разам з кампанентам «дзеянне», з’яўляюцца структурнымі кампанентамі сістэмы «дзеясць», якая па сваёй сутнасці немагчымая без суб’екта. З гэтага вынікае, што ўзаемадзеянне — той агульны кампанент, той фокус, які аб’ядноўвае двух удзельнікаў дзейнасці разам з іх інтарэсамі і намерамі, а разам з тым аб’ядноўвае ў адну сістэму як моўную асобу, так і «камунікатыўную прастору». Аднак рэальна гэта магчыма толькі пры

ўмове, калі ў абодвух выпадках мы маем справу са свабоднай асобай, якая паважае свабоду і незалежнасць іншых. Менавіта ў свабодзе, у адкрытасці шляхоў кожнага з удзельнікаў сітуацыі, у магчымасці свабоднага выбару і закладзены поспех асобнага сацыяльнага развіцця. Прадстаўленая вышэй тэарэтычная мадэль паспяховага ўзаемадзеяння на практыцы рэалізуецца, у лепшым выпадку, інтуітыўна. Вельмі часта рэалізаваць сябе ва ўзаемадзеянні ўдзельнікам перашкаджае не хто іншы, як яны самі і іх індывідуальныя ўстаноўкі [32, с. 63].

З’ява ўстаноўкі ўваходзіць у самыя глыбінныя структуры прыроды чалавека. У якасці такіх структур, услед за К. Г. Юнгам і Г. А. Айзенкам, вылучаюць «інтраверціраванасць» і «экстраверціраванасць» чалавечага індывіда. Тэрмін «індывід» невыпадковы ў падобных спалучэннях. Ён суадносіцца як з прыродным, так і з сацыяльным бокам асобы, у той час як сам тэрмін «асоба» абавязкова прадугледжвае сацыяльны аспект. «Інтраверціраванасць» і «экстраверціраванасць» чалавека, паводле К. Г. Юнга, — гэта характарыстыка прыроднага боку. Так, экстраверціраваны індывід характарызуецца празмернай рэактыўнасцю. Слабыя механізмы стрыманасці вядуць да таго, што дадзенай асобе складана спыніцца, перавесці дух, вылучыць хвіліну, каб падумаць, а не ўцягвацца пастаянна ў кола праблем і інтарсаў другога чалавека. Вельмі часта ў жыцці адбываецца, што менавіта «экстраверціраваная асоба» становіцца «кантэкстна залежнай» і не можа вырашаць пастаўленыя задачы на шляху дасягнення ўласных мэт. Такая асоба часта робіцца ахвярай абставін. «Натуральны» экстраверт — «рэактыўная асоба» на ўзроўні ўзаемадзеяння — вельмі далёкі ад таго, каб стаць суб’ектам якой-небудзь дзейнасці. У час вучэбнага ўзаемадзеяння, асабліва на пачатковым этапе, менавіта экстраверты лчацца вельмі паспяховымі студэнтамі, актыўнымі і камунікабельнымі. Яны лёгка пераключаюцца ад вучэбнага да рэальнага дыялогу. Аднак гэтая ўяўная лёгкасць дзейнасці дадзенага тыпу людзей з прычыны стыхійнага ці дрэнна арганізаванага ўзаемадзеяння паварочваецца: а) агрэсіўнасцю; б) залежнасцю ад партнёра па камунікацыі. І ў тым і ў другім выпадку ўзаемадзеяння рэактыўны студэнт не толькі не можа дасягнуць узроўню «суб’екта вучэбнай дзейнасці», але як асоба апускаецца на прыступку ніжэй — робіцца агрэсіўным, нецяярлівым, залежным, павярхоўным, імпульсіўным. Такія паводзіны вельмі негатыўна ўплываюць на партнёра камунікацыі — «інтраверціраваную» асобу. У выніку ў апошняй можа развівацца замкнутасць, нерашучасць, трывожнасць. Такая асоба

перашкаджае развіццю «суб'ектнасці», гэта значыць аптымальнай рэалізацыі дзейнасці і форм узаемадзеяння. Калі ўказаныя адмоўныя рысы «інтраверціраванасці» і «экстраверціраванасці» прысутнічаюць у лідэраў вучэбнага суразмоўніцтва, то яны негатыўна ўплываюць на міжасобасныя адносіны і на іх ўдзельнікаў. Асабліва перашкаджаюць педагагічным кантактам такія якасці ўдзельнікаў маўлення, як агрэсіўнасць неўраўнаважаных экстравертаў і «рыгіднасць» неўраўнаважаных інтравертаў. Псіхалагі адзначаюць «рыгіднасць» як асаблівы, шкодны фактар педагагічных зносін. У гэты выкладчыка як больш вопытнага ўдзельніка міжасобасных маўленчых зносін уваходзіць перш за ўсё задача выпрацоўкі ўменняў карэктнага ўзаемадзеяння, якое займае цэнтральнае становішча ў структуры маўленчай дзейнасці па рашэнні як камунікатыўных, так і вучэбных задач. Аптымальнымі лічацца такія стратэгіі вучэбнага суразмоўніцтва, якія грунтуюцца на моцных тыпалагічных рысах навучэнцаў і нейтралізуюць адмоўныя рысы ўзаемадзеяння. Моцнымі рысамі экстравертаў пры развіцці асобы праз маўленне з'яўляюцца таварыкасць, аптымізм, спагадлівасць, умённе ўступаць у дыялог, талерантнасць, здольнасць да камунікатыўнай дзейнасці (на аснове інтэрпрэтацыі прац К. Г. Юнга і Г. А. Айзенка). Моцнымі ж рысамі інтравертаў пры развіцці іх асобы з'яўляюцца надзейнасць, уважлівасць, самакантроль, клапацлівасць, умённе працаваць самастойна, здольнасць да дзейнасці.

Г. П. Грайс апісаў прынцыпы кааператыўнага маўлення, якія выпрацаваны ў культуры міжасобаснага маўлення.

Прынцып камунікатыўнага супрацоўніцтва (кааператыўны прынцып), які вызначае спецыфіку дыялагічнага ўзаемадзеяння ў працэсе маўлення, сёння разглядаецца ў якасці універсальнага вядучага прынцыпу. Гэты базавы прынцып вызначае сутнасць камунікацыі як мэтанакіраванай асэнсаванай дзейнасці. Кааперацыя інтэрактыўнага маўлення ажыццяўляецца па многіх вербальных і невербальных параметрах, аднак важнейшымі аспектамі дыялагічнага ўзаемадзеяння, у якіх кааперацыя вызначае паспяховасць кантакту, з'яўляюцца **модусны і кагнітыўны планы** вербальнага ўзаемадзеяння. Кааперацыя ў кагнітыўным аспекце прадугледжвае ўпарадкаванне, якое ажыццяўляецца шляхам прымянення тактык і правіл камунікацыі, арыентаваных на адрасата, руху да агульных мэт абодвума партнёрамі. Камунікатыўны ўклад на дадзеным этапе дыялогу павінен быць такім, якога патрабуе сумесна прынятая мэта ці накірунак абмену камунікатыўнымі дзеяннямі, у якіх удзельнічаюць суразмоўнікі.

Распрацоўваючы прынцып кааперацыі, аўтар вылучыў яго кампаненты: колькасць, якасць, яснасць выражэння. Прынцып супрацоўніцтва тут выяўляецца як імкненне да кааператыўнасці і з боку прамоўцы, і з боку слухача.

Да сродкаў, якія рэалізуюць гэты прынцып, адносяцца вербалізацыя камунікатыўных намераў, мэтазгодна арганізаваная змена камунікатыўных роляў, правілы перадачы складанай і аб'ёмнай інфармацыі, праверка засваення інфармацыі, абазначэнне этапаў яе абмеркавання, сіметрычнасць камунікатыўнай актыўнасці, якая выяўляецца ва ўзаемнай падтрымцы камунікатыўных ініцыятыў.

Прытрымліваючыся пастулатаў Г. П. Грайса, не заўсёды можна прыйсці да пастаўленай камунікатыўнай мэты. У мэтах паспяховага ўзаемадзеяння свядомыя ўстаноўкі на кааперацыю неабходна суаднесці з камунікатыўнымі ўстаноўкамі на захаванне **этычных норм**.

Этычныя нормы ўвасабляюць сістэму абароны маральных каштоўнасцей у кожнай культуры і рэгулююць формы іх выяўлення ў мове. Традыцыйна даследчыкі ўключаюць этычныя пастулаты ў шэраг камунікатыўных пастулатаў. Рэалізацыя антрапалагічнага прынцыпу і зварот да пытанняў этыкі і этычных норм патрабуюць закрануць такую неадназначную і складаную з'яву, як педагагічнае ўзаемадзеянне, якое ажыццяўляецца пры суразмоўніцтве «выкладчык — студэнт». Тым больш гэта актуальна, калі ўдзельнікі маўлення (напрыклад, замежныя студэнты) прэзентуюць розныя соцыумы: у іерархічна арганізаваных соцыумах пераважаюць устаноўкі на ўздзеянне, у дэмакратычна арыентаваных соцыумах — на ўзаемадзеянне. Арыентуючыся на адрасата ў мэтах педагагічнага ўзаемадзеяння і выбіраючы адпаведныя сродкі камунікацыі, мы ўздзейнічаем на партнёра па камунікацыі. Ён пэўным чынам рэагуе на выбраныя намі сродкі. Пры антрапалагічна арыентаваных стратэгіях партнёру па камунікацыі даецца права выбару сродкаў рэагавання. Этычна недапушчальным лічыцца такое ўздзеянне, якое пазбаўляе партнёра права выбару і свабоднага дзеяння; асабліва недапушчальны выбар адрасатам маніпулятыўных сродкаў уздзеяння.

Важнае значэнне для арганізацыі паспяховага педагагічнага ўзаемадзеяння набывае **прынцып ветлівасці**, сістэмна прадстаўлены ў работах Дж. Ліча.

Вучоны дыферэнцыруе камунікатыўныя пазіцыі адрасанта і адрасата маўлення ў агульным рэчышчы камунікатыўных стратэгий. Так, прамоўца павінен зыходзіць з інтарэсаў слухача. Адсюль і адпаведныя **максімы** прынцыпу ветлівасці:

- максіма такту: не пашкодзь іншаму, улічвай яго інтарэсы і правы, памяншай затраты іншых і павялічвай свае ўласныя затраты;
- максіма велікадушнасці: памяншай уласную выгаду, павялічвай выгаду іншага;
- максіма ўхвалення: памяншай ганьбаванне іншых, павялічвай ухваленне іншых;
- максіма сціпласці: менш хвалі сябе, больш ганьбі сябе;
- максіма сімпатыі: памяншай антыпатыю, павялічвай сімпатыю паміж сабою і партнёрам.

Як дакладна ўказвае Н. І. Фарmanoўская, прынцып ветлівасці з’яўляецца не толькі этычнай, але і прагмалінгвістычнай катэгорыяй. Ён рэгулюе сацыятыўныя бакі камунікацыі. І прынцып супрацоўніцтва, і прынцып ветлівасці з прычыны іх універсальнасці можна разглядаць у святле ажыццяўлення асабістых *спадзяванняў* у працэсе суб’ект-суб’ектнага ўзаемадзеяння. Дадзеныя «спадзяванні» прадугледжваюць:

- арыентацыю на адрасата, улік яго статусных, сацыяльна-псіхалагічных і культурных характарыстык;
- прагназаванне маўленчых рэакцый у эмацыянальным і кагнітыўным планах;
- мадэляванне адносін з адрасатам.

Такім чынам, з’ява суразмоўніцтва праз кампанент «узаемадзеяння» суадносіцца з наступнымі сістэмнымі якасцямі і прыметамі чалавечай індывідуальнасці: а) суб’ектыўнасць асобы, для ажыццяўлення якой неабходны дастатковы ўзровень развіцця кагнітыўных структур індывіда, яго свядомасці і волі; б) аптымальныя суадносіны універсальных, асобасных, індывідуальных праяўленняў чалавечага індывіда; в) эластычнасць псіхічных структур суразмоўцаў, уменне хутка і правільна скарэкціраваць свае планы і дзеянні ў сувязі са зменамі абставін; г) валоданне, з аднаго боку, спосабамі міжасобаснага педагогічнага ўзаемадзеяння (у тым ліку і маўленчымі), з другога — дзейнаснымі, з’урыстычнымі метадыкамі развіцця ўзаемных адносін у працэсе камунікацыі.

Працэсуальны бок суразмоўніцтва залежыць ад устаноўкі. Спрыяльныя кантакты вядуць да раскрыцця вялікага асобаснага патэнцыялу суразмоўцаў, а неспрыяльныя — да «тупікоў», якія закрываюць шлях да развіцця асобы.

Моўная асоба і педагогічнае ўзаемадзеянне

Моўную асобу неабходна разумець як асобу, якая гаворыць і надзелена функцыянальнымі і кагнітыўна-маўленчымі структурамі, сфарміраванымі праз узаемадзеянне.

Здольнасць ажыццяўляць суб'ект-суб'ектныя міжасобасныя ўзаемадзеянні — гэта унікальная чалавечая здольнасць, якую мае далёка не кожны індывід. Яна ўласціва толькі асобе, свабоднай ад знешніх і ўнутраных уплываў, якія перашкаджаюць ёй выйсці на ўзровень стасункаў з навакольным светам. Такая здольнасць павялічваецца пры ўзаемадзеянні асобы са знешнімі сістэмамі, іншай асобай, сацыяльнымі і культурнымі субстанцыямі. Сярод іх немалаважную ролю адыгрываюць мова і маўленчая дзейнасць. Дзве вядучыя функцыі мовы — камунікатыўная і кумулятыўная (якая захоўвае інфармацыю) — дазваляюць гаварыць аб тым, што ў мове закладзравана і захавана ўся гісторыя дзейнасці чалавека ў яе статьицы і дынаміцы: у статьицы — як асобныя факты, кампаненты, у дынаміцы — як тэкставая, аперацыйная дзейнасць.

Акцэнтуючы ўвагу на паняцці «моўная асоба», звернемся да даследавання маўленчага ўзаемадзеяння. Моўная асоба разглядаецца ў суадносінах з феноменам *асоба, якая мае права на свабоду*, гэта значыць сама вырашае, якія сродкі, вербальныя ці невербальныя, можна выкарыстаць у той ці іншы момант жыццядзейнасці.

З паняццямі *моўная асоба і педагогічнае ўзаемадзеянне* цесна звязана паняцце камунікатыўнай прасторы. Услед за Н. І. Фарманоўскай падкрэслім, што камунікатыўная прастора — гэта прастора, якая ўтварылася паміж адрасантам і адрасатам, своеасаблівая «тэрыторыя», на якой разварочваюцца суб'ект-суб'ектныя ўзаемадзеянні. У якасці такой «тэрыторыі» можа выступаць класны пакой, горад, краіна. У сувязі з прасторавай працягласцю, педагогічнае ўзаемадзеянне можа быць: а) кантактным, калі маўленчая дзейнасць адбываецца непасрэдна, напрыклад, «асоба» — «малая група» з непасрэдным узаемадзеяннем; б) дыстантным, калі педагогічная дзейнасць рэалізуецца не непасрэдна, а з дапамогай трэцяга суб'екта камунікацыі ці інструмента. Напрыклад, вялікі соцыум рэгулюе паводзіны кожнага яго члена пры дапамозе законаў ці ўстановаў адукацыі, якія перадаюць «культуру» з дапамогай вучэбных матэрыялаў, праграм, падручнікаў, дапаможнікаў.

Асоба пэўным чынам рэагуе на дадзеныя камунікатыўна значымыя сродкі. Суадносіны дыстантнай формы з кантактнай прыводзяць да

прызнання неаднароднасці камунікатыўнай прасторы і да дыферэнцыяльнага вызначэння функцый, якія яе складаюць у сістэме міжасобаснага ўзаемадзеяння.

З прычыны таго, што нашым аб'ектам з'яўляецца вучэбная аўдыторыя, гэта значыць *вучэбнае* суразмоўніцтва, дзе выкладчык перш за ўсё працуе з групай, неабходна вызначыць месца групы ва ўзаемадзеянні «выкладчык — студэнт», пры якім ва ўмовах вучэбнай групы існуе некалькі варыянтаў:

1) група — гэта абагульнены суб'ект вучэбнай дзейнасці. У гэтым выпадку кожны з членаў групы дзейнічае ў адпаведнасці з пазіцыямі адрасата і адрасанта;

2) група — гэта фізічная прастора, тэрыторыя, на фоне якой адбываецца кантакт выкладчыка са студэнтамі;

3) група — гэта камунікатыўная прастора, уцягнёная ва ўзаемадзеянне выкладчыка з кожным канкрэтным студэнтам.

Найбольш эфектыўным з'яўляецца трэці варыянт.

Назіраючы за працэсам педагагічнага ўзаемадзеяння выкладчыка і студэнтаў там, дзе яно арганізавана не фармальна, а з улікам маўленчых магчымасцей групы, можна ўбачыць, што мікраклімат гэтых груп спрыяльны для кожнага з іх удзельнікаў. У такіх групах парушаецца звычайная сацыяльная структура, якая заснавана на статусна-ролевых адносінах. Студэнты дадзеных груп у міжасобасных зносінах перастаюць іграць ролі, яны ў іх жывуць.

У яшчэ большай меры парушаюцца статусна-ролевыя адносіны пад уплывам вялікага соцыуму, яго станоўчых традыцый і культурных каштоўнасцей. На думку У. І. Слабодчыкава і Я. І. Ісаева, у антрапалагічна арыентаванай культурна-адукацыйнай прасторы ролю асобы, зададзеную сістэмай грамадскіх адносін, можна разглядаць толькі як прыступку да рэалізацыі пазіцыі асобы. Напрыклад, роля студэнта ва ўмовах вучэбнага працэсу забяспечвае магчымасць выбару асобай будучай прафесіі.

Такім чынам, узаемадзеянне — гэта дамінуючая сістэма, якая ўваходзіць у структуру камунікатыўнага акта. Дадзеная сістэма знаходзіцца на перакрываванні сістэм «дзеясць» і «маўленчая дзейнасць», уключаючы шмат падсістэм і кампанентаў: дзеянне, уздзеянне, узаемаадносіны, узаемаразуменне, маўленчы акт, педагагічнае ўзаемадзеянне, маўленчыя сродкі. Узаемадзеянне характарызуецца наяўнасцю свядомай устаноўкі і з'яўляецца арганізуючай адзінкай

камунікатыўнага акта; яно ўдзельнічае ў фарміраванні камунікатыўнай прасторы, аснову якой складаюць удзельнікі камунікатыўнага акта.

Паспяховаць педагагічнага ўзаемадзеяння «выкладчык — студэнт» кваліфікуецца як па-майстэрску арганізаваныя вучэбна-прафесійныя ўчынкi, бо яны выводзяць асобу студэнта з «зоны рызыкаi» і вядуць да далейшай яе гарманізацыі. Вось чаму так важна для выкладчыка як арганізатара і лідэра міжасобаснага педагагічнага ўзаемадзеяння ўмець правільна будаваць не столькі сваё маўленне, колькі яго прадметную аснову — сістэму міжасобасных узаемадзеянняў.

Репозиторий БарГУ

Ча́стка дру́гая
ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ
ПЕДАГАГІЧНАГА ЎЗАЕМАДЗЕЙННЯ
Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ЛЕКЦЫІ

Педагогічнае ўзаемадзеянне ўяўляе сабой унікальны сінтэз пісьмовай і вуснай форм маўлення. Прычым вусная форма прадстаўлена, з аднаго боку, мовай выкладчыка (В), а з другога — мовай студэнтаў (С), а пісьмовая — рознымі крыніцамі пісьмовай інфармацыі. У рамках лекцыі — адной з самых значымых відаў вучэбнай дзейнасці — асноўнай крыніцай новых ведаў для студэнтаў з’яўляецца мова выкладчыка ў яе вуснай форме. Пры гэтым зазначым, што асноўную характарыстыку лекцыі можна вызначыць з тэарэтычных крыніц (аналіз літаратуры па гэтым пытанні).

У тэарэтычнай літаратуры на сёння склалася некалькі меркаванняў адносна канстатуючых характарыстык лекцыі як жанру. Так, у сумеснай працы «Лекцыя як зона кантакту навуковай і гутарковай мовы» В. Дз. Мітрафанав, Т. Я. Акшына разглядаюць лекцыю як «жанр навуковай мовы», яе памежжа з гутарковай мовай, якое дазваляе вывучаць ва ўзаемадзеянні з’явы, звычайна «супастаўляемыя адна з другой» [55, с. 80—81]. З гэтага вынікае, што прафесійна арыентаваная лекцыя ўяўляе сабой варыянт навуковага выкладу. Таму яе асноўны змест заключаецца ў сінтаксічных структурах, што ў роўнай меры ўласцівыя як пісьмовай, так і вуснай формам вучэбна-навуковай мовы: з аднаго боку, у тэкстах падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў, з другога — у лекцыі як варыянце прафесійна накіраванай вуснай публічнай мовы (ВПМ).

Другі пункт погляду звязаны з тым, што вучэбная лекцыя разглядаецца як асобная разнавіднасць вуснай формы маналагічнага маўлення. Прыкладна такой думкі прытрымліваецца і В. А. Лапцева, калі сцвярджае, што пісьмовы навуковы тэкст з элементамі гутарковай мовы будзе ўспрымацца як незвычайны, які парушае нормы стылю. Аднак і вусны навуковы тэкст па сваіх сінтаксічных канструкцыях, гэта значыць без элементаў гутарковай мовы, будзе ўспрымацца як агучванне напісанага. Рэальна гэта далёка не так. Як доказ прыводзяцца універсальныя элементы, што некалі прыйшлі ў ВПМ з вуснай мовы:

безумоўна, ні ў якім разе, канешне, само сабой зразумела і г. д. [49, с. 6]. У гэтай сувязі неабходна адзначыць, што лекцыя фарміруе ў студэнтаў вельмі важныя прафесійна арыентаваныя веды. У ёй вылучаюцца:

а) сродкі аўтарызацыі, гэта значыць сродкі, якія адлюстроўваюць адносіны аўтара да выказвання як да ўласнага моўнага твора, што дэманструе ход яго думкі;

б) сродкі адрасацыі;

в) сродкі ўзаемадзеяння.

Універсальныя сродкі аўтарызацыі пры разгортванні лекцыі

Пры выяўленні ў лекцыі сродкаў аўтарызацыі неабходна адштурхоўвацца ад тых сутнасных характарыстык, якія пакладзены ў аснову вучэбнай дзейнасці. У якасці такіх характарыстык можна назваць інтэнцыі лектара, праз якія ён рэалізуе сваю прафесійную дзейнасць у жанры лекцыі. Дадзеныя інтэнцыі можна вызначыць, калі разгледзець у цэлым, што такое лекцыя. На думку А. Г. Шантурава, сучасная лекцыя «як форма зносін людзей, галоўным чынам аднаго чалавека, з масавай аўдыторыяй з мэтай ерадачы пэўнай інфармацыі... даўно ператварылася ў дзейсны сродак назапашвання, захавання і перадачы ведаў і вопыту» [65, с. 12]. Асабліва вялікае значэнне лекцыя набыла ў сучаснай вышэйшай школе, з'яўляючыся асноўнай формай навучання будучых спецыялістаў. Лекцыя для студэнтаў з'яўляецца адной з важнейшых крыніц ведаў, якія перадаюцца ім «галоўным іх носьбітам — лектарам — шляхам маўленчай дзейнасці» [65, с. 12]. Прычым, як піша аўтар, крыніцай інфармацыі найбольш каштоўнай, важнай і неабходнай для студэнтаў, якая бесперапынна абнаўляецца «перадавымі ведамі навукі, прапушчанымі праз свядомасць педагога, яго вопыт, светапогляд, перакананні» [65, с. 12]. У такой сукупнасці прымет лекцыі зафіксаваны характарыстыкі, якія не толькі адрозніваюць дадзены жанр ад іншых вучэбных жанраў, але і інтэнцыі ўдзельнікаў камунікатыўнага акта — лектара (адрасанта) і студэнтаў (адрасата). Выбіраючы лекцыю як форму вучэбнай дзейнасці, выкладчык перш за ўсё мае намер:

а) вырашыць пэўныя задачы вучэбнай дзейнасці ў цэлым, гэта значыць прадстаўляе студэнту максімум прафесійна значымай, каштоўнай, важнай і карыснай інфармацыі;

б) перадаць інфармацыю кампактна, аптымальна, з дапамогай выпрацаваных у працэсе вучэбнай дзейнасці сродкаў, у тым ліку і моўных;
в) ажыццяўляць гэтую перадачу ў жывой, дынамічнай форме, пастаянна карэкціруючы і абнаўляючы вынікі сваёй дзейнасці.

Лекцыя з'яўляецца варыянтам вучэбна-навуковага ўзаемадзеяння ў цэлым. А гэта значыць, што інтэнцыі лектара, якія падпарадкоўваюцца яго галоўнай мэтавай устаноўцы, закадзіраваны ў сінтаксічных канструкцыях, у сістэме мікратэкстаў, якія ўяўляюць інфармацыйна-канстатуючы тып тэксту. Таму сістэма мікратэкстаў з'яўляецца тым інварыянтам, які ляжыць у аснове як пісьмовай, так і вуснай форм вучэбных прафесійна накіраваных дзеянняў. Вызначым універсальныя прыметы лекцыі як жанру праз адзінкі аўтарызацыі, гэта значыць з пункту гледжання першага ўдзельніка камунікатыўнага акта — лектара-выкладчыка.

На думку В. А. Лапцевай, лекцыя, з'яўляючыся варыянтам вуснай публічнай мовы, нясе ў сабе і большую частку яе прымет. Так, асаблівасці вуснай формы вядуць да шырокай узуальнай (слыхавой) прадстаўленасці ў лекцыі такіх з'яў, якія недапушчальны ў пісьмовай мове. Вусная публічная мова, як варыянт вуснай формы мовы ў цэлым, дапускае неапраўданыя паўторы моўных адзінак, лексічную аднастайнасць, якая ў вачах даследчыкаў, але не студэнтаў, трактуецца як беднасць, перарыўнасць думкі, адхіленні ад тэмы, незканомныя сродкі выразнасці; тут таксама магчымы прыгожыя і не зусім прыгожыя паўнамёкі, недагаворанасці. Узуальнасць дадзеных сродкаў прадстаўляецца яшчэ больш нагляднай, калі параўнаць лекцыю з адпаведным тыпам пісьмовай мовы. Так, напрыклад, у пісьмовым тэксце магчымы ўскладненасць сінтаксічных канструкцый для раскрыцця думкі, вялікая іерархічнасць галоўных і даданых прэдыкатаў, патрабуецца прыгажосць у падборы лексікі, якая выключае яе неапраўданыя паўторы і лексічную беднасць, не дапускаюцца адхіленні ад тэмы, незканомныя тэкставыя паўторы, патрабуецца дакладная сувязь тэзісаў і паслядоўнасць іх раскрыцця.

На аснове пералічаных вышэй прымет як пісьмовай, так і вуснай форм мовы выдзяляюцца універсальныя асаблівасці вучэбнай дзейнасці, арганічна сінтэзаваныя ў лекцыі, якія характарызуюць аўтарызаваную выкладчыцкую, у тым ліку і лектарскую, мову:

1) закон прастаты і яснасці выкладаемай думкі, прамой адпаведнасці тэзіса і ілюстрацый (тут рэалізуецца агульны для навуковага выкладу прынцып дакладнасці, яснасці, недвухсэнсоўнасці навуковых сцвярджэнняў);

2) дапускаюцца тэкставыя і лексічныя паўторы, асацыятыўныя ўстаўкі, удакладненні і паясненні, ужыванне сказаў нескладанай структуры, празрыстасці суб'ектна-прэдыкатыўных адносін; нагляднасць выкладання, шырокае выкарыстанне рознага роду тропаў, выразаў, параўнанняў, пабочных слоў суб'ектна-мадальнага і эмацыянальна-ацэначнага характару. Тут рэалізуюцца асаблівасці ўласна вуснай мовы, яе спантаннасці, інтэрактыўнасці. У апошняй прадстаўлены як адрасант-лектар-выкладчык са сталым індывідуальным стылем падачы матэрыялу, так і адрасат-студэнт з яго суб'ектыўнымі псіхалінгвістычнымі характарыстыкамі атрымання інфармацыі.

Непасрэднае разгортванне вуснага выкладання, якое параджаецца адрасантам (выкладчыкам), з'яўляецца прычынай з'яўлення ў яго структуры элементаў вусна-гутарковай разнавіднасці мовы. Яму ўласцівы шэраг экстралінгвістычных прымет. У ходзе лекцыі можа назірацца моўная спантаннасць яе працякання; арыентацыя на аўдыторыю, якая недастаткова падрыхтавана па тэме лекцыі, таму, каб кампенсаваць гэты недахоп інфармацыі, лекцыя і праводзіцца; зніжэнне афіцыйнасці ў сувязі з пастаянствам аўдыторыі, добра знаёмай выкладчыку; пэўныя змены праграмы лекцыі ў залежнасці ад сітуацыі, ад рэакцыі аўдыторыі; захаванне прыналежнасці лекцыі да вучэбна-навуковага выкладу вызначаецца прафесійнай арыентацыяй, вучэбнай аўдыторыяй, на якую разлічана лекцыя, публічнасцю, падрыхтаванасцю тэматычнай будовы пры захаванні навуковай тэматыкі і маналагічнага тыпу выказвання.

Вызначаючы прыроду і спецыфіку сродкаў аўтарызацыі ў кантэксце прапанаваных лектарам мэт, задач, інтэнцый у працэсе чытання лекцыі, можам зрабіць выснову, што дадзеныя сродкі носяць дваісты характар. З аднаго боку, з'яўляючыся структурным кампанентам дзейнасці і будучы скіраванымі на дасягненне вучэбных мэт і задач, яны служаць **маркёрамі тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання** лекцыі. З другога — **маркёрамі адрасацыі і ўзаемадзеяння** з вучэбнай аўдыторыяй.

Універсальныя сродкі аўтарызацыі, якія функцыянуюць у якасці маркёраў тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання інфармацыі, у сваёй сукупнасці прадстаўляюць абагульнены вобраз узаемадзеяння адрасанта і адрасата і могуць быць: а) інварыянты з пункту гледжання вуснай і пісьмовай форм вучэбнай дзейнасці; б) інварыянты ў рамках лекцыйнага жанру, што прадугледжвае мноства варыянтаў рэалізацыі «жывой лекцыі».

Паводле думкі М. П. Кацюравай аб заканамернасцях разгортвання навуковага тэксту, вынікае, што ў якасці камунікатыўных інварыянтных адзінак аўтарызацыі ў рамках лекцыі неабходна разглядаць:

1. **Маркёры тэматычнага разгортвання спецыяльнага тэксту лекцыі.** Напрыклад, тэма «Тыпы скарачэння мышцаў» у вучэбным працэсе на ўзроўні падтэмы прадстаўлена наступнымі маркёрамі: «два тыпы», «ізатанічны», «ізатэрмічны». Далей прапануюцца адзінкі ніжэйшых узроўняў (на ўзроўні субпадтэмы, мікратэмы).

Тэматычная лінія разгортвання тэксту (тэматычны змест) з'яўляецца кагнітыўна-моўнай асновай выказвання лектара. Ступень рэалізацыі дадзенай лініі сведчыць аб такіх якасцях асобы лектара, як яго праактыўнасць/рэактыўнасць, якія развіваліся з глыбінных індывідуальных структур інтраверціраванасці/экстраверціраванасці (А. А. Лявонцьеў). Праактыўны выкладчык у меншай ступені звяртаецца да аўдыторыі, а калі адхіляецца, то для таго, каб пераканацца ў сваіх папярэдніх вывадах; дадзены лектар выкарыстоўвае ў сваёй мове элементы ВПМ, але паводле жадання дакладна рэалізаваць сваю першапачатковую праграму ён набліжаны да аўтараў пісьмовых тэкстаў. Прыклад лектарскай дзейнасці праактыўнага выкладчыка (курсівам пазначаны маркёры тэматычнага разгортвання):

Л е к т а р. Што ж у сінтаксісе? У сінтаксісе — зваротак знаходзіцца на глыбокай перыферыі сінтаксічнай сістэмы. Дзесяці там, незразумела дзе. Там пабочныя словы, там штосьці такое — зваротак, незразумелыя выклічнікі, марфалагічныя і сінтаксічныя адзінкі. Вось у свой час даследчыкі, і у тым ліку — Юрый Віктаравіч Апрасян, справядліва зазначылі — што тое, што ў сістэме мовы знаходзіцца на перыферыі, у прагматычным аналізе — і ўдакладнім, у камунікатыўным прагматычным аналізе — перамяшчаецца ў цэнтр, і зваротак, з пункту гледжання камунікацыі, частотнасці, неабходнасці, прагматычнага выбару, канешне, адна з цэнтральных адзінак зносін. Хоць у сінтаксісе ў глыбокім... і зараз успомнім сінтаксіс.

Дапамажыце мне. Зараз будзе лес рук, усе паднімуць рукі і ўсе захочуць мне сказаць, што такое зваротак. Хто хоча мне дапамагчы? Вось я бачу тут актыўных. Калі ласка. Не бойцеся.

С т у д э н т к а. Я помню толькі тое, што было ў школе.

Л е к т а р. Ага. У школе. Помніце! Што было ў школе. Але ў школе была мука. У школе быў жах. Таму што ў школе былі знакі прыпынку. Таму што «паставіць двухкроп'е, паставіць двукоссе, паставіць працяжнік, паставіць клічнік ці коску». Пазіцыя зваротка ў пачатку, канцы ці сярэдыне адносна сказа, у які ўваходзіць зваротак...

У дадзеным прыкладзе мы бачым два адступленні: 1) «У свой час...»; 2) «Дапамажыце мне...». Экскурс у мінулае з наступнай спасылкай на аўтарытэтную асобу — накіраваны на пацверджанне аўтарскага тэзіса аб

камунікатыўнай значнасці зваротка (пабочных слоў, выклічнікаў і г. д.), хоць традыцыйны сінтаксіс, на думку аўтара, дадзеныя адзінкі класіфікуе як перыферычныя. Другое — зварот да аўдыторыі з мэтай прыцягнення ў саюзнікі тых, хто вывучаў традыцыйны сінтаксіс, ацэнка традыцыйнай, з пункту гледжання аўтара, школьнай праграмы і вяртанне да першапачатковай тэмы выкладання. У гэтым прыкладзе падкрэсліваюцца словы, словазлучэнні, сказы і нават мікратэксты, па якіх праходзіць тэматычная лінія разгортвання тэксту.

Рэактыўны лектар у канчатковым выніку даводзіць тэму да свайго лагічнага завяршэння, аднак у працэсе яе выкладання неаднаразова рэагуе на аўдыторыю, уносіць папраўкі, робіць рознага роду адступленні і, у лепшым выпадку, з пункту гледжання педагагічнага ўзаемадзеяння, падключае да лекцыйнай сатворчасці аўдыторыю слухачоў.

З прыкладу бачна, што аўтарызацыя маркёраў тэматычнага разгортвання тэксту напрамую залежыць ад тыпалогіі яго носьбітаў, у прыватнасці, выкладчыка, ад яго практыўнасці (паходзіць ад інтраверціраванасці) і рэактыўнасці (развіваецца з экстраверціраванасці).

Паколькі чытанне і ўспрыманне лекцыі — інтэрактыўны працэс, значыць, аўтарызацыя адзінак тэматычнага разгортвання тэксту залежыць не толькі ад асобных якасцей выкладчыка, але і ад аўдыторыі слухачоў, ад яе падрыхтаванасці, камунікатыўных інтарэсаў і г. д. Лекцыю на адну і тую ж тэму ў розных аўдыторыях лектар чытае па-рознаму. Вучонымі выдзяляюцца некалькі базавых стратэгіяў, а значыць і тыпаў разгортвання тэматычнага зместу лекцыйнага матэрыялу: транзітыўны, экстэнсіўны, паралельны, дывергенцыйны.

Пры транзітыўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу выкладанне ідзе паслядоўна, адна мікратэма пераходзіць у другую; кожная з іх, з'яўляючыся самастойнай, служыць зыходным пунктам для тлумачэння наступнай, у выніку раскрываецца асноўная ідэя, якая вызначае мэту дадзенай прамовы. Такая, па меркаванні М. М. Кохцева, прмова А. В. Луначарскага «Аляксандр Мікалаевіч Радзішчаў» ў гонар адкрыцця помніка Радзішчаву ў Петраградзе 22 верасня 1918 года. Структура прамовы: дзяцінства А. М. Радзішчава, яго юнацкія гады і вучоба, вальнадумства і служба, яго кніга «Падарожжа з Пецярбурга ў Маскву», арышт і ссылка, вяртанне і смерць, помнік вальнадумцу Радзішчаву. Па такім тыпе складаецца большая частка лекцый у ВНУ гуманітарнай накіраванасці.

Пры экстэнсіўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу асноўная ідэя фармулюецца ў пачатку, але прыблізна, у агульнай форме, у

далейшым яна ўсебакова абгрунтоўваецца, узбагачаецца і канкрэтызуецца. У канцы выкладання аўтар вяртаецца да фармулёўкі асноўнай ідэі. Калі лекцыя прызначана для носьбітаў мовы, то ў гэтым выпадку можна пагадзіцца з М. М. Кохцевым, што «ў чыстым выглядзе гэты тып сустракаецца не так часта, камбінуючыся звычайна з транзітыўным тыпам» [45, с. 658]. Аднак у аўдыторыі з нізкім узроўнем валодання мовай дадзены тып вельмі пашыраны. Прывядзём фрагмент адной з першых лекцый па анатоміі (тэма «Косці»), якая чыталася ў верасні на першым курсе для замежных студэнтаў-медыкаў (курсівам пазначаны маркёры тэматычнага разгортвання тэксту, тлустым шрыфтам выдзелены словы, з якіх пачынаецца канкрэтная інфармацыя па будове касцей):

Косці аб'ядноўваюцца / у чалавека / у шкілет. Вось усе косці / Гэта чалавечы / шкілет.

Шкілет — ад грэчаскага слова «скелетон» — *высушаны*. Ну таму што ў даўнія / старажытныя часы / знаходзілі шкілеты ў краінах з гарачым кліматам. І вось / і вось далей трэба помніць, што ў складзе *шкілетнай косці* класіфікуюцца *косці розныя*. Ёсць *косці трубчатыя*, якія ўяўляюць сабою *такія трубки*. *Косць бяровая / косць-ключыца*. *Гэтыя косці* могуць быць *доўгімі/кароткімі*. *Плоскія косці/косці канцавін/вось/косці чэрапа*. У вас у падручніку ёсць *класіфікацыя касцей*. Яна, дарэчы, у некаторых падручніках можа некалькі адрознівацца. *Губчатыя косці / гэта рэбры, грудзіна / змешаныя косці і астагалосныя косці /вось тыя косці*, дзе ёсць *пазуха, поласць*. Вось вы бачыце / вы ўжо вучылі *косці*, напрыклад, *сківцы / клінападобная косць, лобная косць, раізіцстая косць з ячэйкамі / значыць*. І вось мы / разглядаем зараз з вамі *будову касцей* ужо як *асобнага органа*. Звычайна мы будову касцей разглядаем на прыкладзе якой-небудзь *доўгай трубчатой косці*, напрыклад, сцёгнавай. **І вось / значыць разгледзім з вамі зараз, напрыклад, / ну / вось / плечавую косць...**

Пры паралельным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту назіраецца размежаванне тэм, неспадзяваны пераход ад адной тэмы да другой. Пры гэтым тэмы аб'яднаны адной дакладнай ідэяй; пераход ад адной тэмы да другой загадзя не рыхтуецца: заканчваецца адна тэма і пачынаецца другая. У якасці прыкладу такога тыпу тэматычнага разгортвання зместу можна прывесці прапанаваны вышэй фрагмент лекцыі па прагмалінгвістыцы, дзе такая адзінка, як зваротак, разглядалася паралельна ў двух планах: 1) з пункту гледжання прагмалінгвістыкі (асноўны план); 2) з пункту гледжання традыцыйнага сінтаксісу (другі план). У дапаўненне неабходна дадаць, што ў педагагічнай практыцы па апісаным тыпе рыхтуюць свае лекцыі выкладчыкі-практыкі, якія вядуць заняткі па практычна арыентаваных дысцыплінах, у тым ліку і па метадыцы выкладання мовы. На такіх занятках-лекцыях назіраюцца дзве лініі тэматычнага разгортвання: 1) лінія разгортвання тэарэтычнага зместу

лекцыі; 2) лінія разгортвання практычнага, гульнёвага зместу лекцыі, тых практычных стратэгий, якія ў дадзены момант выкарыстоўваюцца пры ўзаемадзеянні «мы з вамі» (гэта выкладчык і студэнты).

Пры дывергенцыйным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту, які прымыкае да паралельнага, тэмы аб'ядноўваюцца адной ідэяй, некаторыя з тэм цесна ўзаемазвязаны. Да асноўнай ідэі могуць адносіцца асобныя тэмы, а таксама тэмы, якія аб'яднаны больш агульнай тэмай. Прыклад прывядзём прыклад фрагмента лекцыі, якая разгортваецца па мадэлі дадзенага тыпу (рознымі спосабамі выдзелены розныя тэматычныя лініі):

Ну вось мы **працягваем тэму / абрэвіяцыі**. І вось / я хацела / сёння з вамі разгледзець, як вось гэтыя / 2 мадэлі, прычым / мадэлі гэтыя вось **/ атрыбутыўныя**, так? Там, дзе вы памятаеце / 2 назоўнікі ўжываюцца / у розных функцыях. Другі назоўнік ужываецца ў функцыі **вызначальнага** слова, галоўнага слова ў гэтым спалучэнні / і першае слова з'яўляецца маркёрам **/ атрыбутам** да гэтага другога слова, гэта значыць вызначае вось гэтае другое слова. І мы з вамі ў мінулы раз гаварылі аб *часткова скарачаных словах*. Гэта слабы від абрэвіятурных слоў / *Часткова скарачаныя словы ўтвараюцца па мадэлі, калі цэлае слова, якое стаіць у постпазіцыі да першай часткі, / вызначаецца з дапамогай спецыяльнага ўсечанага кампанента*. Так? *Дзярждума*. Вось мы з вамі гаварылі, што ў гэтых двух утварэннях ёсць *несумненная сувязь*. Мы з вамі гаварылі аб тым, што вось **гэтыя атрыбутыўныя канструкцыі** яны, канешне, / эканомяць нашыя моўныя сродкі. Але вось, разумеець / у прынцыпе якія-небудзь з гэтых назваў маглі б у мове гучаць па-іншаму. Ну давайце паглядзім.

ЭБ-дызайн. Значыць, па-першае, тут у *якасці атрыбутыўнага кампанента выступае абрэвіатура*. Гэта таксама новая з'ява ў мове. Так? Вось абрэвіяцыі / і вось гэтыя канструкцыі / з атрыбутыўным першым кампанентам. Яны зараз як бы **пераплятаюцца** / вось гэта **пафас** майго сённяшняга выступлення.

Такую складаную структуру маюць таксама і лекцыі па моўным этыкеце.

На думку М. М. Кохцева, вышэйпералічаныя тыпы тэматычнага разгортвання тэксту тлумачацца, камбінуюцца, утвараючы больш вольны, змешаны тып — інтэгральны. Назіранні паказваюць, што выбар тыпу тэматычнага разгортвання тэксту і суаднесенасць апошняга з адпаведным кніжным тэкстам асабліва ярка характарызуюць выкладчыкаў-лектараў. Як правіла, выкладанне блізкае да тэксту, характэрна для маладых, пачынаючых выкладчыкаў-лектараў.

2. **Маркёры лагічнага разгортвання спецыяльнага тэксту, лекцыі:**

а) сродкі, якія выражаюць далучальныя адносіны:

- 1) *акрамя таго, пры гэтым, прычым, больш таго* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе дадатковая ці ўдакладняльная інфармацыя;

- 2) *інакш кажучы, іншымі словамі* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца адэкватная раней выкладзенай, але ўдакладняючая інфармацыя:

Генітыў, іншымі словамі, родны склон...;

- 3) *так, напрыклад, у прыватнасці* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца ілюстрацыйная інфармацыя:

Звычайна мы будову касцей разглядаем на прыкладзе якой-небудзь доўгай трубчатай косці, напрыклад, сцэгнавай косці;

- б) сродкі, якія выражаюць супраціўныя адносіны:

- 1) *наадварот, насупраць, з аднаго боку, з другога боку* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца супрацьлеглая папярэдняму зместу інфармацыя;
- 2) *але, аднак, разам з тым, у той жа час* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе інфармацыя, супастаўляльная з папярэдняй:

Не толькі пісьмовая форма, але і вусная;

- в) сродкі, якія выражаюць прычынна-выніковыя і ўмоўна-выніковыя адносіны:

- 1) *па гэтаму, у сувязі з гэтым, адсюль, тым самым, у залежнасці ад, дзякуючы гэтаму, таму што* — сродкі, якія сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца інфармацыя, якая паказвае прычыну выкладзенага раней;
- 2) *тады, адсюль, у такім выпадку, у тым выпадку, у выніку* — сродкі, якія сігналізуюць аб тым, што далей ідзе вынік сказанага:

«Мы яшчэ малыя, мы яшчэ не да канца разумеем розніцу паміж дэмакратыяй і анархіяй. У выніку мы атрымалі не дэмакратыю, а Бог ведае што...».

3. *Маркёры кампазіцыйнага разгортвання спецыяльнага тэксту, лекцыі:*

- а) уводзіны.

І н т э н ц ы і: сфармуляваць мэты, задачы, актуалізаваць асноўныя праблемы, увесці агульную інфармацыю: *у пачатку, спачатку, перш за ўсё, у першую чаргу, разгледзім наступныя пытанні, выяснім:*

Я пачну вось з чаго... Я хачу падзяліцца з вамі сваімі назіраннямі. Не ведаю, як вы, а я ўсюды, дзе б ні бывала, заўсёды штосьці такое для сябе знаходжу, моўнае, штосьці для розуму...;

б) асноўная частка і яе кампаненты.

І н т э н ц ы і: удакладніць, патлумачыць інфармацыю, пералічыць аб'екты, прыметы і г. д., вылучыць прыватныя выпадкі: *па-першае, па-другое, па-трэцяе, напрыклад, так, толькі, нават, асабліва, інакш кажучы, у прыватнасці, прычым:*

Мы выкарыстоўваем нейкія ўнутраныя рэзервы мовы для таго, каб зрабіць больш цікавай, каб яна прыцягвала ўвагу. Па-першае, прыцягваем увагу лацінскім шрыфтам, па-другое, калі вы ведаеце англійскую мову, вам так гэта прыемна, што вы зразумелі, што і гэта гульня нейкая, так?

І н т э н ц ы і: указаць на адначасовасць, паслядоўнасць, паўторнасць дзеянняў: *адначасова, толькі што, ужо, раней, зноў:*

Мы ўжо раней адзначалі з вамі, што, поруч з давальным склонам, значэнне адрасата маюць і іншыя склоны, напрыклад, родны склон, родны склон з прыназоўнікам *для*.

І н т э н ц ы і: далучэння ці злучэння часткі, дадатковай інфармацыі пра аб'ект: *таксама, пры гэтым, разам з тым, акрамя таго, дарэчы:*

У вас у падручніках ёсць класіфікацыя касцей. Яна, дарэчы, у некаторых падручніках можа часткова адрознівацца.

І н т э н ц ы і: супрацьпастаўлення ці супастаўлення: *з аднаго боку, з другога боку, наадварот, насупраць, аднак, але, а, не, але і, інакш, тады як;*

в) заключэнне.

І н т э н ц ы і: указаць на вынік, абагульніць, прадставіць вывады: *такім чынам, увогуле, словам, значыць, у заключэнне:*

А ўвогуле, прычына і вынік — яны заўсёды вельмі звязаныя. І бываюць сітуацыі, дзе вельмі складана іх раздзяліць.

Універсальныя сродкі мадальнасці ў сістэме сродкаў аўтарызацыі

Сродкі аўтарызацыі маюць самыя непасрэдня адносіны да сродкаў мадальнасці. **Мадальнасць** (ад лац. *modus* — мера, спосаб) — функцыянальна-семантычная катэгорыя выказвання тэксту, якая выражае адносіны зместу выказвання ці тэксту да рэчаіснасці, камунікатыўную мэтаўстаноўку і адносіны моўцы да ўдзельнікаў маўлення. Кажучы пра мадальнасць у цэлым, неабходна спаслацца на А. М. Пяшкоўскага, які звязваў катэгорыю мадальнасці непасрэдна з тэорыяй камунікацыі. Як указвае У. У. Вінаградаў, катэгорыя трывання «адлюстроўвае пункт погляду моўцы на характар сувязі дзеяння з дзеючай асобай ці прадметам»; катэгорыя трывання — гэта граматычная катэгорыя ў сістэме дзеяслова, якая вызначае **мадальнасць дзеяння** [17, с. 116].

Сродкі аўтарызацыі ў большай ступені грунтуюцца на суб'ектыўнай мадальнасці. Да іх належаць:

а) пабочныя словы і словазлучэнні як маркёры лагічнага разгортвання тэксту: *акрамя таго, інакш кажучы, у прыватнасці, напрыклад, наадварот, такім чынам;*

б) пабочныя словы і словазлучэнні як маркёры кампазіцыйнага разгортвання тэксту: *пералічым, выдзелім, інакш кажучы, разам з тым, аднак, значыць;*

в) пабочныя словы з рознымі ацэначнымі значэннямі: *сапраўды, рашуча, безумоўна, зразумела, здаецца, дарэчы, галоўнае;*

г) пабочныя словы (фразеалагічныя адзінкі):

1) з формамі дзеяслова: *інакш кажучы, дакладней кажучы, хто яго ведае, пэўна, мабыць;*

2) з формамі назоўніка: *на думку, на словах, на ўсёй верагоднасці, адным словам, на самай справе, акрамя таго;*

д) часціцы: *толькі, толькі што, нават, асабліва, вось, ужо, усё ж, яшчэ;*

е) выклічнікі: *ну, э-э, ой, угу, ага.*

Сродкамі выражэння мадальнасці, і асабліва суб'ектыўнай мадальнасці, могуць выступаць адзінкі розных узроўняў моўнай сістэмы. Варта асабліва выдзеліць такія сродкі аўтарызацыі, як **дыскурсівы** — гэта спецыяльныя словы і словазлучэнні, якія даюць магчымасць адрасанту ідэнтыфікаваць стратэгію разгортвання тэксту. Да такіх сродкаў адносяцца маркёры тэматычнага, лагічнага, кампазіцыйнага разгортвання тэксту.

Да сродкаў аўтарызацыі, накіраваных на паляпшэнне разумення адрасатам лектарскай прамовы, неабходна аднесці рытарычныя і

стылістычныя сродкі суб'ектыўнай мадальнасці. У якасці найбольш універсальных можна назваць *параўнанні, метафару, антытэзу*, якія суправаджаюцца рознымі сродкамі: інтанацыяй, мімікай, жэстамі.

Універсальнай з'явай адносна ўсякага тэксту неабходна назваць *паўторы*. Паўтор як сродак аўтарызаванай выконвае функцыю маркіравання тэксту па тэматычнай лініі разгортвання. Яны ўжо ўзнікаюць на ўзроўні падтэмы, мікратэмы. З іх дапамогай, сістэмы паўтараў задаецца перспектыва ўсяго тэксту ў цэлым.

Паводле назіранняў многіх даследчыкаў, паўторы атрымалі настолькі шырокае развіццё, што накладваюць на ўвесь тэкст асаблівы адбітак. Яны могуць быць: *уяўныя і скрытыя, поўныя і частковыя, літаральныя і апісальныя, лексічныя і сінтаксічныя*. Каб вызначыць, якія элементы з'яўляюцца членамі паўтору, неабходна ўмець атаясамліваць гэтыя элементы.

Прасцейшым спосабам сувязі паміж сказамі з'яўляецца паўтор асобных слоў, групы слоў — лексічны паўтор, універсальнай мадэллю якога з'яўляюцца мадэлі тыпу:

Мінімальнай адзінкай любога арганізма з'яўляецца клетка. Клетка — гэта...

Пад паўтарэнне могуць падпадаць адна і тая ж форма слова, розныя формы аднаго і таго ж слова, групы слоў, аб'яднаных агульным каранем. У такіх выпадках адбываецца вар'іраванне розных часцін мовы, звязаных агульнасцю караня. Тыповай з'явай усякага тэксту з'яўляецца замена слоў ці словазлучэнняў блізкімі па значэнні словамі. Такія замены называюцца сінанімічнымі (арфаграфія, ці правапіс...).

У лекцыі часцей за ўсё паўтараюцца назоўнікі, радзей — дзеясловы, прыметнікі і прыслоўі. Думаецца, гэта таксама звязана з актуалізацыяй той ці іншай інфармацыі. Новая інфармацыя ў лекцыі таксама паўтараецца, аднак па іншай прычыне, каб забяспечыць надзейнасць засваення ведаў, даць студэнтам магчымасць трывала зафіксаваць яе ў памяці.

У час лекцыі могуць назірацца паўторы слоў, словазлучэнняў *без змены іх форм*. Дадзены тып паўтору дазваляе лектару спыніцца на найбольш важнай інфармацыі ў найбольш зручным рэжыме (без змены формы слова), актуалізаваць патрэбную інфармацыю ў свядомасці слухачоў. Варыятыўным праяўленнем апісанага вышэй паўтору з'яўляецца паўтарэнне тых жа моўных адзінак, якія суправаджаюцца зменамі сінтаксічнага характару (з'яўляюцца ўстаўкі, дадаткі, змяняецца парадак слоў):

Пад'ёмная сіла залежыць ад колькасці мышачных валокнаў / значыць, залежыць пад'ёмная сіла мышцы ад ліку мышачных валокнаў //

У лекцыі магчымы выпадакі **камбінавання** розных відаў паўтораў нават у межах аднаго сказа:

Вось / найбольш сучасная група метадаў / гэта група метадаў / якая заснавана на чым / на тым, што вывучаемы аб'ект / незалежна ад таго / што там / бактэрыі там / прасцейшыя жывёлы так / вывучаюцца *эксперыментальным шляхам* / гэта значыць у *эксперыментальных умовах* / гэта значыць аб'ект вывучэння ставіцца ў *штучна створаньня ўмовы* / не проста нейкая прырода / якая ў апісальных ці параўнальных існуе ў прыродзе / а тут / тут аб'ект вывучаецца ў *штучных / лабараторных / эксперыментальных*, калі хочаце, умовах /.

Акрамя пералічаных, можам назваць у якасці моўных адзінак у межах лекцыі:

1) пабочныя канструкцыі, якія могуць злучацца са злучнікамі, прыналежнымі займеннікамі *наш, вам*, а таксама з дзеясловамі *бачыць, ведаць, чуць*:

Зараз бачыце / у вашых руках усе сродкі вызначэння... Вы разумееце, вось на вашых вачах літаральна, вось вы нарадзіліся, і гэты працэс пайшоў;

2) устаўныя канструкцыі, з дапамогай якіх паглыбляецца і пашыраецца матэрыял ці разгортваецца паралельная тэматычная лінія: лінія ўзаемадзеяння са студэнтамі:

Вы ведаеце ўжо / што пазванок мае дзве паверхні / памятаеце мы гаварылі на мінулай лекцыі.

К а м е н т а р: «Вы ведаеце... памятаеце» — аналагічна таму, што было сказана вышэй, і, акрамя таго, «мы гаварылі...» — усведамленне і актуалізацыя сумеснай дзейнасці.

Пытальныя і пабуджальныя сказы, якія актуалізуюць пэўную інфармацыю, засяроджваюць увагу на пэўным аб'екце:

Дапамажыце мне. Зараз будзе лес рук і ўсе захочуць мне расказаць / што такое зваротак. *Хто хоча мне дапамагчы?*

Рознага роду **стылістычныя прыёмы** таксама вельмі шырока выкарыстоўваюцца ў якасці сродкаў аўтарызаванасці. Акрамя названых вышэй, можна нагадаць стылістычны прыём пад назвай «Пытанне — адказ». Сутнасць дадзенага прыёму заключаецца ў тым, што ў ма-

налагічны тэкст увадзіцца характэрная для дыялогу канструкцыя «пытанне — адказ» ці яе фрагменты. Гэта палегчыць і актывізуе ўспрыманне мовы слухачом, надасць мове адценне прастаты, размоўнасці:

Што такое тэрміналагічнасць? / Па ўсёй верагоднасці, гэта прымета тэрміна / у адрозненне ад якога-небудзь агульнаўжывальнага слова...

Выкарыстанне прыёму «пытанне — адказ» вызначаецца формай функцыянавання лекцыі. Як сродак аўтарызацыі, кіраўніцтва дзейнасцю студэнта, яны могуць сігналізаваць слухачам аб пераходзе да другой думкі; у пісьмовым тэксце гэту функцыю выконваюць абзацы, чырвоны радок, параграфы. Гаворачы аб найбольш ужывальных стылістычных сродках, неабходна падкрэсліць, што большая іх частка валодае высокім інтэрактыўным патэнцыялам.

Такім чынам, многія з пералічаных сродкаў аўтарызацыі з'яўляюцца адначасова і сродкамі адрасацыі — яны функцыянуюць ва ўмовах педагагічнага ўзаемадзеяння.

Сродкі ўзаемадзеяння выкладчыка і студэнтаў пры арганізацыі лекцыі

Эфект непасрэднага кантакту выкладчыка і студэнтаў дасягаецца сукупнасцю сродкаў адрасацыі ў іх узаемадзеянні са сродкамі аўтарызацыі ў працэсе маўлення.

У якасці спецыяльных сродкаў адрасацыі выкарыстоўваецца: а) непасрэдны зварот да студэнтаў; б) ужыванне займеннікаў 1-й і 2-й асобы, у тым ліку і ў складзе пабуджальных сказаў; в) ужыванне пабочных канструкцый і ўстаўных сказаў; г) уключэнне ў лекцыю шматлікіх пытанняў, якія звернуты да слухачоў і г. д.

Выкарыстанне вышэйпералічаных сродкаў дазволіць мець больш дыферэнцыраванае ўяўленне аб лектару (выкладчыку), аб слухачах лекцыі (студэнтах), аб сітуацыі ўзаемадзеяння. Напрыклад:

а) ужыванне звароткаў:

Калегі / сёння мы спыніліся на такіх пытаннях... / (суб'ектыўны статус студэнтаў павышаецца да ўзроўню калегі);

б) ужыванне займеннікаў 1-й і 2-й асобы, а таксама займенніка «сам» (у тым ліку і ў складзе пабуджальных сказаў):

Вы ведаеце, што аднародныя члены...;

в) ужыванне так званага «лектарскага *мы*», у тым ліку і *мы з вамі*, а таксама дзеяслоўных форм у 1-й асобе множнага ліку ці ў прошлым часе, забяспечваюць **кантакт з аўдыторыяй**. Гэтыя формы з'яўляюцца формамі адрасацыі, якія сігналізуюць аб тым, што і выкладчык, і студэнты ўжо «дамовіліся» і выканалі (выканаюць) сумесныя вучэбныя, часцей за ўсё інтэлектуальныя, дзеянні:

1) у прошлым часе:

Мы з вамі ўжо дамовіліся / што ўсякая навука / характарызуецца наступнымі рэчамі...;

2) у цяперашнім часе:

Так, прашу ўвагі / зараз мы назіраем / адзін з важнейшых працэсаў / які адрознівае ўсё жывое ад нежывога // *назіраем* працэс абмену рэчываў //;

г) ужыванне пабуджальных сказаў, якія паводле сваёй першаснай функцыі пабуджаюць слухачоў да пэўных дзеянняў. У ходзе лекцыі дадзеныя сродкі пабуджаюць да кагнітыўнай дзейнасці:

Запішыце і запомніце, калі ласка, азначэнні...

Звярніце ўвагу на спосабы выражэння...

Давайце паспрабуем разабрацца...;

д) у якасці магутнага сродку адрасацыі можна назваць **праспекцыю** — прыём камунікатыўна-сітаксічнай арганізацыі тэксту, які адрасуе зместавую інфармацыю да таго, пра што будзе гаварыцца далей:

Сёння я назаву і каратка ахарактарызую 5 дыскусійных пытанняў і 5 нявырашаных пытанняў тэрміналогіі на сучасным этапе. Мы зараз з вамі пералічым гэтыя праблемы, некаторыя з іх вам добра знаёмыя, некаторыя, можа яшчэ незнаёмыя, але я паспрабую паказаць, у чым сумненні, чаму мы гэтыя праблемы называем дыскусійнымі, гэта значыць яны маюць розных прыхільнікаў, розных вучоных, што прапануюць свае рашэнні гэтых праблем, і паміж гэтымі вучонымі ўжо на працягу 70-ці гадоў вядзецца дыскусія. А пасля я назаву 5 праблем, якія не маюць рашэнняў на сённяшні дзень, і ў гэтым выпадку мы можам назваць гэтыя праблемы нявырашанымі, і таму неабходна абмеркаваць іх.

Як бачым, перспекцыя дае магчымасць слухачу больш выразна ўявіць сабе сувязь і абумоўленасць думак і ідэй, якія ўтрымлівае змест лекцыі. Праспекцыя выяўляецца, калі выкладчык абяцае студэнтам інфармацыю, якая будзе дадзена далей, калі вызначае са студэнтамі перспектыву будучай дзейнасці, як, напрыклад, сумесны план лекцыі.

Менавіта праспекцыя, а асабліва яе **эксплікацыя** (разгортванне, тлумачэнне) з дапамогай розных сродкаў, дазваляюць слухачу сачыць за разгортваннем інфармацыі, пра якую гаворыцца ў лекцыі, інтуітыўна ці ўсвядомлена ўлоўліваць тэматычную, лагічную і кампазіцыйную лініі яе разгортвання;

е) у якасці сродку адрасацыі можна назваць ужыванне выкладчыкам рознага роду паўтораў (гл. с. 27). Ведаючы такую асаблівасць вуснай мовы, як яе неабарачальнасць у часе, немагчымасць вярнуцца да незразумелай фразы, выкладчык, улічваючы інтарэсы і магчымасці студэнтаў, у якасці кампенсацийнай стратэгіі выкарыстоўвае паўторы. Іх выкарыстанне, з аднаго боку, служыць кампенсацияй неабарачальнасці ў час вуснага паведамлення, а з другога боку, актуалізуе неабходную інфармацыю, дае студэнтам магчымасць (час) для асэнсавання інфармацыі: для расстаноўкі акцэнтаў і прыняцця рашэння ў працэсе ўспрымання і пісьмовай фіксацыі пачутага;

ж) вельмі часта ў якасці сродкаў адрасацыі выкладчыкам выкарыстоўваюцца **сегментаваныя канструкцыі**. З іх дапамогай вопытны лектар прыцягвае ўвагу слухачоў да таго ці іншага факта выкладання. Ужыванне дадзенай сінтаксічнай канструкцыі звязана з жаданнем выкладчыка падкрэсліць, выдзеліць нейкія моманты, акцэнтаваць увагу студэнтаў на самым істотным. Галоўнае часцей за ўсё выносіцца ў прэпазіцыю сказа;

і) ужыванне пабочных слоў і канструкцый, якія ўключаюць словы тыпу: *бачыце, ведаеце*;

к) ужыванне пыталых сказаў. Дадзеная адзінка, як і названыя вышэй, з'яўляецца сродкам актывізацыі думкі слухача, канцэнтрацыі яго ўвагі на пэўным аб'екце:

Усім бачна? Я яшчэ раз паказваю.

Неабходна падкрэсліць, што вельмі часта ў ходзе лекцыі выкарыстоўваецца пыталая канструкцыя, якая ўключае ў свой склад сцвярдзальнае слова *так*. Выкладчык, адрасуючы інфармацыю студэнтам, у той жа час пасылае ім вось гэтае пыталнае *так*, як бы жадаючы пераканацца ў правільнасці сваіх слоў. На самай справе, актывізуючы думкі студэнтаў, выклікаючы ў іх свядомасці цэлыя блокі ўжо вядомай інфармацыі, вопытны лектар запрашае слухачоў да сумеснай творчасці:

Гэта публіцыстычны стыль, так?

Аналагічную прыроду маюць таксама і такія апісанья вышэй сродкі, як пабочныя словы: *агульнавядома, як вам вядома, на мінулых занятках..., было паказана, як вы ўжо ведаеце і інш.*, якія актывізуюць у свядомасці слухачоў цэлыя блокі інфармацыі.

Вось *вы бачыце / вы ўжо вучылі* косці, напрыклад, сківіцы, лобная косць, рашотчатая косць / значыць... —

актывізуюцца блокі інфармацыі, якія студэнты ведаюць з мінулых лекцый: *«бачыце, вучылі, успрымалі і ўспрымаюць на дэманстрацыйным матэрыяле: праз прыклады»*. Прыклады функцыянавання пабочных слоў, канструкцый і сказаў паказваюць не што іншае, як уключэнне ў інтэрактыўны працэс, а праз яго ў разумовыя працэсы студэнтаў цэлых блокаў інфармацыі, а таксама падтрыманне інтэрактыўнага працэсу за кошт другой лініі тэматычнага разгортвання тэксту — лініі кантакту са слухачом.

У паспяховым інтэрактыўным працэсе, нягледзячы на знешнюю пазіцыю выкладчыка, вядучым фактарам выбару варыянта разгортвання інфармацыі з'яўляецца студэнт як суб'ект і стваральнік сваёй асобнай псіхалага-кагнітыўнай «карты» дадзеных. Чытаючы дадзеную карту, вопытны выкладчык выбірае патрэбныя сродкі для педагагічнага ўзаемадзеяння са слухачом.

Вышэй апісаны сродкі аўтарызацыі і сродкі адрасацыі, якія ў многіх выпадках супадаюць, бо, як справядліва заўважыў А. А. Лявонцьеў, «лекцыя, яе параджэнне і ўспрыманне носіць двухбаковы характар». Важным элементам дадзенай сістэмы з'яўляецца зваротная сувязь. Чытаючы лекцыю, выкладчык адначасова атрымлівае інфармацыю аб уздзеянні яе на аўдыторыю, у выніку чаго ён можа карэктываваць лекцыю. Прычым, зваротная сувязь у лекцыйнай дзейнасці можа выражацца вербальна, аднак у большасці выпадкаў гэта невербальная сувязь. Сігналы невербальных паводзін аўдыторыі ўплываюць на паводзіны выкладчыка, што ператварае лекцыю ў дыялог выкладчыка і аўдыторыі: «Аўдыторыя — гэта не пасіўная маса, не аб'ект дзейнасці выкладчыка, а яе раўнапраўны ўдзельнік» [51, с. 26]. Таму лектарская дзейнасць носіць двухбаковы характар:

1) дзейнасць, накіраваная на дасягненне плануемага выніку (выкладчыку ў зручнай для ўспрымання студэнтаў форме неабходна «выдаць» інфармацыю па тэме ці праблеме).

2) плануемы вынік (а гэта паспяховае засваенне матэрыялу студэнтамі) можа быць дасягнута толькі ў педагагічным узаемадзеянні выкладчыка і студэнтаў. Недастаткова таго, што лектар дае інфармацыю. Неабходна, каб гэта інфармацыя была атрымана, прынята, усвядомлена.

Як справядліва зазначае А. Г. Шантураў, лекцыйны працэс эфектыўны тады, калі ён актыўны з двух бакоў, гэта значыць, калі ён *інтэрактыўны*. Поспех такой двухбаковай актыўнасці (інтэрактыўнасці), як паказвае практыка, ініцыруецца перш за ўсё выкладчыкам. Так, негатыўным прыкладам можа служыць лекцыя, калі выкладчык выступае з *маналагам* больш для сябе, а не для аўдыторыі. Студэнты ж у гэты час звычайна займаюцца сваімі справамі, гэта значыць, прысутнічаючы адсутнічаюць. У гэты час у аўдыторыі як бы існуе нябачная сцяна паміж выкладчыкам і студэнтамі: лекцыя, здаецца, і ёсць, і адначасова яе няма, фармальна яна адбылася, а па сутнасці яе не было.

Сапраўдная камунікацыя адлюстроўвае інтарэсы кантактуючых бакоў, а таму заўсёды інтэрактыўная, дыялагічная. Невыпадкова ў апошні час у рамках такіх дысцыплін, як рыторыка і культура мовы, усё часцей сустракаем тэрміны «дыялагізацыя» маналагічнай мовы, «сродкі дыялагізацыі маналагічнай мовы» і г. д. Дадзеныя ідэі ўзніклі не ў адзін момант, а маюць сваю гісторыю. Так, абагульняючы свой досвед, Л. У. Шчэрба піша: «Усе назіранні лішні раз паказваюць, што маналог з'яўляецца ў значнай ступені штучнай моўнай формай і што сапраўднае сваё існаванне мова знаходзіць толькі ў дыялогу» [67, с. 211]. Нягледзячы на ўсю палемічнасць дадзенага выказвання, знаходзім у ім адну вельмі каштоўную, развітую затым у лінгвістыцы, ідэю: маналог без адрасацыі, без «дыялагізацыі», без уліку «зваротнай сувязі» — з'ява «мёртвая».

Аб універсальнасці з'яў дыялагізацыі, аб першаснасці дыялагічных адносін, якія пранізвалі ўсе формы мовы, піша М. М. Бахцін у сваёй кнізе «Эстэтыка славеснай творчасці»: «Дыялагічныя адносіны — гэта амаль універсальная з'ява, яна пранізвае ўсё, што мае сэнс і значэнне» [9, с. 324].

Гаворачы пра дыялектычнае ўзаемадзеянне, нельга не спыніцца на паняццях «маналог і дыялог» і іх адносінах. Дрэнная лекцыйная дзейнасць, а менавіта маналог, не накіраваны на аўдыторыю, на ўзаемадзеянне з ёю — негатыўны прыклад. У станючым прыкладзе — наадварот: тут заўсёды прысутнічае дыялог «выкладчык — аўдыторыя», які падтрымліваецца жаданнем кожнага з бакоў «актыўна

ісці насустрач, імкнуцца бачыць, чуць і адчуваць адзін аднаго, зацікаўлена і сумесна дзейнічаць для дасягнення ўзаемазвязанай мэты» [65, с. 81]. Асноўны механізм узаемадзеяння выкладчыка і студэнта ў працэсе лектарскай дзейнасці можна паказаць з дапамогай наступнай схемы:

1. **Л — С.** *Каментар*: лектар, выбіраючы сродкі для аптымальнай падачы інфармацыі, адрасуе іх студэнту. Тут могуць быць як вербальныя, так і невербальныя сродкі адрасацыі.

2. (**С1 — С2**) — **Л.** *Каментар 1*: студэнт атрымлівае інфармацыю, перапрацоўвае яе, узбагачаецца ёю. С1 — гэта студэнт да атрымання новай інфармацыі, а С2 — студэнт новага стану, больш інфармаваны, больш развіты. *Каментар 2*: лектар у сітуацыі С1 — С2, уважліва назіраючы за студэнтам, за яго рэакцыяй, «счытваючы» яго інтэлектуальныя паводзіны па вачах, міміцы, жэстах, займае пазіцыю адрасата.

3. **С — В.** Даводзячы сваё рэагаванне і дзейнасць да ўзроўню прыняцця інтэлектуальных рашэнняў, студэнт пасылае сігналы разумення/неразумення і г. д., іншымі словамі, свае студэнцкія «сродкі аўтарызацыі» выкладчыку. Гэтыя сродкі могуць быць універсальнымі і індывідуальнымі.

4. **В1 — В2.** Выкладчык, бачачы рэакцыю студэнта, карэктіруе, перабудоўвае, дабудоўвае першапачатковы план сваёй лекцыі. Прычым гэтае рэагаванне, ступень змены непасрэдна залежыць ад умоў працягання лекцыі: ад ліміту часу на перадачу той ці іншай інфармацыі, ад падрыхтаванасці аўдыторыі, а таксама ад тыпу асобы лектара.

Неабходна падкрэсліць, што ў рэалізацыі прадстаўленай вышэй схемы ўзаемадзеяння вельмі важную ролю адыгрывае такая функцыянальная сістэма асобы, як увага. У ідэале яна павінна быць узаемнай.

Псіхалагі вызначаюць увагу як накіраванасць і сканцэнтраванасць псіхічнай дзейнасці чалавека на чым-небудзь канкрэтным, у дадзеным выпадку на лекцыі. Сканцэнтраванасць псіхічнай дзейнасці заключаецца ў большай ці меншай паглыбленасці ў змест лекцыі і адцягненасці ад усяго іншага, што перашкаджае яе ўспрыманню.

Увага, як вядома, бывае адвольная і неадвольная. Адвольная ўвага залежыць ад уласнай волі слухача і вызначаецца асобасным інтарэсам і ўласнай мэтай установай. У кантэксце разгляду псіхалагічнай катэгорыі «ўвага» можна назваць усе невербальныя і вербальныя сродкі рэагавання студэнта на лекцыю, якая трапіла ў зону яго адвольнай увагі. Найбольш частым невербальным знакам, які сігналізуе аб ступені

разумення/неразумення ўспрымаемай інфармацыі, з'яўляецца выраз вачэй студэнта.

Неадвольная ўвага не патрабуе валявых намаганняў слухачоў. Яна ўзнікае як вынік высокага майстэрства выкладчыка і захопленасці яго моваю. Задачай кожнага выкладчыка з'яўляецца імкненне да дасягнення адвольнай і неадвольнай увагі аўдыторыі, што заўсёды служыць важнай псіхалагічнай перадумовай яго поспеху.

Узровень устойлівасці ўвагі залежыць ад наступных фактараў:

1) **што** выкладаюць, гэта значыць выкладаемая дысцыпліна і яе характа-рыстыкі, перш за ўсё змест, у аспекце камунікатыўных патрэб студэнтаў і, асабліва, адносіны выкладаемага прадмета да прафесійнай падрыхтоўкі студэнтаў; 2) **хто** выкладае, гэта значыць асоба лектара. Апошняя ўключае таксама і такі аспект, **як** выкладаюць.

Акрамя лекцыйнай дзейнасці, разгортванне вучэбна-навуковага тэксту можа адбывацца ў жанрах, якія дапускаюць змену ініцыятыўных моўных роляў, гэта значыць у дыялогавым рэжыме. Да такіх жанраў неабходна аднесці:

1) жанр лекцыі-гутаркі: узаемадзеянне з боку студэнта пераходзіць у знешнія формы дзякуючы магчымасці адначасова кантактаваць з выкладчыкам: выявіць вядомае/невядомае, незразумелае; дапоўніць інфармацыю новымі крыніцамі і г. д.;

2) аўдыторныя практычныя заняткі;

3) аўдыторныя семінарскія заняткі.

Дадзеныя жанры дазваляюць вылучыць найбольш агульныя характарыстыкі, якія даюць магчымасць глыбей зразумець асаблівасці суб'ект-суб'ектнага ўзаемадзеяння «выкладчык-студэнт». Так, адной з форм дыялогізацыі вучэбна-навуковага тэксту ў інтэрактыўным рэжыме з'яўляецца тэматычная гутарка, якая змяшчае ў сваёй аснове базавую інтэнцыю адрасанта (выкладчыка) — паведамленне аб узроўні засваення таго вучэбнага матэрыялу, які быў дадзены студэнтам напярэдадні ў пісьмовай ці вуснай форме (матэрыял падручніка ці лекцыі). Гэта звычайная ў выкладчыцкай практыцы пытальна-адказавая форма: пытанні задае выкладчык, а студэнты адказваюць на іх. Па змесце тэматычная гутарка — гэта тая ж лекцыя (той жа тэкст падручніка), але дадзеная ў форме пытанняў — адказаў. Калі адказы размясціць па парадку, то мы атрымаем не што іншае, як вучэбна-навуковы тэкст, а калі гэтыя адказы ў некаторай ступені «прыладзім» адзін да другога і аформім атрыманы твор міжфразавымі сродкамі сувязі, то атрымаецца тэкст у

фіксаванай пісьмовай форме. У інтэрактыўным аспекце перавага такой работы заключаюцца ў тым, што вучэбна-навуковы тэкст падручніка ці лекцыі хоць і аднабаковы, але дыялагізаваны, і ў гэтым рэжыме змест успрымаецца слухачом больш адэкватна, чым ва ўмовах функцыянавання лекцыі: пытанні актуалізуюць найбольш важную інфармацыю. У студэнтаў, якіх чакае публічнае выступленне, з'яўляецца магчымасць для правільных адказаў. У выніку яны пераключаюцца на дзейнасць рэпрадуктыўную і прадуктыўную.

Недахопы жанру тэматычнай гутаркі звязаны з тым, што пытанні задае толькі выкладчык, студэнты адказваюць, гэта значыць сам дыялог, які патрабуе замены роляў, адсутнічае. Такое педагагічнае ўзаемадзеянне выглядае аднабаковым: яно пазбаўляе студэнта функцыі ініцыявання, магчымасці падтрымаць раўнапраўнага члена міжасобаснай камунікацыі.

Цяжкасці педагагічнага ўзаемадзеяння ў рамках лекцыі і ў рамках жанру тэматычнай гутаркі пераадольваюцца па-рознаму. Найбольш папулярныя кампенсатыўныя стратэгіі — гэта: а) прадстаўленне магчымасці студэнтам задаваць пытанні ў працэсе лекцыі (тады лекцыя ператвараецца ў лекцыю-гутарку), ці — у канцы лекцыі; б) арганізацыя такой работы ў групе, каб самі студэнты папераменна і задавалі пытанні, і адказвалі на іх.

Семінарскія заняткі ў інтэрактыўным плане — гэта складаныя комплексы дыялагічных і маналагічных форм педагагічнага ўзаемадзеяння. Яны ўключаюць дыялог у поўным сэнсе гэтага слова: з папераменнымі ролямі, з ініцыятыўнай пазіцыяй студэнта пры розных выказваннях як у пытальнай, так і ў сцвярдзальнай форме, а таксама з уключэннем маналогаў у межах таго ці іншага ролевага выказвання. Апошняя можа насіць усе прыметы мікралекцыі: устанаўленне кантакту, зваротак, паўторы, якія актуалізуюць і забяспечваюць лепшае разуменне і запамінанне; складаныя словы і часціцы, якія дазваляюць расставіць патрэбныя акцэнты, выдзеліць ці затушаваць значымую/нязначымую інфармацыю.

Такія сродкі вуснай мовы, якія выкарыстоўваюцца ў вучэбна-навуковым кантэксце, і перш за ўсё ў лекцыі, былі вядомы і раней па работах В. А. Лапцевай, М. І. Собалевай, А. І. Моцінай, М. Ф. Агароднікавай, Л. С. Зверавай, Л. Ю. Куліш і інш. Аднак толькі разгляд дадзеных сродкаў з пункту гледжання *інтэрактыўнасці* дазволіў заключыць, што іх функцыянаванне невыпадковае. Інтэрактыўны аспект разгляду дапамог вызначыць дарэчнасць і *мэтазгоднасць* дадзеных адзінак у вучэбна-навуковай, і перш за ўсё

ў лекцыйнай дзейнасці. Таму неабходна закрануць такія характарыстыкі выкладчыка, як яго дыкцыя, вышыня і тэмбр голасу, эмацыянальны настрой, інтанацыя і агульная танальнасць выказвання. Так, пры характарыстыцы тэмпу маўлення вучонымі адзначаецца істотная роля паўз — лагічных, псіхалагічных, фізіялагічных. Для слухачоў (студэнтаў) яны вельмі важныя, бо акцэнтуюць думку, робяць мову больш яснай і дакладнай.

Вышэйпералічаныя адзінкі з'яўляюцца універсальнымі сродкамі суб'ект-суб'ектнага педагагічнага ўзаемадзеяння ў рамках лекцыйнай дзейнасці. І яшчэ ў большай меры майстэрства дыялагізацыі мовы выяўляецца пры індывідуальных спосабах педагагічнага ўзаемадзеяння.

Індывідуальныя спосабы педагагічнага ўзаемадзеяння выкладчыка са студэнтамі

Педагагічнае аўдыторнае ўзаемадзеянне можа быць немаркіраваным і маркіраваным. **Маркіраваная аўдыторная дзейнасць** — гэта педагагічнае навучанне, як, напрыклад, арганізацыя лекцыі ці тэматычнай гутаркі, — арганізаванае, загадзя спланаванае выкладчыкам на аснове: а) яго ўяўленняў аб арганізацыі заняткаў дакладнай структуры; б) спецыяльнага тэксту (тэкстаў вучэбна-навуковых ці навукова-тэхнічных). **Немаркіраваная аўдыторная дзейнасць** не патрабуе прытрымлівацца строгага плану па дасягненні вынікаў, хоць і спланаваная па сваім змесце (на такіх занятках выкладчык ставіць перад студэнтамі задачу засваення пэўных ведаў, авалодання канкрэтнымі ўменнямі). Выкладчык прапануе студэнтам свабодны рэжым работы па набыцці ведаў, даючы ім той максімум ініцыятывы, які яны могуць узяць дзеля дасягнення выніку. Гэта гранічная ступень немаркіраванай педагагічнай аўдыторнай дзейнасці. Гранічная ж ступень маркіраванай педагагічнай аўдыторнай дзейнасці — вучэбны спецыяльны тэкст, дакладна арганізаваная лекцыя, якая па сваіх характарыстыках набліжана да спецыяльнага вучэбна-навуковага тэксту. Значыць, усе віды педагагічнага аўдыторнага навучання, якія звязаныя з дакладнай арганізацыяй, можна ахарактарызаваць як маркіраваныя. Вучэбна-навуковае навучанне як інварыянт пісьмовай і вуснай форм маўленчай дзейнасці па авалоданні прафесійна значымымі ведамі і ўменням назавём маркіраваным. Дакладнасць структуры вучэбна-навуковай дзейнасці, а менавіта лекцыі і тэматычнай гутаркі, зададзена зыходным прафесійна арыентаваным тэкстам. Адсюль вынікае, што вучэбна-навуковая дзейнасць, і перш за

ўсё лекцыйная, па сваёй сутнасці індывідуалізаваная, і ступень яе індывідуалізацыі залежыць ад таго, наколькі выкладчык, не страчваючы прафесійна значымай інфармацыі, можа адысці ад першапачатковых крыніц. Патрэбна гэта ці не? Апытванне выкладчыкаў і студэнтаў паказвае, што гэта патрэбна, калі:

а) у аснове выкладчыцкай дзейнасці закладзены поспех (рашэнне вучэбных задач);

б) дасягненне выніку адбываецца ў працэсе педагагічнага ўзаемадзеяння (уздзеянне разглядаецца як дапаможны інструмент), пры якім прымаюцца пад увагу і тыпалагічныя, і індывідуальныя бакі камунікантаў;

в) сам працэс набыцця ведаў павінен выклікаць задавальненне ва ўдзельнікаў дадзенага акта.

Як было сказана вышэй, лекцыйная дзейнасць характарызуецца дакладнай арганізаванасцю, зададзенай асаблівасцямі вуснай і пісьмовай мовы. Узнікае пытанне: як у гэтую дакладна арганізаваную структуру ўпісваецца асоба, індывідуальнасць? На практыцы атрымліваецца так: чым больш выкладчык ці студэнт адыходзяць ад стандартных форм педагагічнага ўзаемадзеяння, якія сфарміраваліся пад уплывам дакладнай дзейнасці, тым большым асобасным патэнцыялам яны валодаюць. Пры гэтым адбываецца ўзаемаўзбагачэнне за кошт вызвалення творчага патэнцыялу кожнага з удзельнікаў. Разгледзім некалькі варыянтаў індывідуальнага ўзаемадзеяння выкладчыка са студэнтам у рамках: а) лекцыі; б) практычных заняткаў; в) семінарскіх заняткаў.

Зыходным палажэннем пры рашэнні дадзенага пытання з'яўляецца суб'ектнасць асобы, гэта значыць яе права быць цэнтрам кіраўніцтва сваімі дзеяннямі і ўзаемадзеяннямі. У адносінах выкладчыка-лектара дадзенае паняцце найбольш ярка раскрываецца з дапамогай такога прыёму, як раскрыццё «вобраза прамоўцы». Абапіраючыся на сусветную і рускую традыцыі прамоўніцкага мастацтва, У. І. Аннушкін зазначаў: з пазіцыі камунікатыўнага акта вылучаюцца два бакі педагагічнага працэсу: выкладчык і студэнт. Выкладчык, абапіраючыся на пэўныя ўнутраныя і знешнія якасці сваёй асобы, уяўляе сябе «чалавекам пэўнага складу». Дадзены «пэўны склад» вельмі недвухсэнсоўна, а то і дакладна выяўляецца ў яго вобразе [1, с. 101]. На аснове работ У. І. Аннушкіна можна заключыць, што «вобраз прамоўцы/выкладчыка або ствараецца ім самім наўмысна і свядома і накіраваны на сябе», на сваё аўтарскае «аблічча», або несвядома, у сумленных і падзвіжніцкіх

учынках педагогаў-энтузіястаў (прыклады самаадданай любові да выхаванцаў А. П. Макаранкі, В. А. Сухамлінскага).

Аб неабходнасці прамоўцы ўмела карыстацца сваёй мовай пісаў У. А. Ключэўскі: «Ці заўсёды мы, выкладчыкі, ведаем свае сродкі, іх сілу і тое, дзе, калі імі карыстацца? У выкладанні ёсць свая тэхніка, і нават вельмі складаная... Самая важная і цяжкая справа — прымусіць сябе слухаць, злавіць няўрымсліваю птушку — юнацкую ўвагу. Слова — гэта паходка: адзін ступае ўсёй сваёй ступнёй, а крокі ледзьве чуваць, другі крадзеца на пальчыках, а пад ім падлога дрыжыць... Гармонія думкі і слова — гэта вельмі важнае і часам нават ракавое пытанне для нашага брата-выкладчыка. Мы нярэдка псуём сваю справу нежаданнем падумаць, як трэба сказаць у тым ці іншым выпадку, корань многіх цяжкіх няўдач нашых — у няўменні выказаць сваю думку...» [68, с. 22].

Аднак поспех уздзеяння і, як вынік, узаемадзеянне (зваротная сувязь) выкладчыка-лектара з аўдыторыяй заключаецца не ў адным толькі слове, не ва ўменні эфектна, красамоўна гаварыць, а хутчэй наадварот, у тым, што «ў слабым яго голасе ёсць нешта такое, што пранікае ў душу, што выклікае ўвагу», «і ні малейшай вытанчанасці, нічога для эфекту», а ва ўсім абліччы прамоўцы, «у яго маўленні шмат паэзіі... думкі і любові, якія відавочны не толькі ў словах, але і ў самой знешнасці» [68, с. 22].

Разгледзім некалькі прыкладаў таго, які **водзук** (зваротную сувязь) выклікала лектарская дзейнасць вялікіх рускіх педагогаў мінулага стагоддзя. На думку даследчыкаў, у прыватнасці У. А. Аннушкіна, вялікую цікавасць уяўляюць успаміны аб лектарскай дзейнасці вучоных-філолагаў. Вось што піша П. М. Палявы аб лекцыях І. І. Сразнеўскага: «Гэта было нешта надзвычай цікавае, выразнае, яркае, багатае новымі фактамі (для нас, першакурснікаў) — і як гэта было цудоўна выкладзена, як згрупавана, як прама вяло да пэўных і ясных вывадаў. Пры гэтым шмат уплывала сама знешнасць прафесара: яго смуглявы твар быў нерухомы і выразны, а яго чорныя вялікія вочы гарэлі такім агнём, так цудоўна дапаўнялі яго мову, так прыцягвалі да яго нашу юнацкую ўвагу, што ім нельга было не захапіцца!» [1, с. 118]. Зусім іншы вобраз прамоўцы ўзнікае ва ўспамінах А. А. Танкова аб чытанні лекцый Ф. І. Буслаевым: «Ф. І. Буслаеў, чытаючы лекцыю, меў пад рукамі пісьмовыя запісы, дзе былі неабходныя цытаты, план лекцыі і г. д. Але ў астатнім ён гаварыў вольна, перадаваў сваю мову паймаўскаму... Што мяне больш за ўсё ўразіла, — гэта тое, што спосаб чытання Буслаева не быў падобны на чытанне іншых прафесараў. Там было мастацтва, тут натуральнасць, там дэкламацыя, тут як бы прасты

пераказ, там апрацоўка фразы, тут як бы неадшліфаванасць, адсутнасць работы над канструкцыяй мовы. І ў той жа час уменне закрануць за жывое слухачоў, прыкаваць іх увагу да прадмета лекцыі, не даць ім магчымасці сумаваць і стамляцца» [63, с. 82].

З заўваг А. А. Танкова аб рухомасці і жывасці характару Ф. І. Буслаева можна вылучыць, што спакойнае, плаўнае, мернае выказванне думак было яму не па душы. Ён выкладаў іх у форме гутаркі: задаваў пытанні, даваў на іх адказы, вар’іраваў адну і тую ж думку ў розных выказах і г. д.

Адзначаючы ўяўную адсутнасць работы Ф. І. Буслаева «над канструкцыяй мовы», аўтар успамінаў у той жа час падкрэслівае: «Другая якасць... заключалася ва ўменні яго прамаўляць вобразна. Ён не скупіўся на тропы і фігуры, антытэзы, аналогіі і паралелізмы, пазбягаў сухога стылю. Пры чытанні лекцыі, там, дзе гэта было патрэбна, ён рабіў паўторы, тлумачэнні, заўвагі, каментарыі, тое, што ў кнігах ставіцца пад рыскай. Ф. І. Буслаеў умеў паступова ўводзіць сваіх слухачоў з парога ў глыбіню вялікага і свяшчэннага храма сваёй навукі» [63, с. 82].

Прыведзеныя прыклады паказваюць спосабы і стылі ўзорнага ўзаемадзеяння лектара-выкладчыка з аўдыторыяй у вучэбным працэсе. Ацэнка такога педагагічнага ўзаемадзеяння паспяхова дадзена сведкамі, гэта значыць тымі, каго ў адносінах да адрасанта-лектара можна назваць адрасатам. Сам факт ацэньвання можа разглядацца ў якасці дзейнага, сацыяльна і асобна значымага рэагавання, «зваротнага дзеяння», якое можна кваліфікаваць як узаемадзеянне.

Неабходна адзначыць, што лектарская мова больш позняя перыяду захоўвае і развівае традыцыі, закладзеныя рускай школай прамоўніцкага мастацтва. Прааналізуем лектарскую мову вядомага савецкага псіхолога пачатку ХХ стагоддзя Л. С. Выгоцкага. Вось першая з апублікаваных яго лекцыі, прысвечаная тэорыі ўспрымання. Яна паказвае *высокую эрудыцыю* вучонага-лектара, *выключнае веданне прадмета даследавання, свабоднае валоданне матэрыялам, уменне вобразна, сістэмна, аргументавана перадаваць звесткі аб выніках даследавання, а таксама непасрэднае дачыненне вучонага-лектара да аб’екта даследавання*. Прывядзём урывак з тэксту лекцыі з вылучэннем найбольш значымых у плане ўздзеяння/ўзаемадзеяння элементаў:

1. Лектару неабходна было паказаць значымасць будучай лекцыі, а таксама прыналежнасць да дадзенай работы і слухачоў вучэбнай лекцыі:

Тэма нашай сённяшняй лекцыі — **праблема ўспрымання ў дзіцячай псіхалогіі. Вы, канечне ж, ведаеце, што ні адзін раздзел сучаснай псіхалогіі не абнавіўся**

карэнным чынам за апошнія 10—20 гадоў так, як раздзел, прысвечаны праблеме ўспрымання. Вы ведаеце, што ў гэтым раздзеле больш востра, чым ва ўсіх астатніх раздзелах, адбылася эксперыментальная сутычка паміж прадстаўнікамі старога і новага накірунку. Нідзе ў псіхалогіі структурны, новы эксперыментальны метададаследавання, так востра не супрацьстаяў старому, асацыятыўнаму накірунку, як у вучэнні аб успрыманні [18, с. 441].

2. Вылучаюцца два вядучыя накірункі ў псіхалогіі, з дапамогай антытэзы паказваецца іх супрацьпастаўленне.

3. Вучоным падрабязна аргументуецца, **чаму** новы, структурны накірунак лепш за стары, асацыятыўны, паказваюцца этапы развіцця першага.

<...>

Як вядома, у шэрагу **бліскучых** эксперыментальных доказаў, якія абаранялі правільнасць новага разумення ў параўнанні са старым, структурная тэорыя **выявіла такія факты**, якія былі сабраны на **зусім розных ступенях развіцця** і паказалі, што для іх адэкватнага разумення неабходна **новая, структурная тэорыя** <...> [18, с. 441].

4. У якасці доказнай базы прыводзіцца шэраг эксперыментальных адкрыццяў, кожнае з якіх апісваецца асобным мікратэкстам, якія ўводзяцца ў тэкст з дапамогай слоў-аператараў:

<...>

Нагадаю вопыт У. Келера... Гэты вопыт **паказаў**, што... Гэтыя вопыты былі **перанесеныя** з... на..., з пэўнай доляй **мадыфікацыі** пастаўлены на... Яны **паказалі**, што наша **ўспрыманне** ўзнікае як **цэласны працэс**... <...> [18, с. 441].

Як бачым з тэксту, Л. С. Выгоцкі пастаянна трымае аўдыторыю ў полі зроку, дакладней, ён не толькі яе трымае, але і трымаецца ёю: «напомніць» можна толькі таму, хто гэта ўжо чуў ці аб гэтым чытаў. А калі не чытаў, то абавязкова прачытае. Увогуле з усёй лекцыі вынікае, што аўдыторыя геніяльнага вучонага дасведчаная, начытаная. Калі чытаеш тэкст лекцыі, то разумееш: такой лекцыі магло і не быць, калі б не разумная, таленавітая аўдыторыя. Думаецца, гэта **ўзаемны працэс**: лектар **выклікае** рэакцыю ў аўдыторыі, аўдыторыя ж **натхняе** лектара на вялікія адкрыцці.

На тое, што вучэбна-навуковыя дзеянні Л. С. Выгоцкага, як і ўся яго дзейнасць, выклікалі высокі рэзананс у аўдыторыі, захапленне ў сэрцах слухачоў, указвае цэлая плеяда таленавітых вучняў геніяльнага вучонага: Л. У. Занкоў, Д. Б. Давыдаў, У. У. Эльконін, П. Я. Гальперын, А. М. Лявонцьеў, А. А. Лявонцьеў і інш.

У лекцыях А. А. Лявонцьева, выдатнага вучонага і педагога, знаходзім шырокую палітру разнастайных сродкаў педагогічнага ўзаемадзеяння са слухачом.

Як ужо гаварылася, жывое педагогічнае ўзаемадзеянне з аўдыторыяй, арыгінальнасць лектарскай мовы правяраецца тым, наколькі выкладчык прывязаны да асноўнай крыніцы, на аснове якой фарміруецца выкладанне. Зразумела, што лекцыя як варыянт вучэбна-навуковай дзейнасці грунтуецца на змястоўным матэрыяле адпаведнага прадмета. Ахарактарызуем стратэгію і стыль аўтарскага выкладання і ўбачым у гэтым выкладанні не толькі вобраз выкладчыка, але і вобраз аўдыторыі, гэта значыць паспрабуем разгледзець лекцыю як вынік педагогічнага ўзаемадзеяння, інтэграцыі гэтых двух фактараў.

А. А. Лявонцьеў, як адзначалася, з'яўляючыся стваральнікам вельмі арыгінальнага тэксту лекцыі, значна дыстанцыраваны ад стандартнай вучэбна-навуковай дзейнасці. Такі тып лекцыі, як разгляд і аналіз работ цэлага накірунку (біхевіярызм) у кантэксце навішых дасягненняў псіхалогіі, можна стварыць, па-першае, маючы асноўныя дадзеныя розных накірункаў псіхалагічнай навукі, метадалогій, якія здольны задаць правільны вектар аналізу і ацэнкі; па-другое, свабодна валодаючы рознымі тактыкамі, што рэалізуюць метадалагічна зададзеную стратэгію, перш за ўсё тактыкамі моўнага ўзаемадзеяння з аўдыторыяй. У якасці метадалагічнай базы вучоным-лектарам выбрана тэорыя дзейнасці: у параўнанні са стратэгіяй, якая ўласціва біхевіярызму, стратэгіі прыхільнікаў дзейнаснага падыходу ахарактарызуюцца высокай ступенню з'ўрыстычнасці (з'ўрыстычнасць закладзена ў носьбіце стратэгіі дзейнасці — у асобе як суб'екце). Менавіта дадзеная стратэгія дазваляе аўтару ацаніць біхевіярызм з пункту гледжання праваў асобы: яе правы на свабодны, усвядомлены выбар, на пастаноўку мэты і прыняцце рашэння. Гэта назіраецца ў ацэнках біхевіярыстычных тэхналогій:

Біхевіярысты... выпрацавалі такую тэарэтычную канцэпцыю, дзе не знайшлося месца ўсім традыцыйным псіхалагічным паняццям, якія для нас ці нашай псіхалогіі да гэтага часу застаюцца цэнтральнымі. Паняцця асобы няма ў біхевіярызме. Паняцця свядомасці ў біхевіярызме таксама няма. Ёсць паняцце **стымулу**, паняцце **рэакцыі**, рэакцыі **непасрэднай**, рэакцыі **апасродкаванай**, **затрыманай** [63, с. 99].

Вучоныя, якія прытрымліваюцца антрапалагічнага падыходу ў ацэнцы асобы, сцвярджаюць, што асоба правяраецца па яе ўчынках, па яе грамадзянскай пазіцыі. У сваёй лекцыі А. А. Лявонцьеў паўстае перад намі не проста ў вобразе вучонага, у вобразе педагога-лектара, а перш за ўсё ў вобразе грамадзяніна, які адмаўляе рознага роду маніпуляцыі над асобай, маніпуляванне свядомасцю чалавека. У сваёй

лекцыі аб біхевіярызме ён узнімаецца на вышэйшы ўзровень чалавечай жыццядзейнасці — на ўзровень чалавека-трыбуна:

Дык вось у чым заключаецца **сацыяльны** ідэал Скінера? / А сацыяльны ідэал Скіннера / якраз і **заключаецца** / **ў тым** / каб перарабляць / асобу людзей / уздзейнічаючы на іх // Гэта / такая / **ідэалізаваная** і фашысцкая // сістэма // Калі мы... маніпулюючы людзьмі... з дапамогай стымуляцыі тых ці іншых **рэакцый** // фарміруем іх псіхіку / і фарміруем іх свядомасць так / як нам трэба / Гэта сацыяльны фашызм... І вось пагэтаму / імя Скінера / набыло / незалежна ад яго заслуг / псіхалагічных і педагагічных / вельмі адыёзнае гучанне [63, с. 99].

Амаль уся лекцыя педагога напоўнена рознага роду адступленнямі. Аднак гэтыя адступленні арганічна ўпісваюцца ў асноўны тэкст лекцыі: у слухача складваецца аб'ёмны, аргументаваны, усебакова вывучаны вобраз апісваемай з'явы. Напрыклад, прыведзены вышэй тэкст ускладняецца наступнымі адступленнямі (адно з іх):

<...>

Вы можаце прачытаць аб канцэпцыі Скінера ў кнізе Юрыя Жукава «Отравители». Яна выйшла ў мінулым годзе. Гэта публіцыстычная кніга вядомага публіцыста.. І вось там ёсць вялікая глава аб Скінеры як аб сацыяльным мысліцелі» <...> [63, с. 99].

Адступленні, якія ўводзяцца А. А. Лявонцьевым у тэкст лекцыі ці суправаджаюцца словамі-аператарамі, ствараюць камунікатыўную прастору, сацыяльна-асобасны кантэкст, у рамках якога аўдыторыі лягчэй арыентавацца, выносіць свой асобасна матываваны «вердыкт» таму, што адбываецца. У такім кантэксце прэзентуемы ў лекцыі аб'ект — біхевіярызм — успрымаецца дынамічна, як нешта жывое.

Характарызуючы асобу лектара, неабходна звярнуць увагу і на характарыстыку аўдыторыі, якая, натхняючы лектара на такога роду выступленні, павінна валодаць высокім асобасным патэнцыялам, звязаным з жаданнем даведацца нешта новае, цікавае. Дадзеная аўдыторыя валодае высокай ступенню самастойнасці, незалежнасці і рэфлексіі. Што датычыць матэрыялу «па праграме», то такая аўдыторыя разумее, што матэрыял па праграме яна (аўдыторыя) прачытае па кнізе дома, самастойна. А тут, у сценах універсітэта, на базе ўжо створанага ў яе ўяўленні вобраза лектара, яна адрасуе максімум даверу любімаму педагогу. У іншым выпадку, амаль на такі ж змест тэксту, ужо іншая аўдыторыя рэагавала некалькі інакш: «А што тут можна запісаць па праграме курса?», «А чаму так шмат адступленняў?», «І навошта гэта ўсё?» У дадзеным выпадку лектар, на шчасце, знайшоў сваю аўдыторыю ці ў працэсе сваёй самаадданай творчай дзейнасці, крок за крокам, яе набываў.

Вучэбна-навуковая дзейнасць, з'яўляючыся разнавіднасцю педагогічнай, уключае ў сябе і дзейнасць студэнта, дарэчы, студэнта не звычайнага, а студэнта — будучага выкладчыка. Назавём такую, актуалізаваную выкладчыкам, студэнцкую дзейнасць «дачыным дыскурсам», які ў камунікатыўнай прасторы, акрэсліваючы кантакты выкладчыка і студэнта, — з'ява хоць і не паўсюдная, аднак вельмі распаўсюджаная.

Дачын дыскурсу — гэта непасрэдны вынік паспяховага педагогічнага ўзаемадзеяння выкладчыка са студэнтам. Ён уяўляе сабой новаўтварэнне, дэтэрмінаванае, з аднаго боку, асобай свайго стваральніка — студэнта-творцы, з другога — выкладчыка з яго камунікатыўнай дзейнасцю.

У якасці прыкладу вучэбна-навуковай дзейнасці з яркімі ўзорамі дачыных студэнцкіх дыскурсаў можна назваць педагогічнае ўзаемадзеянне выкладчыка і студэнта ў рамках такога жанру, як практычныя заняткі. Практычныя заняткі ва ўсіх іх разнастайнасцях прадстаўлены некалькімі базавымі тыпамі навучання:

1. Аўдыторнае маркіраванае навучанне — вучэбна-навуковая дзейнасць, якая прадстаўляе вучэбна-прафесійную сферу зносін. Мадэль дадзенай дзейнасці вызначаецца, з аднаго боку, прафесійна арыентаваным зместам заняткаў, з другога — асаблівасцямі такога жанру, як тэматычная гутарка. Прафесійна арыентаваны змест дадзенай дзейнасці часта такі ж самы, што і ў лекцыі, а таксама ў лекцыі-гутарцы. Па сутнасці, гэта лекцыйная дзейнасць, прадстаўленая ў пытальна-адказнай форме (дадзеная форма ў некаторай ступені вызначана жанрам тэматычнай гутаркі). Такое навучанне рэалізуецца ў дыялагавым рэжыме: пытанне — адказ. Пытанне ініцыруецца выкладчыкам, яго галоўная функцыя — актуалізаваць істотны ў прафесійным плане змест. Разнавіднасць дадзенай дзейнасці: выкладчык, абапіраючыся на творчы патэнцыял і адукаванасць студэнтаў, перадае ім частку свайго ініцыятывы: а) студэнты выступаюць у ролі выкладчыка і задаюць пытанні, група дзеліцца на падгрупы, кожная з якіх у гульнёвай форме фармулюе і задае пытанні; б) выбіраюцца розныя формы навуковай дзейнасці (тыпу канферэнцыя, сімпозіум і г.д.), дзе ёсць дакладчык і слухачы, якія задаюць пытанні. Творчыя заданні, як правіла, выкарыстоўваюцца на больш позніх этапах вучэбнай дзейнасці.

2. Аўдыторнае немаркіраванае навучанне — вучэбная дзейнасць, якая прадстаўляе штодзённа-бытавую сферу зносін. Вылучаюцца два падтыпы.

Першы падтып звязаны з камунікатыўнымі патрэбамі студэнтаў, якія дапамагаюць навучыцца маўленчым паводзінам у штодзённых сітуацыях: у транспарце, на вуліцы, у магазіне. Дадзенае навучанне

выкарыстоўваецца на ранніх этапах, ці, напрыклад, у першыя дні прыбыцця замежных студэнтаў у краіну вывучаемай мовы, калі востра стаяць пытанні адаптацыі ў новых умовах.

Поспех педагагічнага ўзаемадзеяння выкладчыка са студэнтамі ў гэты перыяд вызначаецца ўменнем забяспечыць апошніх моўнымі клішэ, якія дазваляюць ім рэалізаваць свае інтэнцыі ў ходзе жыццядзейнасці. Форма кантакту ў гэты перыяд, як правіла, дыялагічная: з прычыны недастатковасці моўных сродкаў узаемадзеяння выкарыстоўваюцца мінімальныя па сваёй працягласці дыялогі, якія ўключаюць вялізны арсенал невербальных сродкаў. Найбольш паспяховымі з пункту гледжання навучання ў дадзены перыяд з'яўляюцца наступныя: калі выкладчыку і студэнтам па чарзе даводзіцца іграць ролі розных удзельнікаў штодзённых сітуацый, напрыклад, пакупніка і прадаўца, турыста, міліцыянера і г. д.

Другі падтып рэалізуецца выбраным для пачатковага этапа навучання падручнікам. Узаемадзеянне выкладчыка са студэнтамі ў рамках дадзенага падтыпу носіць апасродкаваны характар: праз мікра-тэксты і тэксты падручніка. Паспяховасць узаемадзеяння выкладчыка і студэнта ў межах дадзенага навучання (пры давузаўскім навучанні) вызначаецца тым, наколькі выкладчык здолеў інтэграваць яго ў педагагічную дзейнасць.

Ніжэй прадставім матэрыял, які паказвае, што пры творчым падыходзе аўдыторная дзейнасць строгай структуры рэалізуецца ў незвычайных, цікавых для студэнтаў формах. Так, тэма, якую неабходна прэзентаваць выкладчыку, далёка не камунікатыўная: службовыя словы. Інтэнцыі выкладчыка будуюцца на прынцыпах камунікатыўнай лінгвадыдактычнай парадыгмы:

1) устанаўленне кантакту, актуалізацыя:

В ы к л а д ч ы к. На мінулых занятках я даведалася, што вы любіце глядзець мультфільмы. Гэта так? (*Студэнты ажыўлена шумяць.*) А вашы бацькі любяць мультфільмы?

С т у д э н т. Бацькі больш любяць глядзець фільмы;

2) інтэрактыўнасць заняткаў абумоўлена іх неардынарным пачаткам:

В ы к л а д ч ы к. Уявіце сабе, што па першым канале трансліруюць «Чарапашак Ніндзя», «Альф», а па эфіры другога — цікавы фільм. Як вы пераканаеце сваіх бацькоў глядзець фільм, што падабаецца вам? Напішыце кароткі тэкст. Потым дайце яму заглавак. (*Студэнты пішуць, а затым зачытваюць тэкст.*)

Валодзя, прачытай, калі ласка, што ты напісаў. А пасля ўкажы, якія самастойныя і якія службовыя словы ты выкарыстаў у першых трох сказах.

В а л о д з я. Я выбраў загаловак «Глядзіце «Альф»». У сказе «Калі вы паглядзіце ў суботу вечарам «Альф», то ваш настрой падымецца, таму што герой разумны і вынаходлівы». Словы пералічваюцца...

В ы к л а д ч ы к. Якія словы, па-вашаму, важнейшыя — самастойныя ці службовыя? Чаму?

В а л о д з я. Службовыя, таму што звязваюць простыя сказы ў складаныя.

П е ц я. Самастойныя, таму што без дзеяслова і назоўніка не можа быць сказа.

В ы к л а д ч ы к. Добра. Прачытай, Валодзя, некаторыя свае сказы без службовых слоў. А ты, Пеця, без самастойных... (*Студэнты чытаюць.*)

В ы к л а д ч ы к. Які вывад мы можам зрабіць?

С т у д э н т ы. Каб тэкст меў сэнс, ён павінен мець як самастойныя словы, у якіх ёсць уласнае значэнне, так і службовыя, у якіх сэнс звязаны з самастойнымі ў сказе.

Далей аўтар вызначае інтэнцыі выкладчыка, якія, задаючы змест і структуру будучага тэксту, самым непасрэдным чынам актуалізуюць рэчаіснасць: выклікаюць цікавасць у студэнтаў, вызначаюць як асобныя рэакцыі, так і асноўныя дзеянні і ўзаемадзеянні ўдзельнікаў камунікатыўнага акта:

1) **пачатак, зачын** — слоўныя дзеянні, з дапамогай якіх прыцягваецца ўвага да пэўнай праблемы; пачатак педагогічнага кантакту;

2) **стымуляванне** — слоўнае дзеянне, пры якім задаецца пытанне, што патрабуе адказу з дапамогай лінгвістычнай інфармацыі;

3) **пабуджэнне, падштурхоўванне** мае на ўвазе адпаведнае слоўнае дзеянне;

4) **рэмарка** — слоўнае дзеянне, з дапамогай якога запаўняюцца нежаданыя паўзы;

5) **каманда** — слоўнае дзеянне, якое скіроўвае аўдыторыю зрабіць якое-небудзь дзеянне («Запішыце тэму заняткаў у вашы сшыткі»);

6) **намінацыя** — слоўнае дзеянне звароту да студэнтаў, дазвол удзельнічаць у камунікацыі;

7) **адказ на лінгвістычнае пытанне** — слоўнае дзеянне з боку студэнтаў;

8) **ацэнка** — слоўнае дзеянне, якое ацэньвае іншыя маўленчыя акты («Твае аднагрупнікі засмяяліся; думаю, таму, што неяк нечакана заканчваецца твая думка»);

9) **ключ** — слоўнае дзеянне з дадатковай інфармацыяй, якое дапамагае рашыць лінгвістычную праблему. («Я невыпадкова запісаў прыклад на дошцы. Звярніце ўвагу і параўнайце»);

10) **прыманне** — слоўнае дзеянне, што сведчыць аб прыманні ці непрыманні выказвання («Правільна», «дакладна», «так» — ці наадварот);

11) **праверка** — слоўнае дзеянне, з дапамогай якога атрымліваецца зваротная інфармацыя («Пытанні ёсць?», «Што незразумела?»);

12) **заклучэнне** — слоўнае дзеянне для абагульнення зробленага («Значыць, дзейнік мае два спосабы выражэння ў мове»);

13) **метасцвярджэнне** — слоўнае дзеянне, якое дапамагае студэнтам асэнсаваць мэты і структуру заняткаў («Мне хочацца, аднак, спыніцца на некаторых сказах у гэтым тэксце і дапамагчы кожнаму з вас асэнсаваць магчымасці больш дакладнага выражэння дадзенай думкі»);

14) **паведамленне** — слоўнае дзеянне для высвятлення асноўнай (з улікам мэты заняткаў) лінгвістычнай інфармацыі;

15) **каментарый** — слоўнае дзеянне для ілюстрацыі і прывядзення прыкладаў;

16) **арганізацыйнае пытанне** — слоўнае дзеянне, пры якім задаецца пытанне, што не патрабуе вербальнага адказу («Вы гатовы да працы?»);

17) **пабочныя рэплікі** — слоўныя дзеянні — рэплікі без непасрэднай сувязі з асноўнай інфармацыяй («Дзе крэйда?»);

18) **зварот да выкладчыка** — слоўнае дзеянне для ўстанаўлення кантакту («Выкладчык, можна мне сказаць?»);

19) **рэакцыя** — слоўнае дзеянне для адказу на пытанне, якое не патрабуе лінгвістычнай інфармацыі («Я забыўся сшытак, у якім выконваў хатняе заданне»);

20) **паварот** — слоўнае дзеянне для перапынку ці для спынення кантакту («Вы вольныя»);

21) **пацвярджэнне** — слоўнае дзеянне, якім выказваецца ўдзячнасць («Вы сёння працавалі вельмі арганізавана і плённа, дзякую вам»).

Як сцвярджае Т. А. Ангелаў, апісаных слоўных дзеянняў не заўсёды сустракаюцца ў чыстым выглядзе ў ходзе заняткаў. Некаторыя з дзеянняў поліфункцыянальныя, так што яны сумяшчаюць рысы больш аднаго тыпу. Напрыклад, выраз «Скажы, Святлана, што мы называем складана-залежным сказам з даданай азначальнай часткай?» спалучае намінацыю і лінгвістычнае пытанне. Вопытны выкладчык умее выкарыстоўваць падобныя поліфункцыянальныя дзеянні, каб эканоміць час і дабіцца аптымальных вынікаў педагагічнага ўзаемадзеяння.

Аналізуючы лінгвадыдактычную літаратуру, можна сцвярджаць, што ў найбольшай ступені педагагічнае ўзаемадзеянне закладзена ў інтэрактыўных метадах навучання. Аўдыторная дзейнасць, зададзеныя такія метады, прадугледжвае, што студэнты самі арганізуюць

узаемадзеянне, выбіраюць ролі ў маўленчых зносінах, вучацца прымаць рашэнні, дыскутаваць пры рашэнні праблемы, ствараць агульныя праекты, а выкладчык выконвае функцыю кансультанта. Чым больш дакладна ідэнтыфікаваны ролі ў рамках сумеснай дзейнасці (напрыклад, назіральнікаў, якія сочаць за дзейнасцю ўсіх; кіраўнікоў, якія нясуць адказнасць, і інш.), тым лепш структуравана педагагічнае ўзаемадзеянне, тым вышэй узровень інтэрактыўнасці.

Выкладчык, як правіла, паспяхова ажыццяўляе інфарматыўна-пазнаваўчыя мэты праз слоўныя дзеянні тыпу: стымуляванне, паведамленне, метасцвярджэнне. У гэтым плане мы не зусім пагаджаемся з Т. А. Ангелавай, што пры ўсёй інтэрактыўнасці заняткаў назіраецца функцыянальная аднастайнасць выкарыстаных слоўных дзеянняў. На яе думку, «толькі выкладчык задае пытанні, якія патрабуюць лінгвістычнай інфармацыі, амаль заўсёды толькі выкладчык ацэньвае маўленчыя акты. Толькі выкладчык указвае на дадатковую інфармацыю» [2, с. 18]. Пры ўмове, што выкладчык свядома ставіць мэты ўзаемадзеяння, у педагагічным навучанні павінен быць абмен маўленчымі дзеяннямі з боку студэнтаў. І тады лінгвістычныя пытанні задаюць самі студэнты, яны ж ставяць праблемы, шукаюць дадатковую інфармацыю для іх рашэння. І асабліва гэта магчыма, калі выкладчык, не страчваючы сваёй рэгулюючай функцыі, дэлегуе ініцыятыву самім студэнтам. Калі, напрыклад, студэнту была даверана роля выкладчыка, прычым студэнту, вельмі мяккаму па сваім характары, то ў гэтым выпадку цэнтр дзейнасці перамяшчаецца ў глыб аўдыторыі.

Такім чынам, базавай адзінкай, на аснове якой можна вызначыць стратэгію і тып педагагічнага ўзаемадзеяння, з'яўляецца **інтэнцыя**, галоўная мэтавая ўстаноўка вучэбнай дзейнасці, тып навучання вызначаецца з улікам сфер зносін, на якія накіравана вучэбная дзейнасць:

а) вучэбная дзейнасць накіравана на фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі ў штодзённа-бытавой сферы;

б) вучэбна-прафесійная дзейнасць накіравана на фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі ў вучэбна-прафесійнай сферы зносін. Акрамя таго, у якасці разнавіднасці вучэбна-прафесійнай дзейнасці разглядаецца вучэбна-навуковая. Яна накіравана на фарміраванне кагнітыўнай базы дадзеных у працэсе навучання.

Ча́стка трэ́цяя

КАМУНІКАТЫЎНЫЯ СТРАТЭГІІ

Асноўныя тэарэтычныя перадумовы даследавання стратэгіі

Для дакладнага разумення сэнсу паняцця «камунікатыўная стратэгія» неабходна прасачыць дынаміку развіцця ад першапачатковага ўспрымання стратэгіі ўвогуле да яе сучаснай інтэрпрэтацыі ў педагагічным плане.

Ля вытокаў паняцця стратэгіі стаіць дзейнаснае разуменне тэрміна. Дзейнасць чалавека прынята характарызаваць двума асноўнымі параметрамі: структурнасцю і выніковасцю, якія дапускаюць арганізацыю дзейнасці ў трох вымярэннях у адпаведнасці з матывам, мэтай, рэалізацыяй [51, с. 37]. Інтэнцыяльны стан з’яўляецца крыніцай актыўнасці, якая развіваецца ў залежнасці ад вызначанай канчатковай мэты. Адначасова з вызначэннем мэты чалавек паэтапна плануе сваю дзейнасць і выбірае сродкі дасягнення пастаўленай мэты.

Маўленчая дзейнасць у гэтых адносінах не з’яўляецца выключэннем. Яна таксама грунтуецца згодна з трыма ўказанымі састаўляючымі. Сучасная лінгвістыка даследуе ўсе бакі маўленчай дзейнасці: ад аналізу інтэнцый прамойцы, праз вызначэнне маўленча-мысленчых аперацый, да прагматычных эфектаў, ажыццёўленых камунікантамі.

І зараз не да канца вырашана праблема вызначэння эфектыўных прыёмаў і сродкаў рэалізацыі вучэбнай камунікацыі. Пры вывучэнні шматлікіх спроб лінгвістаў, псіхалінгвістаў, сацыялінгвістаў, кагнітывістаў адказаць на пастаўленыя пытанні заўважаем усё больш частае ўпамінанне паняцця стратэгіі. Яго выкарыстанне ў педагогіцы заканамернае. Стратэгія выпрацоўваецца на этапе першапачатковага планавання і структуравання навучання і іншай дзейнасці чалавека ў цэлым з улікам розных фактараў, якія ўплываюць на яе выбар. У гэтай сувязі ёсць падстава сцвярджаць, што ў залежнасці ад стратэгіі, тактык і прыёмаў навучанне рэалізуецца менавіта дадзеным спосабам, а не інакшым.

Неабходна адзначыць, што, нягледзячы на ўсведамленне важнай ролі стратэгіі, гэты тэрмін не знайшоў адзінага навуковага вызначэння. Адсутнасць самога паняцця «стратэгія» ў айчынных лінгвістычных слоўніках пацвярджае гэты факт. Ён тлумачыцца тым, што лінгвістычны тэрмін «стратэгія» з’явіўся нядаўна і выкарыстоўваўся раней у другіх сферах

дзейнасці чалавека. Уявім у сціслым выглядзе развіццё функцыянальнага разумення паняцця «стратэгія», звярнуўшыся да яго этымалогіі.

Паняцце стратэгіі ўпершыню з'явілася ў вайскавай справе. Яго першае ўжыванне ў Еўропе датуецца 1812-м годам і вызначаецца як вытворнае ад паняцця «стратэг» — чалавек, што вядзе войска.

Сучаснае разуменне ваеннай стратэгіі паказвае: акцэнт, які ставіўся раней на асобе, што вядзе войска і вырашае пытанні яго дыслакацыі, перамясціўся на сам працэс планавання і рэалізацыі ваенных дзеянняў.

Ключавымі характарыстыкамі стратэгіі з'яўляюцца мэта, задачы, фактары, якія ўплываюць на яе выпрацоўку, а таксама сродкі і сілы, стан рэальнай сітуацыі, агульная палітыка.

Стратэгія непасрэдна звязана з тактыкай як сукупнасцю этапаў стратэгіі, зарыентаваных на дасягненне выніковай мэты.

З развіццём грамадства і тэндэнцый да аптымізацыі сацыяльнай інтэракцыянальнай дзейнасці чалавека паняцці «стратэгія» і « тактыка» як фактары, што абумоўліваюць эфектыўнае ўзаемадзеянне, прымяняюцца да ўсіх відаў чалавечай дзейнасці. У розных сферах сучаснага грамадства актыўна развіваюцца такія паняцці, як маркетынжавыя стратэгіі, стратэгіі продажу, узаемадзеяння, пераканання, няшчырасці і г. д., і ўсе яны звязаны з рознымі формамі чалавечага жыцця.

Да ўзнікнення тэрміна «стратэгія» ў лінгвістыцы існавала ідэя, якая вызначала структурнасць і этапнасць арганізацыі камунікацыі. Гэтая ідэя асабліва выразна выяўлялася ў працах А. А. Лявонцьева, дзе апісваецца моўная дзейнасць, якая праходзіць шлях ад першапачатковай выпрацоўкі камунікатыўных мэт і задач, выбару аптымальных сродкаў дасягнення пастаўленай мэты да дасягнення пэўнага выніку [51, с. 38]. Аўтар не вызначае паняцця стратэгіі, але апісвае этапы яе выпрацоўкі і вылучае яе асаблівасці.

Пазней было ўстаноўлена, што выпрацоўка стратэгіі праходзіць пры вырашэнні праблемных і канфліктных сітуацый. Указанае палажэнне неабходна аспрэчыць: кожная сітуацыя камунікацыі з'яўляецца ў некаторай ступені праблемнай, бо накіравана на дасягненне пэўнай мэты. Але так як сітуацыі камунікацыі могуць быць рознымі — ад звычайнай размовы да навуковай ці палітычнай дыскусіі, — то і стратэгіі, выпрацаваныя прамоўцам, будуць вар'іравацца ў залежнасці ад розных фактараў. Варта падкрэсліць, што ва ўласна праблемных сітуацыях выпрацоўка стратэгіі адбываецца найбольш асэнсавана і пад большым кантролем прамоўцы, чым у звычайнай штодзённай размове.

У 80-я гады XX стагоддзя ўвага да праблемы стратэгіі узрасла дзякуючы інтэнсіўнаму развіццю тэорыі камунікацыі, тэорыі дыскурсу, тэорыі маўленчых актаў і г. д., накіраваных на вывучэнне эфектыўнасці і аптымізацыі суразмоўніцтва.

Грунтоўны ўклад у вывучэнне стратэгіі унесены вучоным-кагнітывістам Т. А. ван Дэйкам, ідэі якога знайшлі сваё адлюстраванне і далейшае развіццё ў працах іншых спецыялістаў [25, с. 207]. На думку Т. А. ван Дэйка, іх мэтай было «ахарактарызаваць паняцце стратэгіі больш дэтальна, чым гэта было зроблена на той момант у лінгвістычных і псіхалагічных даследаваннях» [25, с. 207]. Для вызначэння паняцця стратэгіі вучоны звяртаецца да яе этымалогіі, якая зыходзіць ад грэчаскага «ваеннага мастацтва» і аб'ядноўвае дадзены тэрмін з дзейснай тэорыяй: «Стратэгія цягне за сабой дзеянні чалавека, гэта значыць мэтанакіраваныя, інтэнцыяльныя, асэнсаваныя і кантралюючыя паводзіны». Дадзенае паняцце адрозніваецца ад плана як глабальнага ўяўлення дзеяння. Іншымі словамі, **план** — гэта макраінфармацыя аб усіх магчымых дзеяннях у рамках аднаго глабальнага; **стратэгія** — гэта макраінфармацыя, якая вызначае выбар найбольш разумнай і эфектыўнай альтэрнатывы. Думка аб стратэгіі, якая ўключае ў сябе планаванне пабудовы працэсу маўленчага ўзаемадзеяння ў залежнасці ад канкрэтных умоў камунікацыі і ўласных асаблівасцей камунікантаў, а таксама рэалізацыю плана, гэта значыць пэўнай «лініі» гутаркі, развіваецца І. П. Тарасвай і пераклікаецца з вызначэннем стратэгіі, прапанаваным Т. А. ван Дэйкам, які характарызуе стратэгію як уласцівасць кагнітыўных планаў [66, с. 58]. Можна ўявіць, што «лінія» гутаркі выяўляе пэўную паслядоўнасць рэалізацыі кагнітыўных планаў камунікантаў, якія знаходзяцца ў іх свядомасці.

У апошнія гады вучэнне стратэгіі пачынае з'яўляцца ў розных тэорыях, напрыклад, тэорыі камунікацыі і вербальнай інтэракцыі, даследаванні розных дыскурсіўных тыпаў: журналісцкага, педагагічнага, палітычнага, прававога і іншых [7, с. 8]. Гэта азначае, што «стратэгія разглядаецца як важнае і неабходнае паняцце кожнай тэорыі». У сувязі з тым, што дадзеныя тэорыі з'явіліся параўнальна нядаўна і паняцце стратэгіі пачалі прымяняць з нядаўняга часу, відавочны і натуральны той факт, што існуюць супярэчнасці і сумненні ў адносінах спецыфікі стратэгіі, вылучаных кожнай тэорыяй.

У тэорыі камунікацыі і вербальнай інтэракцыі стратэгіі таксама пачынаюць займаць важнае месца. Інтэракцыя вывучаецца з пункту погляду розных стратэгіі, якія выдзяляюцца ў працэсе яе аналізу.

Першыя працы пакуль не даюць пэўнага вырашэння праблемы вызначэння стратэгіі, іх выпрацоўкі, функцыянавання ў вербальнай інтэракцыі. Некаторыя працы прысвечаны вывучэнню праблемы функцыянавання стратэгіі у звычайным штодзённым дыялогу, але не называюцца ні азначэнні паняцця стратэгіі, ні праблема яе вызначэння, ні ўмовы выбару. Тым не менш, становіцца відавочнай важнасць праблемы стратэгіі у дыялогу, якая пачынае вывучацца з інстытуцыянальнага і сацыялагічнага пунктаў погляду. Можна адзначыць першыя спробы вылучыць стратэгіі, якія адносяцца да вербальнай інтэракцыі. У праблематыцы маўленчага ўзаемадзеяння, напрыклад, вывучаецца стратэгія абгрунтавання. У адносінах да маўленчых зносін стратэгія разглядаецца як «увесь комплекс маўленчых дзеянняў, накіраваных на дасягненне камунікатыўнай мэты», а тактыка апісвае «сукупнасць прыёмаў вядзення гутаркі і лінію паводзін на пэўным этапе ў рамках асобнай размовы» [66, с. 91].

Сацыялінгвісты настойваюць на прымяненні сацыялінгвістычнага падыходу да вывучэння стратэгіі, якія дазваляюць прамоўцу выкарыстоўваць свае лексічныя, граматычныя ці сацыялінгвістычныя веды пры інтэрпрэтацы паведамленняў у вызначаным ім кантэксце. У гэтай сувязі стратэгіі разглядаюцца як інтэгральная частка працы па кіраванні суразмоўніцтвам. У прадстаўленых работах робіцца магчымым вылучыць апісанне лінгвістычных умоў выпрацоўкі стратэгіі для таго, каб дасягнуць жаданага эфекту. Прамоўца грунтуецца на граматычных ведах слухачоў. Выдзяляюцца стратэгіі інтэрпрэтацыі, кантэкстуалізацыі як найбольш важныя ў працэсе інтэракцыі.

Ідэя Т. А. ван Дэйка аб інтэграцыі стратэгіі у суразмоўніцтве, у яго прадудыраванні і інтэрпрэтацыі працягвае актыўна развівацца. Пачынаецца вылучэнне спантаннага выказванняў, прадудыруемых у працэсе вербальнай камунікацыі і падрыхтаваных, распрацаваных прамоўцаў загадка. Выводзіцца гіпотэза аб тым, што ў спантаннага выказвання прамоўца фармулюе хутка, часам нават неасэнсавана, нейкую стратэгію выказвання. Паколькі выбар стратэгіі з'яўляецца кагнітыўным працэсам, значыць, ён пэўным чынам кантралюецца свядомасцю. Праблема заключаецца ў наступным: пры спантаннага выказвання час выпрацоўкі настолькі кароткі, што прамоўца не паспяе фіксаваць сваю ўвагу на самім працэсе выпрацоўкі стратэгіі.

Пры шматразовым паўтарэнні пэўных аднатыпных сітуацый і стандартным наборам стратэгіі можна заўважыць, што дадзеныя

стратэгіі не выпрацоўваюцца кожны раз, а выбіраюцца аўтаматычна. Вывучэнне стратэгіі пачынае развівацца ўглыб, звяртаецца ўвага на іх структуру, якая выяўляецца ў сукупнасці тактык і прыёмаў. Вылучаюцца паняцці тэкставай стратэгіі і тэкставай тактыкі, удакладняюцца іх азначэнні. Вызначэнне тэкставай тактыкі ўтрымлівае адказ на пытанне «Як пабудаваны тэкст?», а вызначэнне тэкставай стратэгіі дае зразумець, «чаму будзецца дадзены тэкст?» [30, с. 121]. Зыходзячы з гэтага, можна зрабіць выснову, што аўтар разглядае паняцце «стратэгія» як эквівалент мэты арганізацыі тэксту. Дадзеная ідэя знайшла сваё адлюстраванне ў працах наступных гадоў, у якіх стратэгія разглядаецца як набор макрамэт. Падобнае вытлумачэнне стратэгіі выклікае пэўныя сумненні. Натуральным з'яўляецца той факт, што мэта і стратэгіі звязаны найбольш цесна, бо менавіта мэта вызначае выбар стратэгіі, але відавочна таксама і тое, што гэтыя паняцці розныя па сваім значэнні і прызначэнні і не могуць узаемазамяняцца. Нягледзячы на недакладнае вызначэнне паняцця стратэгіі, аўтары прыводзяць прыклады выбару стратэгіі, такіх, напрыклад, як стратэгія суперніцтва (навязванне субяседніку свайго рашэння праблемы); стратэгія страуса (фізічнае ці псіхалагічнае пазбяганне сітуацыі канфлікту); стратэгія бяздзейння (знаходжанне ў сітуацыі канфлікту без ажыццяўлення якіх-небудзь дзейнняў, накіраваных на яго вырашэнне). Вылучаныя стратэгіі з'яўляюцца важнымі не толькі ў штодзённай, але і ў педагагічнай інтэракцыі, у прыватнасці, стратэгія кааперацыі.

У псіхалогіі стратэгія таксама набывае сваю значымасць, у выніку чаго фармулююцца практычныя парады па прымяненні тых ці іншых стратэгіі, тактык, прыёмаў з мэтай паспяховага ўзаемадзеяння.

З пазіцыі тэорыі камунікацыі стратэгія разглядаецца як «сукупнасць запланаваных прамоўцаў і рэалізуюмых у ходзе камунікатыўнага акта тэрэтычных ходоў, накіраваных на дасягненне камунікатыўнай мэты». У сваю чаргу, тактыка ўяўляецца як «сукупнасць практычных ходоў у рэальным працэсе педагагічнага ўзаемадзеяння» [40, с. 211]. З дадзенага вызначэння вынікае, што стратэгія можа суадносіцца з камунікатыўнай мэтай, а тактыка — з камунікатыўнай інтэнцыяй у пэўнай інтэракцыі.

У абагульненым выглядзе паняцце стратэгіі звязвае і кагнітыўны працэс (план аптымальнай рэалізацыі камунікатыўнага намеру), і механізм дасягнення камунікатыўнай мэты, які задае адпаведную арганізацыю дзейнасці, і характарыстыкі суразмоўніцтва, якія вызначаюць падыход да партнёра.

У аналізе педагогічнай дзейнасці выкладчыкаў асаблівая ўвага ўдзяляецца перафразаванню дыдактычнай стратэгіі і важнай ролі камунікатыўнай стратэгіі, што разглядаецца ў якасці «магістральнай лініі маўленчых паводзін, выбраных прамоўцам з мэтай дасягнення камунікатыўнай задачы, канчатковай мэты інтэракцыі, якая характарызуецца ўстанаўленнем сувязей паміж удзельнікамі; моўнай сітуацыяй і яе элементамі» [54, с. 160]. Прыведзенае азначэнне дастаткова дакладна тлумачыць паняцце стратэгіі, аднак у ім не закранаецца кагнітыўны аспект у інтэрпрэтацыйнай сутнасці стратэгіі, бо стратэгіі выпрацоўваюцца пры дапамозе ментальных аперацый, якія выконваюцца прамоўцам. Адзначым, што, паралельна з вызначэннем стратэгіі, А. К. Міхалеўская ўводзіць паняцце камунікатыўнай тактыкі як «сістэмы камунікатыўных прыёмаў, якія рэалізуюць пэўную функцыю і служаць для рэалізацыі адной з камунікатыўных стратэгіяў» [54, с. 161].

В. І. Карасік вылучае наступныя камунікатыўныя стратэгіі ў педагогічнай дзейнасці: тлумачальную, ацэначную, кантралюючую, арганізуючую [37, с. 8].

Праблема вывучэння стратэгіяў і тактык у педагогічным узаемадзеянні вылучаецца ў якасці адной з найбольш актуальных і складаных на шляху поўнага пазнання дадзенага тыпу дзейнасці.

Праведзены рэтра- і праспектыўны аналіз гісторыі развіцця паняцця стратэгіі дазваляе ўстанавіць, што даследаванні ў дадзенай галіне пакідаюць за сабой шырокае поле дзейнасці, бо адсутнічае аднародны вычарпальны падыход да вызначэння самога паняцця стратэгіі і да яе лінгвістычнай рэалізацыі ў розных тыпах і жанрах.

Нягледзячы на розныя вызначэнні стратэгіі, агульным з'яўляецца той факт, што дадзенае паняцце інтэрпрэтуецца як пасрэднік, які звязвае агульны прафесійны ўзровень прамоўцы з маўленчым узроўнем. Аналіз існуючых азначэнняў робіць магчымым вылучыць некаторыя агульныя пункты, якія могуць быць сутнаснымі характарыстыкамі паняцця стратэгіі:

1. Стратэгія цесна звязана з камунікатыўнай інтэнцыяй, камунікатыўнай мэтай і вынікам камунікацыі. Яна выпрацоўваецца ў залежнасці ад дадзеных канкрэтных крытэрыяў і разглядаецца як аптымальны сродак дасягнення камунікатыўнай мэты.

2. Стратэгія мае адносна запланаваны характар; час яе выпрацоўкі ў многім залежыць ад характарысткі выказвання (спантаннае ці падрыхтаванае).

3. Стратэгія ўяўляе канцэптуальнае бачанне маўленчых паводзін, асэнсаваных і кантралюемых прамоўцам.

4. Стратэгія не з'яўляецца непадзельным цэлым, яна складаецца з тактык і прыёмаў, якія яе рэалізуюць.

5. Стратэгія не з'яўляецца строгай, яна можа вар'іравацца на ўзроўні тактык і прыёмаў або дыяметральна змяняцца ў залежнасці ад развіцця камунікацыі.

6. Стратэгія вызначаецца агульнай камунікатыўнай мэтай, а тактыка практычна звязана з камунікатыўным намерам.

Прыведзены абагульнены характарыстыкі дазваляюць вывесці інтэгральнае вызначэнне стратэгіі. **Стратэгія** ёсць практычнае канцэптуальнае бачанне суб'ектам сваёй дзейнасці, заснаванае на асэнсаванні шляхоў аптымальнага дасягнення пастаўленай мэты і спосабаў іх вербальнага і невербальнага выражэння ў канкрэтнай сітуацыі.

Праектыўнасць заключаецца ў бачанні дзейнасці суб'екта ў яе праспекцыі, гэта значыць у паслядоўнасці яе развіцця ад аналізу нетыповай сітуацыі, асэнсавання інтэнцый, фіксавання мэты праз шляхі яе рэалізацыі да жадаемага выніку. Канцэптуальнае бачанне азначае арыентаванне суб'екта ў канкрэтнай (камунікатыўнай) сітуацыі, заснаванае на яе канцэптуалізацыі — асэнсаванні сутнасці, асаблівасцей, супярэчнасцей і магчымых спосабаў пераадолення выяўленых супярэчнасцей і абмежаванняў.

Педагагічны працэс з'яўляецца адносна строга дэтэрмінаваным і вызначальным, таму педагагічнае суразмоўніцтва можа разглядацца як адзін з асаблівых відаў маўленчай дзейнасці, што валодае шэрагам спецыфічных рыс.

Ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі адказнасць выкладчыка праяўляецца ў яшчэ большай меры, бо гаворка ідзе аб прафесійнай адукацыі ўжо адносна сфарміраваных асоб, якія асэнсоўваюць мэту свайго навучання і шляхі дасягнення гэтай мэты выкладчыкам. Значыць, неабходна ўдакладніць паняцце камунікатыўнай стратэгіі не толькі таму, што яно не мае поўнай адназначнай трактоўкі як камунікатыўнае паняцце ўвогуле, але і таму, што ў дадзенай працы стратэгія вызначаецца непасрэдна ва ўніверсітэцкай дзейнасці. Камунікатыўныя стратэгіі ў педагагічным узаемадзеянні будуць змяшчаць усе характарыстыкі менавіта вузаўскага педагагічнага працэсу і вызначацца агульнымі камунікатыўна-педагагічнымі мэтамі і інтэнцыямі выкладчыка, што дазволіць вылучыць іх з агульнага шэрагу камунікатыўных стратэгий сацыяльна-асобаснага ўзаемадзеяння і называць камунікатыўнай стратэгіяй.

Пад камунікатыўнай стратэгіі ва ўмовах універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі разумеецца практыўнае канцэптualaнае бачанне суб'ектам сваіх маўленчых паводзін, заснаваных на асэнсаванні шляхоў аптымальнага дасягнення камунікатыўна-педагогічных мэт і спосабаў іх выражэння ў канкрэтных моўных сродках.

Па сутнасці, камунікатыўная стратэгія ўяўляе сабою вядучую трансакцыянальную макраструктуру сэнсу з выразна арыентаванай мэтай дамінантай, якая развіваецца суб'ектам маўлення ў пэўных умовах яе параджэння і выяўлення ў адпаведнай сукупнасці тэкстаў.

Вызначыць стратэгію — значыць выявіць, зыходзячы з аналізу моўных сродкаў і спосабаў, вядучую макраструктуру сэнсу, абумоўленую першапачаткова практыўным канцэптualaным бачаннем моўнай асобай шляхоў дасягнення выніку ў вырашэнні пастаўленай мэты.

На сённяшні дзень праблема маўленчага планавання прыцягвае ўвагу вучоных як у тэарэтычным, так і ў практычным аспектах. Факт узросшай увагі да даследавання камунікатыўных стратэгіі тлумачыцца шэрагам тэарэтычных перадумоў да вывучэння дадзенага феномена.

Кагнітыўныя перадумовы. З кагнітыўнага пункту погляду стратэгіі могуць быць разгледжаны як сукупнасць працэдур над мадэлямі свету ўдзельнікаў камунікацыі. У гэтай сувязі для універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі характэрны набор уласных стратэгіі і тактык, накіраваных на эфектыўную рэалізацыю педагогічнага працэсу.

Адказнасць за арганізацыю педагогічнай інтэракцыі і за яе вынік нясе выкладчык. Ён павінен пастаянна ўлічваць той факт, што яго маўленне — не проста выступленне, а важнейшы сродак дасягнення педагогічных мэт, якія ўключаюць у сябе і ўсебаковае развіццё асобы. Для універсітэцкага педагогічнага выкладання, як і у цэлым для педагогічнага выкладання, характэрна пастаяннае ўздзеянне на канцэптualaную сістэму суразмоўцы-студэнта з мэтай пераўтварэння сістэмы яго ведаў аб свеце, яго паводзін, эмацыянальнага стану, адносін да тых ці іншых падзей. Таму пытанне аб найбольш эфектыўнай перадачы інфармацыі непасрэдна звязана з выбарам камунікатыўных стратэгіі.

Камунікатыўныя перадумовы. Асноўная перадумова выцякае з ідэі варыятыўнасці маўленчых паводзін. Гэта значыць, што рашэнне камунікатыўнай задачы заўсёды дапускае выбар аднаго са спосабаў яго рэалізацыі. Удзельнікі дыялогу карэкціруюць свае дзеянні ў залежнасці ад існуючай сітуацыі, застаючыся пры гэтым у рамках адзінай свэрхзадачы. У дадзеным выпадку свэрхзадача і камунікатыўныя намеры будуць суадносіцца адпаведна з паняццямі стратэгіі, тактыкі і прыёмаў.

Лінгвістычныя перадумовы. Лінгвістычныя асновы камунікатыўных стратэгіі ляжаць у сферы моўнага вар'іравання. Выбар аднаго з моўных варыянтаў (лексічнага, граматычнага і г. д.) у большасці выпадкаў не бывае выпадковым і вызначаецца стратэгічнай або тактычнай задачай. Для педагагічнага суразмоўніцтва характэрна пастаянная акцэнтацыя ўвагі на выбары лексічных (адпаведных норме мовы, даступных для ўспрымання і ўсведамлення), граматычных, асабліва сінтаксічных (перафразаванне, паўторы).

Сацыялагічныя і псіхалагічныя перадумовы. Суразмоўніцтва адбываецца пры ўдзеле як мінімум двух камунікантаў, таму яго называюць міжасобасным узаемадзеяннем, пры якім псіхалагічны аспект набывае немалаважнае значэнне. Ва універсітэцкай педагагічнай сітуацыі ўзаемадзеянне адбываецца не толькі паміж інстытуцыянальнымі асобамі. Таму вывучэнне стратэгіі, якія выкарыстоўваюцца пры ўстанаўленні міжасобаснага кантакту, пры стварэнні эмацыянальна-псіхалагічнай атмасферы, таксама будуць неабходнымі.

Рытарычныя перадумовы. Праблема эфектыўнасці суразмоўніцтва аказвае ўплыў на планаванне камунікацыі. Гэта выяўляецца ў выбары спецыяльных тактычных прыёмаў, да ліку якіх належаць прыцягненне ці адхіленне ўвагі, факусіраванне, метафарызацыя, параўнанне, мэтай якіх з'яўляецца аптымізацыя маўленчага ўздзеяння. Паколькі задачай універсітэцкага педагагічнага ўзаемадзеяння з'яўляецца ўздзеянне на канцэптуальную сістэму студэнтаў, то і праблема аптымізацыі дадзенага ўздзеяння таксама знойдзе сваё адлюстраванне ў выбары той ці іншай стратэгіі і тактыкі.

Эстэтычныя перадумовы. Універсітэцкая педагагічная інтэракцыя па праву называецца ўзорнай, бо мова выкладчыка з'яўляецца не толькі крыніцай перадачы пэўнай інфармацыі, але і ўспрымаецца як узор нарматыўнасці, прыгажосці, багацця і разнастайнасці моўных сродкаў.

Пералічаныя падставы дазваляюць больш дакладна ўявіць прадмет даследавання — камунікатыўныя стратэгіі ў працэсе педагагічнага ўзаемадзеяння.

Тэарэтычныя падыходы да аналізу камунікатыўных стратэгіі

Камунікатыўныя стратэгіі маюць дастаткова супярэчлівы характар, і прымяненне аднаго пэўнага падыходу да іх аналізу ўяўляецца вельмі цяжкім: стратэгія з'яўляецца сувязным звяном паміж кагнітыўнымі, ментальнымі

працэсамі і моўным выражэннем, якое фарміруецца ў псіхічнай сферы чалавека. Вылучаюцца наступныя падыходы, якія прымяняюцца пры аналізе стратэгіі ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі:

1. Сувязь стратэгіі з матывамі, якія кіруюць маўленчымі паводзінамі асобы, з яе патрабаваннямі і жаданнямі даследуецца тэорыяй маўленчай дзейнасці, якая бярэ свой пачатак у агульнапсіхалагічнай тэорыі дзейнасці [51, с. 199]. Тэорыя маўленчай дзейнасці даследуе стратэгіі, зыходзячы з галоўных і другарадных мэт. У гэтай сувязі стратэгіі, якія вынікаюць з галоўных мэт, будуць накіраваны на ініцыяванне самога маўленчага працэсу і кіраванне маўленчымі дзеяннямі. Стратэгіі другарадных мэт (самавыяўленне, эфектыўнасць, узаемадзеянне і г. д.) будуць служыць своеасаблівымі межамі, якія вызначаюць вербальны выбар, тып маўленчых паводзін. Дадзены погляд адлюстроўвае педагагічны працэс, у якім галоўныя мэты педагагічнай камунікацыі абумоўлены агульнымі дыдактычнымі мэтамі, а другарадныя мэты абумоўлены педагагічнай сітуацыяй. Падобны погляд на стратэгіі і іх выпрацоўку робіць неабходным прымяненне дзейнаснага падыходу да аналізу стратэгіі ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі, якая будзе заключацца ў падзеле маўленчага акта на складаемыя: інтэнцыю, мэту, рэалізацыю, вынік.

2. Тэорыя суразмоўніцтва, якая разглядае камунікацыю ў рамках сітуацыі суразмоўніцтва, таксама надае ўвагу феномену стратэгіі. Згодна сучаснай мадэлі сітуацыі суразмоўніцтва, кожны з яе ўдзельнікаў непасрэдна ўплывае на выбар стратэгіі. Паколькі ўніверсітэцкая педагагічная дзейнасць з'яўляецца педагагічным вербальным узаемадзеяннем, якое палкам упісваецца ў агульную мадэль камунікацыі, камунікатыўны падыход таксама будзе выкарыстоўвацца ў аналізе стратэгіі і будзе выяўляцца ў апісанні асноўных кампанентаў камунікатыўнай мадэлі і ў вызначэнні іх ролі ў выбары стратэгіі.

3. Інтэнт-аналіз, які атрымаў сваё развіццё з тэорыі маўленчых актаў, акцэнтуюе ўвагу на тым, што прамоўца не толькі прэзентуе паведамленне, запатрабаванне, просьбу ці загад, як прадугледжвае тэорыя маўленчых актаў, але і рэалізуе іншыя інтэнцыі асобы: выказаць свае адносіны да навакольнага свету ці суб'ядніка і г. д. Такі кірунак грунтуецца на ідэі аб тым, што ўсё падпарадкавана інтарэсам прамоўцы і выкарыстоўваецца ім. Менавіта гэта палажэнне дазваляе прамоўцу выбіраць тую ці іншую стратэгію і тактыку для найбольш эфектыўнага выяўлення сваіх інтэнцый. Таму пры аналізе стратэгіі неабходна спачатку выявіць мэту, намер прамоўцы.

4. Выяўленне заканамернасцей развіцця дыялогу прывяло да неабходнасці вывучэння «феномена чалавека» з яго спосабамі разважання, ацэнкі пэўнай сітуацыі, перапрацоўкі ведаў і г. д. Структуры, якія ўтвараюцца ў ходзе суразмоўніцтва, не з'яўляюцца гатовымі, а ствараюцца ўдзельнікамі ў ходзе дыялогу як вынік пэўных інтэлектуальных працэсаў і ментальных аперацый, такіх, як мэтавызначэнне, разважанне, арыенціроўка ў часе і прасторы і інш. Дадзеныя працэсы ўяўляюць цікавасць для кагнітыўнага аналізу выказвання. Кагнітыўны падыход мае дзве асноўныя асаблівасці: аб'ектывацыя структур ведаў, якія стаяць за тэкстам, з дапамогай спецыяльных метадаў прэзентацыі ведаў і ўжыванне механізмаў, якія дазваляюць разумець тэкст.

Даследаванні маўленчых тактык таксама паказваюць наяўнасць стандартных камунікатыўных ходоў, якія з'яўляюцца прыватнымі сродкамі — рэфлексамі стэрэатыпных сітуацый. Гэта асабліва значна ў адносінах да эпизодаў сацыяльнага жыцця і сацыяльнага ўзаемадзеяння, у прыватнасці, да сітуацыі педагагічнай інтэракцыі, паколькі фрэймы рэгулююць паводзіны асобы, прапануючы стэрэатыпныя, стандартныя спосабы дзеянняў у дадзенай сітуацыі. Напрыклад, калі выкладчык задаў пытанне, то трэба на яго адказаць — дадзеная рэакцыя таксама з'яўляецца стандартным спосабам дзеяння ў рамках фрэйма «навучальная ўстанова». З другога боку, выкладчык заўсёды мае справу з пераўтварэннем фрэймавых структур студэнтаў: у дадзеным выпадку фрэйм трэба разумець як універсальнае паняцце, якое аб'ядноўвае ў адзіную сутнасць веды і вопыт асобы. Дадзены факт цалкам звязаны з выбарам такіх стратэгий і тактык, якія дазволілі б уплываць на канцэптuallyную сістэму студэнтаў.

Фактары, якія ўплываюць на выпрацоўку камунікатыўных стратэгий

Спрабуючы адказаць на пытанне аб тым, якім чынам арганізуецца універсітэцкае педагагічнае ўзаемадзеянне, чаму яно будзецца так, а не інакш, неабходна звярнуцца да аналізу важнейшых фактараў, адным з якіх, безумоўна, неабходна лічыць фактар асаблівасцей працэсу выпрацоўкі стратэгий. Пры гэтым даследаванні рэалізацыі стратэгий па-за вывучэннем кагнітыўных механізмаў, што абумоўліваюць не толькі выбар стратэгий, але і маўленчую дзейнасць у цэлым, уяўляецца вельмі

проблематычным. Дадзенае палажэнне адпавядае ідэі А. А. Лявонцьева аб тым, што немагчыма разглядаць дынаміку мовы ў адрыве ад дынамікі мыслення [50, с. 27]. Праблема разумення і тлумачэння дынамічных працэсаў, якія ўдзельнічаюць у арганізацыі выказвання, працягвае звяртаць на сябе асаблівую ўвагу даследчыкаў.

У функцыянальнай тэорыі маўленне як «тэкст, які пагружаны ў сітуацыю рэальных зносін» знаходзіцца ў цэнтры даследаванняў, што развіваюцца ў рамках семасіялагічнага падыходу «сэнс — тэкст» і ўспрымаюцца як функцыянуючая маўленчая фармацыя з папярэдняй фазай пераходу ад сэнсу да тэксту. Звычайна маўленне характарызуецца «счапленнем шматлікіх выказванняў» і пэўным кантэкстам, у якім яно ўяўляе сабой перш за ўсё сродак, выбраны для дасягнення пэўных мэт. Адсюль вынікае важнасць вывучэння механізмаў, пры дапамозе якіх суб'ект апрацоўвае моўны матэрыял з мэтай прадудцыравання ці інтэрпрэтацыі паслядоўнасці выказванняў.

Маўленчы працэс разглядаецца ў гэтай сувязі як прадудцыраванне тэксту пры дапамозе «матэрыялізацыі зместу свядомасці ў сітуацыі камунікацыі», ці як працэс актуалізацыі сэнсаў [56, с. 239]. «Актуалізацыя сэнсаў» ажыццяўляецца згодна з універсальнай структурай чалавечага мыслення і адпаведна з асэнсаваннем складнікаў сітуацыі, іх ацэнкі з пункту погляду сучасных матываў. Указаныя параметры выражаюцца ў патрабаваннях, якія павінны задавальняць працэс лінгвістычнай арганізацыі маўлення. Паспрабуем вылучыць некаторыя агульныя патрабаванні, якія служаць асновай для пабудовы універсітэцкай педагагічнай інтэракцыі:

1. У працэсе яе арганізацыі павінны ўлічвацца лінгвістычныя, тэкстуальныя і рэфэрэнцыйныя структуры як дыялагічнага, так і маналагічнага выказвання, бо працэс перадачы ведаў можа ажыццяўляцца ў маналагічнай і дыялагічнай форме. Удакладнім, што пад лінгвістычнымі структурамі неабходна разумець моўныя, лексічныя і граматычныя спосабы рэпрэзентацыі сэнсу; у якасці тэкстуальных структур разглядаюцца спосабы, якія ствараюць кампазіцыйнае афармленне сэнсу; рэфэрэнцыйны аспект заключаецца ў суадносінах выказвання з аб'ектыўнай рэальнасцю. Выкладчык выбірае маналагічны ці дыялагічны спосаб падачы ведаў у залежнасці ад педагагічных ці камунікатыўных мэт, якія абумоўлены задачай эфектыўнай арганізацыі педагагічнага ўзаемадзеяння.

2. Пры перадачы дыдактычнай інфармацыі павінны ўлічвацца спосабы яе ўзаемасувязі і іерархізацыі ў маўленні, бо веда не могуць

перадавацца самі па сабе, яны ўступаюць у асацыятыўныя сувязі з тымі, якія ўжо існуюць, і становяцца, такім чынам, інтэгрэтыўнымі звёнамі складанай карціны свету студэнтаў.

3. Педагагічнае ўніверсітэцкае ўзаемадзеянне характарызуецца тым, што ў яго арганізацыі ўдзельнічаюць розныя камунікатыўныя бакі, правілы арганізацыі. Таму гэта таксама павінна ўлічвацца выкладчыкам.

4. У арганізацыі ўніверсітэцкага навучання таксама важны ўлік фактара акцэнтацыі і паўзы. Калі ў пісьмовай мове кіраўніцтва ўвагай чытача ажыццяўляецца за кошт знакаў прыпынку, то ў вуснай форме вялікую ролю іграюць прасадычныя сродкі [16, с. 89].

5. Пры рэалізацыі ўніверсітэцкай інтэракцыі важна ўлічваць сітуацыю камунікацыі, паколькі педагагічная інтэракцыя адбываецца ў міжасобасным плане і можа быць ускладнена недаступнасцю дыдактычнага матэрыялу для студэнтаў, яго неразуменнем ці іншымі фактарамі. У дадзеным выпадку неабходна ўлічваць патрэбнасці студэнтаў, іх рэакцыю і эмацыянальна-псіхалагічную атмасферу, што склалася на занятках [16, с. 89].

6. Мова выкладчыка адрозніваецца найбольшай поліфанічнасцю. У пэўнай ступені ролю выкладчыка можна параўнаць з роляй акцёра: ён можа выступаць і ў ролі сур'эзнага вучонага, і ў ролі коміка, і ў ролі добрай маці і г. д. Таму пры арганізацыі ўніверсітэцкага ўзаемадзеяння важны ўлік розных «галасоў», якія прадстаўляюць поліфанію. Неабходна адзначыць, што поліфанія ва ўніверсітэцкім навучанні абавязкова ўключае ў сябе і ўнутраную мову, з дапамогай якой выкладчык ажыццяўляе самакантроль, самааналіз, самакарэкціроўку, вынікі якіх адлюстроўваюцца ці ў перафармулёўцы, ці ва ўдакладненні, ці ў каменціраванні сказанага.

7. Веды, якія перадаюцца студэнтам, або адпавядаюць рэальнаму стану навукі, або патрабуюць далейшай практычнай верыфікацыі. Таму выкладчык павінен улічваць такія суадносіны дадзеных, што ўплывае на прыняцце інфармацыйнай адказнасці. Напрыклад, ён не заўсёды можа поўнасцю перадаць інфармацыю студэнтам, што абумоўліваецца этнакультурнымі, псіхалагічнымі, індывідуальнымі фактарамі. Адсюль частковае змоўчванне, няшчырасць, падмена фактаў ці крыніц і г. д.

8. Пры далейшым разгортванні маўлення неабходна ўлічваць логіку пабудовы думак, рэакцыі суразмоўцаў на той ці іншы спосаб падачы матэрыялу. Прыкладам гэтага можа з'яўляцца пастаянная верыфікацыя разумення сказанага шляхам кантралюючых пытанняў, якія выконваюць ролю аператара верыфікацыі [8, с. 51].

9. Паколькі педагагічная універсітэцкая інтэракцыя адбываецца ў сценах вышэйшых навучальных устаноў, то важна ўлічваць сацыяльныя ролі і пазіцыі пры арганізацыі педагагічнага ўзаемадзеяння. Выкладчык займае больш высокае статусна-ролевае і інтэракцыйнае становішча, чым студэнты, таму для яго будзе важным «захаванне твару» і падтрымка іміджу.

Названыя паграбаванні пастаянна знаходзяцца ў свядомасці суб'ектаў педагагічнага ўзаемадзеяння, з'яўляюцца кагнітыўнай асновай для разумовых аперацый, якія, у сваю чаргу, удзельнічаюць у прадудцыраванні маўлення.

Вядома, што працэс прадудцыравання маўлення мае фазавы, ці паэтапны, характар. Адрозніваюць наступныя этапы:

1) **матывацыйны этап**: асэнсаванне прамойцам свайго інтэнцыяльнага стану і жаданне дасягнуць практычнага выніку ў камунікатыўным акце;

2) **семантыка-сэнсавы этап**, ці этап фарміравання камунікатыўнага сэнсу. Дадзены этап успрымаецца як «перадграматычны» і ўключае ў сябе ўнутранае праграмаванне; яно складаецца з выдзялення камунікатыўнай інтэнцыі, якая кіруецца пэўнымі прэдыкатамі і мае сваё выражэнне;

3) **этап «граматыкалізацыі»**, на якім назіраецца трансфармацыя перцэптыўнага матэрыялу, сэнсавых комплексаў, у адзінкі вербальнага перцэптыўнага кода, гэта значыць іх матэрыялізацыя, камбінаванне [56, с. 312]. Іншымі словамі, дадзены этап можна назваць лексіка-марфалагічным этапам прадудцыравання маўлення, у ходзе якога адбываецца пошук моўных сродкаў для выражэння сэнсу;

4) **«тэкстуальны» этап**, на якім звязваюцца сэнс і фона-марфалагічныя адзінкі, аб'ядноўваюцца, утвараюць знакавыя, тэкстуальныя канструкцыі і ажыццяўляецца артыкуляцыя, выказванні. Названы этап дазваляе назіраць узаемадзеянне семантыка-сэнсавага этапа і аперацыі вербалізацыі.

Матывацыйны і семантыка-сэнсавы этапы адлюстроўваюць універсальную структуру мыслення чалавека, а таму і маўленча-мысленчыя аперацыі з'яўляюцца адносна агульнымі і стабільнымі. У гэтай сувязі ўяўляецца мэтазгодным больш дэтальны разгляд этапа граматычнага афармлення выказвання, а таксама этапа выбару камунікатыўных стратэгий, бо апошні адрозніваецца ад іншых сваёй разнастайнасцю. Этап выбару стратэгий павінен быць транзітным і злучаць іншыя этапы, таму што камунікатыўныя стратэгіі выпрацоўваюцца прамойцам пасля

асэнсавання сітуацыі камунікацыі ў цэлым, сваёй ролі, сацыяльнага акружэння, але яшчэ да моманту непасрэднай артыкуляцыі тэксту.

Неабходна падкрэсліць, што пры прадудцыраванні выказвання ў педагагічны працэс сацыяльны кантэкст адыгрывае вызначальную ролю. З кагнітыўнага пункту гледжання, экстралінгвістычная сітуацыя выражаецца трыма прасторамі: прасторай рэфэрэнцыі, прасторай прадудцыравання, прасторай сацыяльнага ўзаемадзеяння.

Прастора рэфэрэнцыі ўключае ў сябе ўяўленні, заснаваныя на практычным вопыце і логіцы рэчаў, але не звязаныя з лінгвістычным выражэннем, як, напрыклад, суб'ектыўныя ментальныя карціны.

Фізічная прастора акта прадудцыравання вызначае дакладныя матэрыяльныя ўмовы, у якіх адбываецца педагагічнае ўзаемадзеянне. Яно ўключае ў сябе прамоўцу, адносіны адсутнасці ці прысутнасці суразмоўцы, фізічнае арыентаванне дзейнасці выкладчыка ў прастору і ў часе. Для дадзенага параметра істотна такое паняцце, як хранатоп: педагагічная інтэракцыя мае дакладна вызначаную прастору (вышэйшая навучальная ўстанова) і ўказаны час (гадзіны, выдзеленыя адміністрацыяй вышэйшай навучальнай установы).

Прастора сацыяльнай інтэракцыі з'яўляецца не менш важнай, бо чалавек, які мае сацыяльную прыроду, уступае ва ўзаемадзеянне з розных сацыяльных пазіцый і не можа не лічыцца са сваім сацыяльным акружэннем. Дадзеная прастора ўключае ў сябе сацыяльна-інстытуцыйнае акружэнне, камунікатыўную інтэнцыю, мэты, напрыклад:

а) інфармаванне: перадача ведаў, уражанняў ці іншых відаў інфармацыі;

б) актывацыя: настройванне асобы дзейнічаць у пэўным накірунку;

в) тлумачэнне: перадача праблемы, пытання ў даступнай форме, аказанне дапамогі суразмоўцу выявіць адносіны, прытрымлівацца аргументацыі з мэтай зразумець падзеі ці некаторыя фрагменты зместу.

Кагнітыўная апрацоўка ўсіх гэтых параметраў, гэта значыць выбар элементаў, найбольш значных для сітуацыі інтэракцыі, абумоўлівае маўленчыя аперацыі, якія будуць ажыццяўляцца ў працэсе педагагічнага ўзаемадзеяння. На самай справе, гэта маўленча-мысленчыя аперацыі, якія адказваюць за апрацоўку экстралінгвістычных параметраў і за выражэнне выніку дадзенай апрацоўкі ў форме моўных адзінак, арганізаваных у тэксце. Можна ўявіць, што менавіта на дадзеным кагнітыўным узроўні адбываецца выбар стратэгіі разам з ажыццяўленнем маўленча-мысленчых дзеянняў.

Таму мэтазгодна лічыць першы этап прадудцыравання этапам асэнсавання экстралінгвістычнай сітуацыі. У гэтай сувязі дадзены працэс можна паказаць у наступнай паслядоўнасці: арыентаванне ў экстралінгвістычнай сітуацыі, кагнітыўнае выдзяленне рыс, якія ўласцівы дадзенай сітуацыі, выпрацоўка стратэгіі і тактык прадудцыравання моўных адзінак. Неабходна ўвесці ў дадзеную схему этап вызначэння стратэгіі і тактык як самастойны, бо ён матывуе выбар той ці іншай моўнай адзінкі, моўнага і тэкставага афармлення маўлення.

Такім чынам, працэс прадудцыравання выказвання ў цэлым абумоўлены сацыяльнымі, псіхалагічнымі і культурнымі параметрамі. Выкладчык, адначасова з'яўляючыся сацыяльна-інстытуцыйнай і фізічнай інстанцыяй, павінен мець камунікатыўную інтэнцыю педагагічнага характару для таго, каб уключыцца ў працэс прадудцыравання універсітэцкага педагагічнага ўзаемадзеяння. Камунікатыўнай інтэнцыі адпавядае камунікатыўны план, канцэптуальная ідэя аб рэалізацыі дадзенай інтэнцыі [26, с. 26]. План утрымлівае працэдуры камунікацыі, якія ўключаюць у сябе асэнсаванне кантэкстуальнай прасторы, рэалізацыю маўленча-мысленчых аперацый, якія адпавядаюць выдзеленым тром прасторам, выбар камунікатыўных стратэгіі, якія зыходзяць ад камунікатыўных інтэнцый і маўленча-мысленчых аперацый. Вынік лінейнага ажыццяўлення працэдур камунікацыі рэалізуецца ў тэксце на моўным узроўні і ўвасабляе пэўную «лінію» маўленчых паводзін. Для таго, каб належным чынам ажыццяўляць аналіз камунікатыўных стратэгіі, неабходна прыняць пад увагу сацыяльна-інстытуцыйны кантэкст, пастаўленую выкладчыкам камунікатыўную задачу, інфармацыю аб формах моўнай рэалізацыі пэўных мэт у канкрэтным кантэксце, а таксама звесткі аб кагнітыўных аперацыях, якія адказваюць за апрацоўку экстралінгвістычнай сітуацыі і аб аперацыях пераводу кагнітыўных уяўленняў у моўныя адзінкі.

Агульныя фактары выпрацоўкі камунікатыўных стратэгіі

Выпрацоўка камунікатыўных стратэгіі пачынаецца з ажыццяўлення маўленча-мысленчых аперацый кантэкстуалізацыі, абумоўленых камунікатыўным акружэннем прамойцы. Паспяхова вербальныя і невербальныя паводзіны з патэнцыялам дасягнення камунікатыўнай мэты, павінны ўпісвацца ў пэўныя рамкі, якія ўключаюць ў сябе: 1) сацыяльны інстытут ці ўстанову сацыяльнай практыкі; 2) суб'ект дадзенага сацыяльнага інстытута; 3) мэты і правілы сацыяльнага ўзаемадзеяння ў рамках канкрэтнага інстытута.

Сацыяльная практыка паказвае, што кожны сацыяльны інстытут мае ўласныя правілы функцыянавання, нормы і патрабаванні да маўленчай дзейнасці яго суб'ектаў. Ідэя самога існавання пэўнага сацыяльнага інстытута як «культурна-спецыфічнай нарматыўна арганізаванай канвенцыянальнай сістэмы форм дзейнасці прадугледжвае мэты асаблівых, адрозных ад іншых, узаемадзеянняў і абумоўлівае іх рэалізацыю» [53, с. 201]. Таму ўжо сам факт удзелу ў канкрэтным сацыяльна-інстытуцыянальным узаемадзеянні непасрэдна суадносіцца з інтэнцыянальнымі элементамі інтэракцыі. Сутнасць сацыяльнага інстытута праяўляецца ў абавязковым падзеле на сацыяльныя ролі і статусы, якія ў агульным выглядзе абазначаюцца як «агент» інстытута і «кліент», якія карыстаюцца паслугамі дадзенага інстытута [37, с. 9; 53, с. 201]. Роля і статус асобы могуць не супадаць у пэўнай сітуацыі камунікацыі.

Паняцце статусу суадносіцца з сукупнасцю сацыяльных пазіцый, якія ўключаюць узрост, пол, прафесійную дзейнасць, сямейнае становішча, асацыятыўныя групы (кола сяброў, знаёмых), пазіцыі прэстыжу, палітычныя інтарэсы і г. д. Адным словам, сацыяльны статус суадносіцца з афіцыйным грамадзянскім станам асобы. Ён ахоплівае не толькі яе прафесійную, але і ўсю сацыяльную дзейнасць.

Удакладнім паняцце ролі, якая вызначаецца як «сукупнасць культурных мадэляў, суаднесеныя з пэўным статусам» і ўключае ў сябе адносіны, каштоўнасці, спосабы паводзін, якія грамадства прыпісвае асобе, што валодае дадзеным статусам. Роля прадугледжвае «характэрны рэпертуар маўленчых дзеянняў», якія прамоўца павінен выконваць пры пэўных абставінах [66, с. 99]. Сацыяльная роля вызначаецца прафесійнай і сацыяльнай дзейнасцю асобы.

Агульнай сферай для сацыяльнага статусу і ролі з'яўляецца прафесійная дзейнасць. Значыць, статус выражае характарыстыкі сацыяльнага інстытута і ўключае ў сябе адпаведныя веды аб правах і абавязках суб'ектаў дадзенага інстытута, аб яго мэтах і функцыянаванні, якія, у сваю чаргу, адлюстроўваюцца ў працэсе сацыяльнага ўзаемадзеяння. Такім чынам, асоба, якая аб'ядноўвае ў сабе статусныя і ролевыя характарыстыкі, будзе свае вербальныя і невербальныя паводзіны ў адпаведнасці з імі з мэтай задавальнення спадзяванняў кліентаў, што карыстаюцца паслугамі сацыяльнага інстытута, прадстаўніком якой яна з'яўляецца. З гэтага вынікае, што кожны сацыяльны інстытут валодае ўласным стратэгічным спосабам арганізацыі ўзаемадзеяння і пэўным тыпам камунікатыўных паводзін, якія могуць рэалізавацца ў розных тыпах і жанрах.

Раздзяляючы паняцці тыпу і жанру інтэракцыі, неабходна вылучыць наступныя тыпы ўзаемадзеяння, заснаваныя на пэўным відзе інстытуцыянальна-сацыяльных узаемаадносін, напрыклад, палітычнае ўзаемадзеянне, педагагічнае ўзаемадзеянне і г. д. Інстытуцыйнае ўзаемадзеянне вылучаецца на аснове такіх крытэрыяў, як мэта, удзельнікі, хранатоп, каштоўнасці, адказнасць, стратэгіі, тыпы і жанры [36, с. 7]. Жанры, у сваю чаргу, вызначаюцца як састаўныя, неад’емныя і універсальныя часткі канкрэтнага тыпу інтэракцыі. На гэтай аснове педагагічнае ўзаемадзеянне вызначаецца як тып інтэракцыі, універсітэцкае ўзаемадзеянне — як яго від.

Згодна «антраполага-педагагічнай ідэі» чалавек з’яўляецца не прыроднай істотай, а асобай, створанай у адукацыі і сродкамі адукацыі. Таму аспект адукацыі асобы і яе сацыялізацыі з’яўляюцца асноўнай характарыстыкай дадзенага працэсу. З функцыянальнага пункту погляду, адукацыя як працэс і вынік засваення сістэматызаваных ведаў, уменняў і навыкаў з’яўляецца неабходнай ўмовай падрыхтоўкі чалавека да жыцця і працы і накіравана на інтэлектуальную дзейнасць асобы. Адукацыйны працэс, звязаны з кагнітыўнай дзейнасцю чалавека, адбываецца ў спецыяльных навучальных установах, якія адносяцца да сацыяльнага інстытута адукацыі. Пераўтварэнне першапачатковай карціны свету ў навуковую з’яўляецца вынікам адукацыйнай, даследчай і медыятыўнай дзейнасці, якая ажыццяўляецца выкладчыкам і студэнтамі. Усе вынікі навуковых даследаванняў перадаюцца ў сістэму адукацыі. Таму даследчая дзейнасць знаходзіцца на верхняй прыступцы адукацыйнай парадзгі. Выкладанне навуковых ведаў, маўленчая дзейнасць саміх даследчыкаў падпарадкаваны пэўным правілам арганізацыі ўзаемадзеяння, названага педагагічным.

Сацыяльны інстытут адукацыі мае даўнія традыцыі, пачынаючы ад Старажытнай Грэцыі і да нашага часу. За доўгі тэрмін існавання яму ўдалося выпрацаваць свае нормы і асновы, правілы і традыцыі. Гэта дазваляе сацыяльнаму інстытуту адукацыі прад’яўляць уласныя патрабаванні да інстытуцыйных суб’ектаў, правіл і норм паводзін, уключаючы моўныя. Вышэйпералічаныя прыметы інстытуцыйнасці характарызуюць сацыяльны інстытут наступным чынам:

1. Ён мае дакладна акрэсленыя межы сацыяльна-інстытуцыянальнага функцыянавання: вучэбна-адукацыйныя ўстановы.
2. Яго галоўнай практычнай і камунікатыўнай мэтай з’яўляецца інтэлектуальнае, псіхафізічнае і духоўнае развіццё асобы і яе сацыялізацыя.

3. Сацыяльныя ролі суб'ектаў дадзенага інстытута дакладна падзелены: навучаючая і навучальная.

4. Інстытуцыянальныя функцыі кожнага суб'екта прадпісаны педагогічным кантрактам: выкладчык — медыятыўная перадача ведаў і педагогічнае ўдзеянне на канцэптэуальную сістэму студэнта, студэнты — успрыманне перададзеных ведаў і іх інтэграцыя ў сістэму веда.

5. Педагогічны працэс ажыццяўляецца шляхам вектарнай камунікацыйнай інтэракцыі: выкладчык-студэнт; студэнт-выкладчык; студэнт-студэнт.

6. Педагогічны працэс абумоўлены шэрагам прынцыпаў:

- **прынцып інфарматыўнасці:** выкладаемая інфармацыя павінна быць «поўнай», гэта значыць практычнай, якая ўзбагачае ведамі і практычным вопытам, карысным у іх далейшым жыцці;
- **прынцып калакагацыі:** выкладчык павінен арганізаваць вучэбны працэс такім чынам, каб студэнты пастаянна імкнуліся да свайго інтэлектуальнага, псіхалагічнага, фізічнага і духоўнага ўдасканалення;
- **прынцып аксіялогіі:** выкладчык павінен перадаваць веды, улічваючы аксіялагічныя каштоўнасці, якія ўключаюць этычныя каштоўнасці самога выкладчыка, студэнта і грамадства;
- **прынцып прыродаадаптацыйнасці:** дыдактычная інфармацыя павінна быць адаптавана да інтэлектуальных і псіхафізіялагічных асаблівасцяў студэнтаў; таму ў вышэйшых навучальных установах яна з'яўляецца найбольш навуковай і абстрактнай [62, с. 6];
- **прынцып навуковасці:** дыдактычны працэс дапамагае станаўленню і развіццю навуковай карціны свету.

Сукупнасць пералічаных сацыяльна-функцыянальных характарыстык сацыяльнага інстытута адукацыі дазваляе вылучыць педагогічнае ўзаемадзеянне сярод іншых відаў камунікацыйна-арыентаванага навучання.

Незалежнасць, інстытуцыйная арыгінальнасць педагогічнага ўзаемадзеяння прыцягвае ўвагу многіх вучоных. Назіраюцца шматлікія спробы апісаць і растлумачыць, якім чынам кантэкст выказвання ўплывае на індывідуальнае выказванне, якое рэалізуецца прамойцам у рамках канкрэтнага сацыяльнага інстытута.

Незалежнасць і самастойнасць педагогічнага ўзаемадзеяння выяўляецца ў наступных характарыстыках:

1. Педагогічнае ўзаемадзеянне мае ўласны набор лексічных сродкаў, ключавых выразаў, такіх, як, напрыклад, «сацыялізацыя», «развіццё асобы», «педагогічны працэс», «дыдактычны працэс», «мэты і задачы

педагогічнага ўздзеяння», «працэс выхавання» і г. д. Гэта пацвярджаецца існаваннем розных слоўнікаў педагогічных тэрмінаў.

2. Педагогічнае ўзаемадзеянне кантралюецца дзяржаўнай уладай з мэтай перадачы сваёй ідэалогіі і выканання дзяржаўнага сацыяльнага заказу.

3. Педагогічнае ўзаемадзеянне, пісьмовае ці вуснае, адрозніваецца інтэрактыўнай сутнасцю.

4. Яно мае ўласныя пастулаты, прынцыпы арганізацыі, якія ўпісваюцца ў рамках педагогічнага кантракту.

5. З лінгвістычнага пункту погляду педагогічнае ўзаемадзеянне характарызуецца пэўнымі моўнымі маркёрамі: пераважнае выкарыстанне асабовых займеннікаў («я, ты, мы, вы»); дамінаванне ўжывання дзеясловаў цяперашняга часу; перавага мадальных («можна», «неабходна», «павінна» і г. д.) ці аксіялагічных («добра», «дрэнна», «карысна» і г. д.) канструкцый.

Спецыфіка педагогічнай камунікацыі праяўляецца таксама ў яе складанай структурнасці. Педагогічнае ўзаемадзеянне складаецца з выхаваўчага, адукацыйна-дыдактычнага, афіцыйна педагогічнага кампанентаў. Дадзены факт тлумачыцца тым, што само паняцце педагогікі азначае, з аднаго боку, навучанне, назапашванне сацыяльнага вопыту і ведаў і, з другога боку, працэс выхавання, засваення этычных, культурных каштоўнасцей і норм, якія ўласцівы канкрэтнаму грамадству. Удакладняючы важнасць прыведзеных кампанентаў педагогічнага ўзаемадзеяння, неабходна звярнуць увагу на тое, што ў ізаляваным выглядзе яны могуць функцыянаваць ва ўсіх відах сацыяльнай практыкі чалавека. Напрыклад, выхаваўчы кампанент з'яўляецца састаўной часткай навучальнага, пашыранага ў сямейных адносінах паміж бацькамі і дзецьмі. Аднак у адрозненне ад выхаваўчага інстытуцыйнага ўзаемадзеяння, якое з'яўляецца састаўной часткай педагогічнага, пры рэалізацыі ўласнага выхаваўчага ўзаемадзеяння бацькі апіраюцца на свае веды, бачанне свету, якія часам могуць не супадаць з афіцыйнымі патрабаваннямі сацыяльнага інстытута адукацыі. Выхаваўчы кампанент можа прысутнічаць у іншых відах узаемадзеяння, бо праз яго чалавек пазнае прынцыпы правільнага і гарманічнага жыцця.

У сваю чаргу, дыдактычны працэс, ці працэс перадачы ведаў, будзе заўсёды ажыццяўляцца ў тых сітуацыях, у якіх узнікае розніца ў ведах паміж прамоўцам і слухачом. Рэалізацыю такога падвіду ўзаемадзеяння можна назіраць, напрыклад, у інструктажы выкладчыка аўташколы ці інструктара па лыжах, па плаванні, у інструкцыях па прымяненні тых ці іншых тавараў і г. д. Інстытуцыйны дыдактычны працэс арыентаваны

на медыятыўную перадачу ведаў, прадугледжаных праграмай навучання, і заснаваны на педагогічных прынцыпах у рамках сацыяльнага інстытута адукацыі.

Афіцыйны педагогічны працэс — гэта ўзаемадзеянне «людзей, якія маюць уладу і правы вызначаць педагогіку ці якія маюць уладу і правы мадыфікаваць яе ў рамках яе арганізацыі, зместу, методык, падручнікаў і адпаведных слоўнікаў» [56, с. 389]. Менавіта афіцыйны педагогічны працэс упісваецца ў сацыяльны інстытут адукацыі і мае правілы і прынцыпы функцыянавання і арганізацыі.

Такім чынам, месца педагогічнага працэсу ў парадыгме адукацыі, якая разглядаецца з функцыянальна-інстытуцыйнага пункту гледжання, можа быць вызначана так, як паказана на рысунку 1.



Рысунак 1 — Схема педагогічнага працэсу ў парадыгме адукацыі

Правамерна сцвярджаць, што педагогічнае навучанне рэалізуецца суб'ектамі сацыяльнага інстытута адукацыі, абумоўленага прынцыпамі, нормама і правіламі паводзін, што вынікаюць з педагогічнага кантракту, які прадугледжвае сацыяльныя ролі, гэта значыць устаноўленыя мадэлі дзеянняў: медыятыўная перадача ведаў, выхаванне асобы выкладчыкам і засваенне ведаў студэнтамі [21, с. 89].

Педагогічны працэс ажыццяўляецца ў дакладна ўстаноўлены час у канкрэтных навучальных установах. Галоўнай функцыянальна-камунікатыўнай мэтай педагогічнага працэсу з'яўляецца сацыялізацыя асобы і яе ўсебаковае ўдасканаленне шляхам педагогічнага ўздзеяння на канцэптואльную сістэму і псіхічную сферу асобы. Афіцыйны педагогічны працэс абумоўлівае педагогічную дзейнасць у цэлым, уключаючы і маўленчую, вызначае нормы і прынцыпы функцыянавання сацыяльнага інстытута адукацыі, служыць узорам камунікатыўных паводзін выкладчыка. Пералічаныя характарыстыкі сацыяльнага інстытута адукацыі ўяўляюць сабой агульныя фактары, што абумоўліваюць дзейнасць інстытуцыянальных суб'ектаў, і асабліва маўленчую, якая рэалізуецца праз усведамленне камунікатыўных мэт, інтэнцыяльных станаў, прынцыпаў і норм функцыянавання інстытута і правіл арганізацыі інстытуцыйнага педагогічнага ўзаемадзеяння. Усведамленне пералічаных фактараў адпавядае рэалізацыі маўленча-мысленчых аперацый кантэкстуалізацыі, з якіх пачынаецца працэс выкладання і навучання.

Спецыяльныя фактары выпрацоўкі камунікатыўных стратэгий

Агульныя фактары, якія ўплываюць на выпрацоўку камунікатыўных стратэгий, можна назваць універсальнымі па сваёй прыродзе, паколькі яны адыгрываюць адну і тую ж ролю для ўсіх тыпаў сацыяльных інстытутаў: абумоўліваюць мэты сацыяльнага ўзаемадзеяння, інтэнцыяльны стан суб'ектаў, прынцыпы арганізацыі інтэракцыі і выпрацоўку камунікатыўных стратэгий у рамках канкрэтнага сацыяльнага інстытута.

Разам з тым, для працэсу выпрацоўкі камунікатыўных стратэгий у ходзе універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі прадстаўленых фактаў недастаткова. Неабходна вылучыць больш спецыяльныя, якія вынікаюць з дэталёвых характарыстык пэўнага віду і жанру педагогічнага ўзаемадзеяння.

Самастойнасць педагогічнага ўзаемадзеяння адносна іншых тыпаў выяўляецца пры падзеле на ўласныя віды, якія адлюстроўваюць уласцівасці таго ці іншага віду навучальнай ўстановы. Напрыклад, мова выхавацеля дзіцячага сада будзе адрознівацца ад мовы настаўніка старэйшых класаў ці выкладчыка універсітэта. Гэта тлумачыцца педагогічнымі мэтамі кожнага віду навучальнай установы — дзіцячага

сада, школы, універсітэта, — функцыянальнымі характарыстыкамі суб'ектаў названых навучальных устаноў: або гэта дзеці дашкольнага ўзросту, або гэта дарослыя, якія жадаюць удасканаліць свае прафесійныя навыкі, або гэта настаўнік пачатковых класаў, які працуе з дзецьмі, або гэта вучоны, які выкладае студэнтам навуковыя веда і г. д.

У аснове універсітэцкай камунікацыі ляжыць комплекснае, пераважна вербальнае, кіраванне выкладчыкам вышэйшай навучальнай установы працэсамі канцэптуалізацыі свету студэнта ва ўмовах інтэрактыўнай дзейнасці ў ходзе яго прафесійнай падрыхтоўкі. У параўнанні з іншымі навучальнымі ўстановамі ВНУ займаюць асаблівае месца: яны маюць на мэце, з аднаго боку, перадаць неабходныя веда, якія рыхтуюць да будучай прафесійнай дзейнасці, і, з другога, знаёмяць студэнтаў з сучасным станам навукі. Таму вышэйшыя навучальныя ўстановы стаяць на мяжы паміж школьнымі ведамі і «сапраўднымі» навуковымі ведамі. Менавіта выкладчыкі ВНУ сумяшчаюць у сваёй прафесійнай дзейнасці дзве функцыі: педагагічную і даследчую. Універсітэцкае ўзаемадзеянне адрозніваецца імкненнем да тлумачэння сэнсу тэрмінаў, дамінаваннем інфармацыйнай функцыі, у задачу якой уваходзіць адэкватная перадача інфармацыі, сацыяльнай арыентаванасцю на ўдзельнікаў універсітэцкай педагагічнай камунікацыі з пункту гледжання іх навуковай кампетэнцыі і прафесійнай спецыялізацыі, больш паслядоўным захаваннем моўнага этыкету, прынятага ў навуковай сферы камунікацыі [46, с. 57]. Педагагічны працэс у вышэйшых навучальных установах падпарадкоўваецца ўласным прынцыпам арганізацыі:

- а) прынцыпу гарманічнага ўсебаковага развіцця асобы студэнта, які адлюстроўвае агульны педагагічны прынцып калакацыі;
- б) прынцыпу адпаведнасці зместу вузаўскай адукацыі сучасным накірункам развіцця навукі, тэхнікі, вытворчасці;
- в) прынцыпу аптымальнага спалучэння метадаў і сродкаў навучання;
- г) прынцыпу адпаведнасці вынікаў навучання патрабаванням, якія прад'яўляюцца канкрэтнай сферай прафесійнай дзейнасці і грамадствам да спецыялістаў з вышэйшай адукацыяй.

Медыятыўная перадача навуковых ведаў у ВНУ — працэс асабліва складаны: неабходна не толькі перадаць інфармацыю, але і ўпэўніцца, што яна ўспрынята, зразумелая студэнтам і інтэгравана ў іх канцэптуальную сістэму. Дадзеная ўмова — адзін з фактараў, якія ўплываюць на выпрацоўку камунікатыўных стратэгий выкладчыкам.

Другой асаблівасцю універсітэцкага педагагічнага ўзаемадзеяння з'яўляецца яго неаднароднасць у формах рэалізацыі. Гэта звязана са

спецыфікай арганізацыі дыдактычнага працэсу ў ВНУ, які падзяляецца адпаведна на заняткі: лекцыйныя (лекцыі, канферэнцыі), практычныя (семінары, практычная работа, круглыя сталы і г. д.) і кантралюючыя, якія ўключаюць таксама экзамены і залікі. З развіццём новых тэхналогій адукацыі актуальным становіцца дыстанцыйнае навучанне пры дапамозе тэхнічных сродкаў камунікацыі (напрыклад, сеткі Інтэрнэт). Дадзеная форма адукацыі мае права называцца чацвёртым жанрам універсітэцкага навучання, бо выпрацоўвае ўласныя правілы арганізацыі педагагічнага ўзаемадзеяння. Адрозненне ад пералічаных вышэй жанраў звязана з тым, што ўказанае ўзаемадзеянне з'яўляецца апасродкаваным, яго можна назваць універсітэцкай «медыя-інтэракцыяй».

Лекцыйная форма навучання характарызуецца тым, што з'яўляецца, галоўным чынам, маналагічнай, рэалізаванай выкладчыкам. Згодна ідэі поліфанічнасці ў мове, дадзеная форма мае дыялагічную накіраванасць, паколькі арыентавана на студэнтаў, якія знаходзяцца насупраць выкладчыка, але камунікатыўная ініцыятыва і права распараджацца ёю належыць выкладчыку. У такой моўнай сітуацыі педагагічнай інтэракцыі выкладчык знаходзіцца ў пазіцыі «супастаўленне» пэўнай колькасці студэнтаў (ад 30 і больш). Яго мэтай з'яўляецца перадача дыдактычнай інфармацыі.

Ён арганізуе сваё выкладанне як аргументаваную экспазіцыю фактаў навуковай дзейнасці. Найбольш важным для выкладчыка ва ўмовах лекцыі з'яўляецца тое, каб студэнты маглі атрымаць цэласнае ўяўленне аб выкладаемай інфармацыі, у большасці выпадкаў без яе дэтальнага разумення і інтэрыярызацыі. Ускладаючы на сябе інстытуцыянальную адказнасць, выкладчык рэалізуе наступны дыдактычны працэс — работу на семінарах, адказы студэнтаў на экзаменах і г. д., а таксама іх будучую даследчую і прафесійную дзейнасць. Арганізуючы педагагічнае ўзаемадзеянне, выкладчык стараецца прыцягнуць увагу студэнтаў да таго, аб чым гаворыцца, актывізаваць іх разумовую дзейнасць пры дапамозе рытарычных пытанняў. Для гэтага важна з самага пачатку лекцыі ўстанавіць кантакт з аўдыторыяй. Выкладчык суадносіць новыя веды з сістэмай патрабаванняў і матываў студэнтаў і выбірае пэўную пазіцыю, якая выражаецца ў выбары стратэгіі стварэння іміджа [66, с. 91].

Асаблівую цікавасць ўяўляе маўленне выкладчыка ў час непасрэднага педагагічнага ўзаемадзеяння са студэнтамі на семінарскіх і практычных занятках. Педагагічная дзейнасць у цэлым носіць інтэрактыўны характар. Камунікацыя выкладчыка і студэнтаў ВНУ

рэалізуецца ў працэсе непасрэднага педагогічнага ўзаемадзеяння на семінарскіх ці практычных занятках і ў ходзе яе дакладна прасочваецца зваротная сувязь. Таму правамерна разглядаць практычныя заняткі як сацыяльную педагогічную інтэракцыю.

Універсітэцкая педагогічная інтэракцыя разглядаецца як тэлеалагічны тып інстытуцыйнага ўзаемадзеяння сацыяльнага характару з вектарам перадачы ведаў ад вядучага актанта-выкладчыка да вядомага актанта-студэнта з мэтай уздзеяння на канцэптуальную сістэму і прафесійнае навучанне апошняга ў медыятыўным рэжыме.

Тэлеалагічны характар універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі выходзіць з мэтаабумоўленасці ўзаемадзеяння, якое выяўляецца ў тым, што мова і дзеянне кожнага ўдзельніка накіраваны на дасягненне пераважна педагогічных мэт і задач.

Згодна сітуацыі камунікацыі, галоўныя параметры, якія абумоўліваюць інтэракцыю, — мэта, прастора і час — адлюстроўваюць спецыфіку дадзенай педагогічнай дзейнасці. Універсітэцкая педагогічная інтэракцыя выражаецца ў дакладна абмежаваных інстытуцыйных рамках і сацыяльных ролях інтэрактантаў: узаемадзеянне адбываецца паміж выкладчыкам і студэнтам у сценах пэўнай ВНУ ва ўстаноўлены адміністрацый час.

Інтэрактыўны кампанент, які вытлумачаецца як «прырода сацыяльных адносін, устаноўленых ў сітуацыі камунікацыі і падтрымліваемых да заканчэння інтэракцыі», таксама з'яўляецца фіксаваным для ўсіх відаў універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі. Педагогічныя адносіны з'яўляюцца інтэрактыўнымі па сваёй прыродзе, бо азначаюць «сукупнасць абменаў, узаемных уплываў, дзеянняў і рэакцый паміж выкладчыкам і студэнтам» [7, с. 17]. Якраз таму, гаворачы аб педагогічным працэсе ў ВНУ, выкарыстоўваюць паняцце інтэракцыі, ці ўзаемадзеяння, паколькі гэты працэс заканчваецца ўплывам выкладчыка на канцэптуальную сістэму студэнтаў і, у некаторых выпадках, іх узаемаўплывам. Менавіта ў працэсе педагогічнага ўзаемадзеяння нараджаецца агульны сэнс, які абумоўлівае далейшае развіццё педагогічнай інтэракцыі, двухбаковы выбар камунікатыўных стратэгіі і тактык. Яна аб'ядноўвае ў сабе, такім чынам, характарыстыкі камунікацыі як «сукупнасці камунікатыўных здольнасцей, якасцей, уменняў і навыкаў, накіраваных на перадачу, атрыманне і перапрацоўку інфармацыі ў працэсе міжасобасных адносін, а таксама на ўстанаўленне і падтрымку кантакту», і асаблівасці яе пабудовы [7, с. 17]. Універсітэцкая інтэ-

ракцыя імкнецца да выроўнівання розных інтэракцыянальных статусаў выкладчыка і студэнтаў. Выкладчык мае больш высокі інтэракцыянальны статус, закліканы ўздзейнічаць вектарным чынам на канцэптuallyную сістэму студэнта, які выступае ў ролі вядомага актанта, з мэтай змены яго канцэптuallyнай сістэмы і прафесійнай падрыхтоўкі. Працэс выроўнівання інтэракцыянальных статусаў абумоўлівае прыцягненне значных ментальных і дыскурсіўных намаганняў абодвух бакоў з мэтай дэманстрацыі іх камунікатыўных і прафесійных кампетэнцый, якія выражаюцца ў прымяненні гнуткіх тэхналогій выкладання і навучання і, асабліва, у выпрацоўцы камунікатыўных стратэгий і тактык. Ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі, акрамя прыняцця кааператыўнасці, рэалізуюцца астатнія прыняцці камунікацыі, прапанаваныя Грайсам: прыняцці якасці, колькасці, манеры. Вылучаныя прыняцці безумоўна ўплываюць на працэс пабудовы выказвання выкладчыкам, прыманне ім той ці іншай пазіцыі, усведамленне адказнасці і, значыць, на выбар камунікатыўных стратэгий і тактык.

Выкладзеныя вышэй інстытуцыйныя характарыстыкі ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі дазваляюць вылучыць і асноўныя асаблівасці семінарскіх і практычных форм навучання:

1. Выкладчык уваходзіць ва ўзаемадзеянне з адносна невялікай групай студэнтаў, у параўнанні з лекцыйнымі заняткамі. Дадзены факт дазваляе ў пэўнай ступені індывідуалізаваць педагагічную інтэракцыю, пашырыць і спецыфікаваць кола абраных стратэгий і тактык.

2. Асноўнай камунікатыўна-педагагічнай мэтай дадзеных форм навучання з'яўляецца выяўленне ўзроўню ўспрымання перададзенай інфармацыі — або яна ўспрынята студэнтамі, альбо не; або ўспрынята, зразумета, але не засвоена; або нават не ўспрынята належным чынам і г. д., — тлумачэнне, удакладненне інфармацыі, ацэнка ўзроўню засваення. Менавіта ў ходзе семінарскіх і практычных заняткаў педагагічная інтэракцыя з'яўляецца найбольш інтэнсіўнай: выкладчык не толькі тлумачыць, але і адказвае на пытанні, заўвагі студэнтаў, якія пацвярджаюць свае веды непасрэдна перад выкладчыкам.

3. На працягу педагагічнай інтэракцыі выкладчык у поўнай меры рэалізуе адказнасць за свой імідж, які з'яўляецца правадніком, што стаіць паміж навуковымі ведамі і канцэптuallyнай сістэмай студэнта, а таксама як уладальнік навуковых ведаў, прафесійнага і жыццёвага вопыту, умення не страціць аблічча за інфармацыяй і спосабам яе перадачы. У выпадку неразумення інфармацыі студэнтамі тлумачыць яе

паўторна, мяняючы спосабы перадачы, а таксама тактыкі і прыёмы, якія выяўляюцца пры дапамозе іншых моўных сродкаў.

4. Найбольш істотнай розніцай паміж семінарскай, практычнай і лекцыйнай формамі з'яўляецца спосаб іх арганізацыі: лекцыйная форма з'яўляецца больш падрыхтаванай, прадуманай, запісанай ці заканспектаванай перад заняткам (безумоўна, існуе некаторая ступень спантаннасці, якая выражаецца ў рэакцыях студэнтаў і ў іншых непрадбачаных момантах, але яна неістотная ў адносінах да выкладчыка); семінарскія і практычныя заняткі з'яўляюцца ў большай ступені спантаннымі, бо прадудыруюцца ў час непасрэднай інтэракцыі выкладчыка і студэнтаў і ўключаюць ў сябе камунікатыўныя хады ў трох накірунках: выкладчык-студэнт, студэнт-выкладчык, студэнт-студэнт. Аднак нельга канстатаваць татальную спантаннасць дадзеных форм, бо яны таксама з'яўляюцца ў пэўнай ступені падрыхтаванымі і кіруемымі выкладчыкам. Перад заняткамі выкладчык праглядае блок інфармацыі, перададзенай раней, вызначае педагагічныя мэты і задачы, якія будуць рэалізавацца і павінны ўпісвацца ў агульныя рамкі педагагічнага працэсу дадзенай ВНУ. Затым выкладчык запамінае ці запісвае найбольш важныя моманты заняткаў: план, дадатковую інфармацыю ці інфармацыю, якая патрабуе большай увагі з боку студэнтаў, і г. д. У час педагагічнай інтэракцыі выкладчык заўсёды стараецца кіраваць яе развіццём згодна ўстаноўленых мэт і праграм.

5. Выкладчык, як медыятар ведаў, уздзеянчае на канцэптуальную сістэму студэнтаў і падрыхтоўвае іх да далейшай прафесійнай дзейнасці.

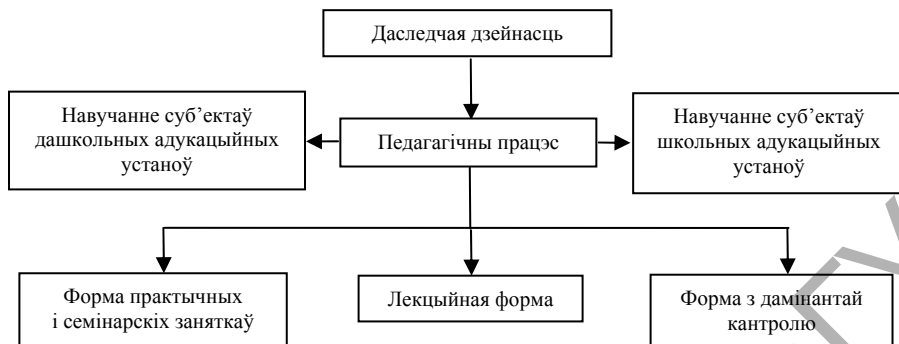
6. Педагагічнае ўздзеянне выкладчыка ў час універсітэцкіх заняткаў з'яўляецца падобным да дзеянняў настаўніка ў школе: праверка ўзроўню атрыманых ведаў, перадача новых ведаў, карэкціроўка няправільна засвоеных ведаў, бягучы кантроль засваення інфармацыі, сувязь новай інфармацыі з ужо набытай, а таксама з жыццёвым вопытам студэнтаў, удакладненне і паглыбленне дыдактычнай інфармацыі. Вынікі аналізу практычнага матэрыялу выяўляюць адносна аднолькавую структуру практычных заняткаў для ўсіх дысцыплін: арганізацыйны момант, праверка дамашняга задання, карэкціроўка ці ўдакладненне ведаў, перадача новай інфармацыі з мэтай набыцця ўменняў і навыкаў, кантроль разумення, канцэптуалізацыя ведаў.

Такім чынам, неабходна лічыць абгрунтаваным сцвярджэнне аб розніцы паміж названымі вышэй формамі навучання ў ВНУ. Універсітэцкая педагагічная інтэракцыя разглядаецца як тэлеалагічны тып узаемадзеяння, што адбываецца ў час непасрэднага кантакту выкладчыка і

студэнтаў у ходзе семінарскіх і практычных заняткаў. Для кіравання універсітэцкай інтэракцыяй выкладчыку неабходна ўменне падтрымаць свой імідж — медыятара навуковых ведаў — у вачах студэнтаў, што дазваляе яму пастаянна ўдасканальвацца ў выкладаемай дысцыпліне: менавіта такім чынам выкладчык уносіць уклад у развіццё навукі. Універсітэцкае ўзаемадзеянне ў гэтым плане валодае асаблівай характарыстыкай: з аднаго боку, яно з'яўляецца навуковым, з другога — педагагічным. Тлумачэнне дадзенай асаблівасці заключаецца ў функцыянальнай спецыфіцы ВНУ, мэта якіх — перадаць у высокай ступені спецыялізаваныя веды навукі ў працэсе яе развіцця і падрыхтаваць студэнтаў да будучай прафесійнай дзейнасці. Вышэйшыя навучальныя ўстановы маюць, у асноўным, адзін і той жа прынцып функцыянальнай арганізацыі: лекцыйныя заняткі, практычныя заняткі, кантрольныя заняткі, якія ўключаюць экзамены і залікі. Камунікацыя выкладчыка на лекцыйных занятках адрозніваецца ад камунікацыі на практычных занятках. Лекцыйны курс прадумваецца загадзя і рэалізуецца ў такім выглядзе, у якім быў задуманы, з улікам некаторай ступені спантаннасці. Семінарскія і практычныя заняткі характарызуюцца больш дакладным праяўленнем сацыяльна-асобасных узаемаадносін паміж выкладчыкам і студэнтамі, якія ўключаюць у сябе, перш за ўсё, прамую вербальную інтэракцыю са значнай ступенню спантаннасці. Складанасць рэалізацыі і стратэгічная гнуткасць згаданых форм навучання вынікае з функцыянальных асаблівасцей універсітэцкай педагагічнай інтэракцыі: адносна невялікая колькасць студэнтаў; тэлеалагічны характар узаемадзеяння, што выяўляецца ў рэалізацыі дакладных камунікатыўна-педагагічных мэт і задач, якія могуць змяняцца ў працэсе камунікацыі; медыятыўны характар інтэракцыі, які характарызуецца вектарным уздзеяннем на канцэптуальную сістэму студэнтаў, неадкладнымі вербальнымі і невербальнымі рэакцыямі, што ўплываюць на развіццё камунікацыі і педагагічнага ўзаемадзеяння згодна прынцыпу кааперацыі, які выражаецца ў імкненні да выроўнівання інтэракцыянальных статусаў выкладчыка і студэнтаў і ва ўзаемнай павазе іміджаў, рознай дыдактычнай інфармацыі, неабходнай для перадачы студэнтам: навуковыя веды, факты сацыяльнага вопыту, індывідуальныя назіранні выкладчыка і г. д.

Парадыгма адукацыйнай сістэмы вышэйшых навучальных устаноў прадстаўлена на рысунку 2.

Указаныя характарыстыкі адукацыйнай сістэмы ВНУ змяшчаюць выкладчыка ў асаблівай рамкі педагагічнай і камунікатыўнай дзейнасці



Рысунак 2 — Схема адукацыйнай сістэмы ВНУ

і, адпаведна, уяўляюць сабою спецыяльныя фактары, якія ўплываюць на выпрацоўку камунікатыўных стратэгий і тактык непасрэдна ў працэсе універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі.

Такім чынам, камунікатыўныя стратэгіі і тактыкі не з'яўляюцца сталымі ў тэрміналагічным плане паняццямі. Аднак яны займаюць значнае месца ў тэарэтычных даследаваннях розных лінгвістычных, псіхалінгвістычных, кагнітыўных і сацыялінгвістычных накірункаў. Варыятыўнасць дадзеных падыходаў таксама тлумачыцца разнапланавасцю самога паняцця «стратэгія», якое адлюстроўвае непасрэдную сувязь мовы і мыслення, што выражаецца ў яго вызначэнні як практыўнага канцэптualaнага бачання суб'ектам сваёй дзейнасці, заснаванай на ўсведамленні шляхоў аптымальнага дасягнення пастаўленай мэты і спосабаў іх вербальнага і невербальнага ўвасаблення ў канкрэтнай сітуацыі. Асноўныя характарыстыкі стратэгіі: сувязь з камунікатыўнай мэтай і інтэнцыяй, усвядомлены характар, кантралюемасць, структурнасць, гнуткасць — ляжаць у аснове комплекснага падыходу да яе вывучэння.

Паняцце камунікатыўнай стратэгіі ў яго суаднесенасці з кантэкстам універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі неабходна вызначаць як практыўнае канцэптualaнае бачанне суб'ектам сваіх маўленчых паводзін, заснаваных на ўсведамленні шляхоў аптымальнага дасягнення камунікатыўна-педагогічных мэт і спосабаў іх выражэння ў канкрэтных моўных сродках.

Праблема выпрацоўкі камунікатыўных стратэгий ва універсітэцкім педагогічным узаемадзеянні павінна разглядацца праз прызму фактараў, якія абумоўліваюць гэты працэс.

Для універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі агульнымі фактарамі, якія ўплываюць на працэс выпрацоўкі камунікатыўных стратэгий, з'яўляюцца функцыянальна-інстытуцыйныя характарыстыкі сацыяльнага інстытута вышэйшай адукацыі, педагогічны кантакт, агульныя прынцыпы, нормы і правілы функцыянавання і арганізацыі інстытуцыйнай інтэракцыі ў рамках вышэйшай навучальнай установы.

Галоўнай функцыянальнай і камунікатыўнай мэтай педагогічнага працэсу ў ВНУ з'яўляецца прафесійная падрыхтоўка і ўсебаковае ўдасканаленне асобы.

Функцыянальныя характарыстыкі адыгрываюць ролю спецыяльных фактараў, якія абумоўліваюць выпрацоўку камунікатыўных стратэгий у працэсе педагогічнай інтэракцыі выкладчыка і студэнтаў. У якасці спецыяльных фактараў вылучаюць наступныя асаблівасці:

1. Універсітэцкае ўзаемадзеянне ўяўляе сабою альянс педагогічнага і навуковага ўзаемадзеяння, таму выкладчык ВНУ з'яўляецца адначасова і даследчыкам, які ўносіць непасрэдны ўклад у развіццё навукі, і педагогам, які перадае медыятыўным спосабам атрыманыя навуковыя веды студэнтам.

2. Дзейнасць выкладчыка ў працэсе універсітэцкай інтэракцыі з'яўляецца больш спантаннай, але яна захоўвае пэўную ступень падрыхтаванасці, якая выражаецца ў фіксаванні камунікатыўна-педагогічных мэт, ключавых паняццяў, пунктаў плана, складанні канспектаў заняткаў і г. д.

3. Ва універсітэцкай інтэракцыі камунікатыўная ініцыятыва і права распараджацца ёю пераважна належыць выкладчыку, што характарызуе дадзеную інтэракцыю як кіруючую.

4. Камунікатыўная асоба выкладчыка (студэнта) грунтуецца на базе моўнай і псіхічнай асобы, якія арганізуюць узаемадзеянне, абумоўленае функцыянальна-інстытуцыйнымі і камунікатыўнымі характарыстыкамі вышэйшай навучальнай установы.

Значыць, прад'яўленыя фактары — агульныя, спецыяльныя — складаюць базу, якая абумоўлівае працэс выпрацоўкі камунікатыўных стратэгий і тактык выкладчыкам на працягу універсітэцкага педагогічнага ўзаемадзеяння са студэнтамі.

Катэгорыя адказнасці як базавы крытэрыі класіфікацыі стратэгіі ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі

Найбольш важным фактарам, які абумоўлівае выпрацоўку камунікатыўных стратэгіі, разам з агульнымі і спецыяльнымі, з'яўляецца маўленчая адказнасць. Адказнасць як маўленчая катэгорыя праходзіць праз усе этапы арганізацыі камунікатыўна-педагагічнай дзейнасці. Возьмем на сябе смеласць пастуліраваць палажэнне аб тым, што менавіта кагнітыўна-этычная катэгорыя адказнасці адыгрывае ролю галоўнага класіфікуючага фактара ў працэсе сістэматызацыі стратэгіі ва ўніверсітэцкай інтэракцыі.

Дарэчным будзе паўтарыць, што класіфікацыі камунікатыўных стратэгіі шматлікія. Дадзены факт тлумачыцца крытэрыямі, якія ляжаць у аснове класіфікацыі [26, с. 118; 33, с. 95]. Так, згодна з кагнітыўным крытэрыем, прынятым у якасці класіфікуючага, можна выдзеліць кагнітыўныя стратэгіі прамоўцы, якія вынікаюць з яго разумовай дзейнасці. Аднак дадзены крытэрыі выклікае пэўныя сумненні, бо сам працэс выпрацоўкі стратэгіі з'яўляецца кагнітыўным працэсам і, значыць, усе стратэгіі могуць класіфікавацца як кагнітыўныя. Падзел стратэгіі на прагматычных, маўленчых і рытарычных крытэрыях, як, напрыклад, гэта пададзена ў В. С. Ісерс, таксама выклікае некаторыя супярэчнасці [33, с. 95]. Прагматычныя і рытарычныя стратэгіі цесна пераплятаюцца, яны прызначаны для ўздзеяння на суразмоўцу: пры выкарыстанні прагматычных стратэгіі прамоўца імкнецца да іх рытарычнага афармлення. Што датычыць семантычных стратэгіі, то В. С. Ісерс вылучае стратэгіі падпарадкавання і дыскрэдытацыі асобы. Пра гэтым неабходна заўважыць, што дыскрэдытацыя асобы можа выкарыстоўвацца і для яе падпарадкавання, што таксама робіць дадзеную класіфікацыю недастаткова абгрунтаванай. У групу прагматычных стратэгіі аўтар змяшчае стратэгіі канструявання іміджу, а ў групу дыялагічных стратэгіі ставяцца стратэгіі, якія рэгулююць працяканне дыялогу (стратэгія кантролю над тэмай, кантролю над ініцыятывай і інш.). Стварэнне іміджу ажыццяўляецца ў працэсе інтэракцыі, значыць, выступае інтэракцыянальна значымым паняццем. Менавіта інстытуцыйны ці персанальны імідж прамоўцы ці суб'ядніка адыгрывае важную ролю ў працэсе кіраўніцтва тэмай і камунікатыўнай ініцыятывай. Напрыклад, у працэсе ўніверсітэцкай

педагогічнай інтэракцыі студэнт не можа сказаць выкладчыку: «Дастаткова, пераходзьце да наступнай тэмы» і ажыццявіць, такім чынам, стратэгію кіраўніцтва тэмай і ініцыятывай, паколькі яго інстытуцыйны імідж не дазволіць гэтага зрабіць, у той час як выкладчык, наадварот, надзелены інстытуцыйным правам рэалізаваць дадзеную стратэгію. Значыць, стратэгія стварэння іміджу можа быць аднесена ў групу дыялагічных стратэгий. З другога боку, стратэгія кантролю над тэмай можа быць таксама выкарыстана ў прагматычных мэтах: выкладчык мае права змяніць фокус увагі, звярнуцца да другой тэмы, не звязанай з папярэдняй, з мэтай стварэння эмацыянальна спрыяльнай атмасферы і г. д. Гэта ўдакладненне дазваляе аднесці стратэгію кантролю над тэмай у групу прагматычных стратэгий.

Адсюль вынікае, што для стварэння дастаткова адэкватнай класіфікацыі камунікатыўных стратэгий неабходна вылучыць такія крытэрыі, які мог бы аб'яднаць сутнасныя характарыстыкі стратэгий і, у той жа час, дакладна абумовіць працэс іх выпрацоўкі.

Аналіз прыкладаў універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі дазволіў знайсці такія крытэрыі, які заключаецца ў персанальнай і інстытуцыйнай адказнасці выкладчыка.

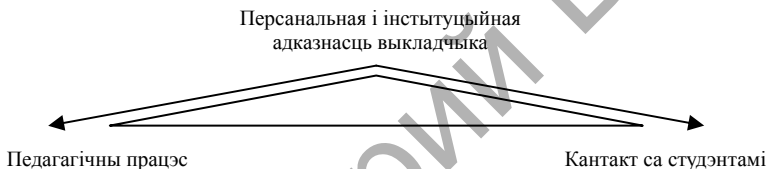
З аднаго боку, адказнасць, як паняцце складанае, з'яўляецца па сваёй прыродзе:

- а) кагнітыўным, бо ўсведамляецца прамоўцам-выкладчыкам;
- б) сацыяльным, бо выкладчык адчувае сябе адказным за рэалізацыю свайго сацыяльна-інстытуцыйнага статусу і ролі;
- в) камунікатыўным: выкладчык нясе адказнасць за эфектыўную рэалізацыю камунікатыўна-педагогічных мэт і інтэнцый, і дадзеная адказнасць уплывае на маўленне;
- г) інтэрактыўным, бо адказнасць вызначаецца і выяўляецца ў працэсе інтэракцыі з іншымі ўдзельнікамі ўзаемадзеяння;
- д) псіхалагічным: маўленне выкладчыка арганізуецца згодна з інтэнцыяй аптымізаваць педагогічнае ўзаемадзеянне, і, у выпадку поспеху ці няўдачы, выкладчык адчувае эмацыянальнае хваляванне;
- е) прагматычным — выкладчык нясе адказнасць за прагматычны эфект уздзеяння маўлення на студэнтаў.

Такім чынам, кагнітыўна-этычная катэгорыя адказнасці разглядаецца як значымая характарыстыка. Адказнасць пастаянна ўсведамляецца выкладчыкам у працэсе універсітэцкай інтэракцыі: ад яе падрыхтоўкі да заканчэння і наступнага аналізу яе вынікаў, што дазваляе называць яе кагнітыўнай. З другога боку, адказнасць з'яўляецца часткай этычнай

сістэмы чалавека, якая рэгулюе паводзіны асобы і спрыяе ажыццяўленню маральных учынкаў. Менавіта адказнасць уплывае на моўнае афармленне педагогічнага ўзаемадзеяння і абумоўлівае паводзіны выкладчыка ў цэлым, што дазваляе называць яе кагнітыўна-этычнай катэгорыяй.

Для класіфікацыі камунікатыўных стратэгіяў па крытэрыі адказнасці неабходна звярнуцца да схемы (рыс. 3). Згодна са схемай, можна вылучыць два асноўныя накірункі адказнасці выкладчыка. У дадзеным выпадку гаворка не ідзе пра адказнасць за свой інстытуцыйны імідж, пра персанальную адказнасць выкладчыка, бо яны з'яўляюцца пастаяннымі ў яго свядомасці і абумоўліваюць астатнія вектары адказнасці: за арганізацыю педагогічнага працэсу і за міжасобасны кантакт са студэнтамі.



Рысунк 3 — Адказнасць выкладчыка ў педагогічным працэсе

З прыведзенай схемы відаць, што выкладчык, як пасрэднік паміж навуковымі ведамі і канцэптуальнай сістэмай студэнта, нясе адказнасць, па-першае, за арганізацыю педагогічнага працэсу, які ўключае ў сябе перадачу ведаў, праверку засваення ведаў студэнтамі, карэкцыю недастаткова правільна засвоенай дыдактычнай інфармацыі, а таксама працэс арганізацыі вербальнага ўзаемадзеяння, яго кантроль і кіраванне. Адным словам, выкладчык нясе адказнасць за тыя ментальныя аперацыі, якія студэнты ажыццяўляюць пад яго кіраўніцтвам. Значыць, усе стратэгіі, якія ён будзе выкарыстоўваць пры арганізацыі інтэлектуальна-медыятыўнай камунікацыі, будуць абумоўлены адной макрастратэгіяй кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю студэнтаў.

Другі вектар адказнасці скіраваны на арганізацыю педагогічнай камунікацыі са студэнтамі, што ўключае ў сябе ўстанаўленне міжасобаснага кантакту са студэнтамі і яго падтрымку, кіраванне сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй, стварэнне спрыяльнай

эмацыянальна-псіхалагічнай атмасферы і г. д. Інакш кажучы, стратэгіі, якія выкарыстаны выкладчыкам для арганізацыі інстытуцыйна-персанальнага ўзаемадзеяння, будуць абумоўлены другой макрастратэгіяй кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй (рыс. 4).



Рысунак 4 — Мадэль макрастратэгіі ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі

Такім чынам, персанальная і інстытуцыйная адказнасць выкладчыка па сваёй складанай прыродзе — кагнітыўнай, камунікатыўнай, сацыяльнай, прагматычнай, інтэрактыўнай, псіхалагічнай, этычнай — служыць асноўным крытэрыем класіфікацыі камунікатыўных стратэгіі, якія выкарыстоўвае выкладчык у працэсе ўніверсітэцкага педагагічнага ўзаемадзеяння. З аднаго боку, выкладчык адчувае сябе персанальна і інстытуцыйна адказным за педагагічны працэс, з другога — нясе адказнасць за псіхалагічны, сацыяльны і міжасобасны кантакт, які ўстанаўлівае са студэнтамі. Указаныя два вектары адказнасці выкладчыка абумоўліваюць падзел камунікатыўных стратэгіі на дзве вялікія групы: макрастратэгіі кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю і макрастратэгіі кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй.

Макрастратэгія кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю ў ВНУ

Макрастратэгія кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю вынікае з адказнасці выкладчыка за арганізацыю педагагічнага пазнавальнага працэсу. Ён уключае ў сябе розныя віды кагнітыўнай дзейнасці, абумоўленыя педагагічнымі мэтамі і задачамі, якія рэалізуе выкладчык. У гэтай сувязі асноўнай задачай выкладчыка з'яўляецца вектарнае

Ўздзеянне на канцэптуальную сістэму студэнтаў з мэтай ўдасканалення іх інтэлектуальнага ўзроўню і падрыхтоўкі да прафесійнай дзейнасці.

Для паспяховай рэалізацыі гэтай задачы выкладчыку неабходна выпрацаваць камунікатыўныя стратэгіі, якія адпавядаюць педагагічнай сітуацыі і камунікатыўна-педагагічным мэтам.

Класіфікацыя стратэгіі і іх назвы адпавядаюць мэтам выкладчыка і яго інстытуцыйна-камунікатыўнай дзейнасці.

Перадача ведаў як адзін з асноўных відаў педагагічнай дзейнасці накіравана на змены інтэлектуальнага ўзроўню студэнтаў з мэтай яго ўдасканалення і павышэння. Адзначым, што студэнты, як сфарміраваныя асобы, маюць пэўны запас ведаў і вопыту. Новыя веды павінны быць імі ўспрыняты і арганічна інтэграваны ў сістэму наяўных ведаў. Вядома, што ўзровень ведаў у розных студэнтаў неаднолькавы, і няма гарантыі таго, што іх фонавыя веды правільныя і аб'ектыўна адлюстроўваюць стан рэчаў. Часам яны могуць не адпавядаць навуковай інфармацыі, якую перадае выкладчык. У дадзеным выпадку ўзнікае пагроза таго, што студэнт адмовіцца прыняць новую інфармацыю і змяніць думку, або таго, што ён адчуе ўнутраны канфлікт пры неабходнасці прыняць яе. Задачай выкладчыка ў такім выпадку з'яўляецца выбар такой гнуткай стратэгіі і тактыкі, якая магла б улічыць дадзеныя фактары і спрыяць дасягненню педагагічнай мэты. У гэтых умовах выкладчык выбірае **стратэгію мадэлявання ведаў**. Тэрмін «мадэляванне», на наш погляд, найбольш поўна раскрывае працэс усведамлення выкладчыкам сваёй інстытуцыйнай ролі медыятара навуковых ведаў. Выкладчык не проста перадае інфармацыю, ён «мадэлюе» сутнасць светапогляду студэнтаў такім чынам, каб новыя веды маглі быць успрыняты, зразумелы і інтэрыярызаваны як інтэграцыўная частка сфарміраванага раней светапогляду. Мадэляванне неабходна разумець як працэс, накіраваны на стварэнне пэўнай мадэлі ведаў у студэнтаў. Пры рэалізацыі дадзенай стратэгіі выкладчык выкарыстоўвае рознага роду тлумачэнні, апісанні, дэфініцыі.

Перад тым як даць новую інфармацыю, выкладчык высвятляе фонавыя веды адносна новага паняцця і будзе сваё тлумачэнне на аснове выяўленых ведаў, мадэлюе і трансфармуе іх ў пэўны канцэпт. Выкладчык рэалізуе такім чынам кіраванне інтэлектуальнай дзейнасцю студэнтаў, прымушае іх успамінаць паняцці, думаць над іх значэннем, успрымаць новую інфармацыю, параўноўваць яе з існуючай і інтэграваць ва ўласную канцэптуальную сістэму.

Другі від педагагічнай дзейнасці выкладчыка зыходзіць з мэты праверыць узровень засваення студэнтамі ведаў. Дадзены факт тлумачыцца абавязковым кантролем ведаў, уменняў і навыкаў, якія прадугледжаны праграмай, з аднаго боку, і інстытуцыйнай адказнасцю выкладчыка за вынік педагагічнай работы, з другога. Таму выкладчык выбірае, адпаведна, *стратэгію верыфікацыі ведаў*.

Напрыклад, прапануецца заданне ўстанавіць адпаведнасць паміж фразеалагізмамі і сінонімамі да іх. Для яго выканання студэнтам неабходна звярнуцца да асабістага прафесійнага і педагагічнага вопыту, каб успомніць сінонімы, фразеалагізмы, якія яны чыталі, чулі ці вывучалі. Верыфікацыя ведаў праходзіць, галоўным чынам, пры дапамозе прамых пытанняў, запрашэнняў да адказу і ажыццяўляецца як індывідуальна, так і ў групах.

Выкладчык выкарыстоўвае не толькі стратэгіі, накіраваныя на інтэлектуальную дзейнасць студэнтаў, але і такія, якія дапамагаюць кіраваць педагагічнай камунікацыяй. Такія стратэгіі з'яўляюцца па сваёй прыродзе дыялагічнымі, аднак яны таксама служаць для інтэлектуальнага падпарадкавання: студэнты не могуць гаварыць адначасова з выкладчыкам. Кантроль за педагагічным узаемадзеяннем ажыццяўляецца пры дапамозе *стратэгіі кіраўніцтва камунікатыўнай ініцыятывай*. У педагагічнай інтэракцыі камунікатыўная ініцыятыва належыць выкладчыку, але і ініцыятыва студэнтаў таксама падтрымліваецца. Выкладчык прыцягвае студэнта да інтэракцыі, непасрэдна называючы яго імя ці прозвішча, або ўскосна, з дапамогай абагульняючых пытанняў, напрыклад:

В ы к л а д ч ы к. Якія тыпы амонімаў існуюць у мове?

У прыведзеным прыкладзе выкладчык не называе студэнта па імені, — толькі той, хто ведае адказ, возьме ініцыятыву на сябе.

В ы к л а д ч ы к. Адказвае Ірына.

Дадзены прыклад дэманструе прамую назву пры дапамозе апелятыву — уласнага імені студэнта, які павінен выканаць прапанаванае заданне.

З мэтай кіраўніцтва педагагічнай інтэракцыяй выкладчык выкарыстоўвае *стратэгію кіравання тэмай*. Тое, што адрознівае педагагічную камунікацыю ад іншых відаў інстытуцыйнага ўзаемадзеяння, — гэта сукупнасць тэм і сюжэтаў для суразмоўніцтва: яны па сваёй прыродзе з'яўляюцца дыдактычнымі. Нават калі студэнты хочуць змяніць тэму

інтэракцыі, напрыклад, задаюць пытанні «не па тэме», выкладчык заўсёды вяртаецца да першапачатковага сюжэта, які прадугледжаны праграмай або яго планам. Выкладчык пакідае за сабой ініцыятыву змяніць тэму інтэракцыі і кіраваць ментальнай дзейнасцю студэнтаў у патрэбным накірунку, пераводзіць іх увагу пры дапамозе назвы новай тэмы.

Кіраванне інтэлектуальнай дзейнасцю студэнтаў выкладчык ажыццяўляе таксама пры дапамозе **стратэгіі выказвання асабістых адносін да педагагічнай сітуацыі**. У рамках універсітэцкай педагагічнай інтэракцыі названая стратэгія выкарыстоўваецца для ацэнкі адказу студэнта, для выказвання згоды ці нязгоды з чым-небудзь і г. д. Педагагічная сітуацыя ў дадзеным выпадку азначае для выкладчыка стан ведаў студэнтаў, якія яны дэманструюць пры адказе, іх уменні і навыкі, іх рэакцыю на пытанні выкладчыка, а таксама ўсё, што адбываецца ў сітуацыі педагагічнай інтэракцыі. Нават калі дадзеная стратэгія на першы погляд адлюстроўвае міжасобасныя адносіны выкладчыка і студэнтаў, мэтазгодна ўключыць яе ў рамкі макрастратэгіі кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю, бо ад рэакцыі выкладчыка на свой адказ студэнт усведамляе стан уласных ведаў.

В ы к л а д ч ы к. Далі поўны і вычарпальны адказ на пытанне.

У прыведзеным прыкладзе выкладчык, ацэньваючы адказ студэнта, адзначае яго поспехі, што дае ўнэўненасць студэнту ў тым, што ён на правільным шляху засваення ведаў.

В ы к л а д ч ы к. Уставілі прапушчаныя літары ў словах?

С т у д э н т. Так.

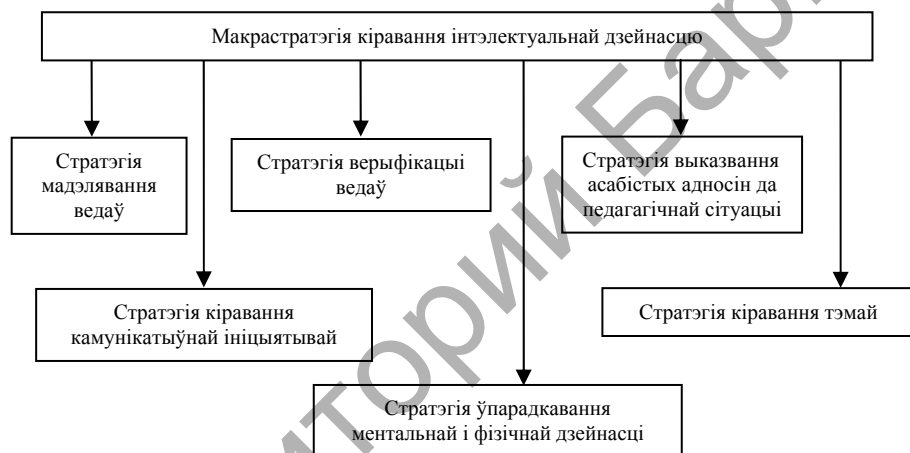
В ы к л а д ч ы к. Не! Няправільна.

У дадзеным выпадку студэнт бачыць нязgodу выкладчыка і разумее, што дапусціў памылку і павінен выправіць яе. Для гэтага яму неабходна паўтарыць яшчэ раз правіла граматыкі.

Педагагічная камунікацыя не з'яўляецца хаатычнай. Выкладчык загадзя плануе асноўныя моманты заняткаў і знаёміць з імі студэнтаў. Для гэтага ён выкарыстоўвае **стратэгію ўпарадкавання ментальнай і фізічнай дзейнасці** студэнтаў. Указаная стратэгія мае кампазіцыйную прыроду, паколькі прыводзіць у парадак кагнітыўную дзейнасць студэнтаў. Выкладчык арганізуе камунікацыю, выкарыстоўваючы пры гэтым праграмную, храналагічную, лагічную кампазіцыі інфармацыі, якія звязаныя з наступнай дзейнасцю студэнтаў.

Студэнты настройваюцца на вызначаную выкладчыкам дзейнасць і будучь ажыццяўляць яе ў адпаведнасці з прапанаванымі этапамі. Значыць, дадзеная стратэгія таксама выяўляе інтэлектуальнае і фізічнае падпарадкаванне студэнтаў.

Схематычна прадставім рэалізацыю макрастратэгіі кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю. Неабходна адзначыць, што дадзены спіс камунікатыўных стратэгіяў не канчатковы. У схеме адлюстраваны вынікі аналізу некаторых заняткаў у ВНУ, але не выключаецца магчымасць далучэння іншых стратэгіяў у ходзе аналізу новых заняткаў (рыс. 5).



Рысунк 5 — Класіфікацыя макрастратэгіі кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю

Прадстаўленыя стратэгіі разглядаюцца як асноўныя, паколькі прысутнічаюць ва ўсіх універсітэцкіх інтэракцыях.

Макрастратэгіі кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй ва універсітэцкай інтэракцыі

Макрастратэгія кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй вылучаецца з персанальнай і інстытуцыйнай адказнасці выкладчыка за арганізацыю педагагічнай інтэракцыі. Паколькі яна з'яўляецца вербальным

педагогічным узаемадзеяннем паміж асобамі выкладчыка і студэнта, з інстытуцыйнай пазіцыі, і паміж псіхічнымі асобамі, з міжасобаснай пазіцыі, неабходна ўстанавіць камунікатыўны кантакт, падтрымаць яго, захаваць кааперацыю, умець кіраваць інстытуцыйнай і міжасобаснай дыстанцыяй паміж выкладчыкам і студэнтам. Выкладчык павінен выпрацоўваць такія камунікатыўныя стратэгіі, якія дапамаглі б стварыць псіхалагічную атмасферу, спрыяльную для ажыццяўлення педагогічнага працэсу і рэалізацыі педагогічнай мэты.

Для паспяховай педагогічнай камунікацыі выкладчык ужывае кааперацыю са студэнтамі, дэманструючы ім сваю прысутнасць і жаданне дапамагчы ім у кожны момант. Іншы раз, наадварот, выкладчык выкарыстоўвае камунікатыўныя стратэгіі, каб паказаць сваю сацыяльную перавагу над студэнтамі і нагадаць ім аб іх інстытуцыйных абавязках. У рамках кіравання міжасобаснай дыстанцыяй выкладчык можа валарызаваць асобу студэнта або, наадварот, яе дыскрэдытаваць, рэабілітаваць у залежнасці ад педагогічнай сітуацыі і сваіх камунікатыўна-педагогічных мэт.

Аналіз універсітэцкага педагогічнага ўзаемадзеяння дазволіў выдзеліць наступныя стратэгіі, якія выкладчык выкарыстоўвае для кіравання камунікатыўным і міжасобасным кантактам са студэнтамі:

1. Як і ва ўсіх звычайных вербальных узаемадзеяннях, першым этапам універсітэцкай педагогічнай інтэракцыі з'яўляецца ўстанаўленне кантакту. Дадзеная функцыя ўскладаецца на выкладчыка: ён пачынае, падтрымлівае і заканчвае педагогічную камунікацыю. Для гэтага выкладчык выкарыстоўвае стратэгію **ўстанаўлення і падтрымкі кантакту**. Устанаўленне кантакту вынікае з кагнітыўнай аперацыі кантэкстуалізацыі, якая дапамагае выкладчыку вызначыць кола студэнтаў, вылучыць іх ментальныя, індывідуальныя асаблівасці, колькасць прысутных, іх эмацыянальны стан і выбраць тактыкі, якія адпавядаюць бягучай педагогічнай сітуацыі. Часам выкладчык можа вербалізаваць аперацыю кантэкстуалізацыі, выбіраючы, напрыклад, тактыку ўскоснай пераклічкі. На моўным узроўні тактыка выяўляецца ў выкарыстанні ўласнага імені студэнта ў спалучэнні з займеннікам 3-й асобы адзіночнага ліку, гэта значыць выкладчык называе кожнага студэнта, які прысутнічае ці адсутнічае, па імені, але разглядае яго не як суб'екта, да якога адрасавана маўленне, але ў якасці суб'екта, аб якім ідзе размова і які не з'яўляецца адрасатам.

2. Як і ўсякая вербальная інтэракцыя, універсітэцкае педагогічнае ўзаемадзеянне адпавядае асноўным прынцыпам камунікацыі, адным з

якіх з'яўляецца прынцып кааперацыі. Дадзены факт праяўляецца ў **стратэгіі кааперацыі**, якую выкладчык выбірае для аптымізацыі педагагічнай камунікацыі. Выкладчык дае магчымасць студэнтам зразумець, што ён заўсёды гатовы прыйсці на дапамогу. Напрыклад, ён можа асацыяваць сябе са студэнтамі пры дапамозе выкарыстання займенніка *мы*, які накіруе на сумеснае вырашэнне пэўных праблем.

У некаторых выпадках, выкладчык адхіляецца ад выканання прынцыпу кааперацыі і выбірае **стратэгію не-кааперацыі**, пры дапамозе якой ён «аддаляецца» ад студэнтаў і дае ім магчымасць працаваць самастойна.

Факт адхілення можа тлумачыцца тым, што выкладчык не ўпэўнены ў навуковай адпаведнасці дадзенага адказу рэальнасці або дае зразумець, што не заўсёды гатовы адказаць на пытанне. Да таго ж выкладчык можа спецыяльна патлумачыць такім чынам, каб паказаць дыстанцыю паміж ім і студэнтамі і нагадаць, што існуюць іншыя крыніцы ведаў, якія патрабуюць праяўлення большай інтэлектуальнай ініцыятывы з боку студэнтаў і больш самастойных намаганняў у авалоданні ведамі без выкладчыка.

3. Кіраванне універсітэцкай педагагічнай інтэракцыяй патрабуе, каб выкладчык ўмеў манеўраваць асэнсаваннем студэнтамі сацыяльных роляў. Існуюць сітуацыі, у якіх выкладчык абавязаны нагадаць студэнтам аб іх інстытуцыйнай ролі і звязаным з гэтым больш нізкім інтэракцыянальным статусе або прадэманстраваць сваю сацыяльна-інстытуцыйную ўладу. У дадзеным выпадку выкладчык выкарыстоўвае стратэгію **выражэння сацыяльнай і інстытуцыйнай перавагі**. Выкарыстоўваючы дадзеную стратэгію, выкладчык манеўруе асабовымі займеннікамі *я*, *вы*. Тым самым ён праводзіць інстытуцыйную мяжу паміж ім і студэнтамі, нагадваючы аб іх абавязках. Для гэтага выкладчык супастаўляе сацыяльныя ролі: *вы* — студэнты, *я* — выкладчык, нагадвае аб функцыях, якія прадпісаны кожнай ролі: выкладчык — задае дамашняе заданне, правярае, выпраўляе; студэнт — выконвае тое, што задае выкладчык. Аднак выкладчык канчаткова не супрацьпастаўляе сябе студэнтам, ён пакідае невялікі «мосцік» паміж сацыяльнымі ролямі, які выражаецца ў выкарыстанні займенніка *мы*, праз яго дае зразумець, што гатоў супрацоўнічаць са студэнтамі на дадзеным этапе работы і што студэнты маюць магчымасць задаць пытанні і вырашыць праблемы, якія ўзнікаюць у ходзе выканання задання.

4. Сацыяльная перавага можа быць выражана праз асабістыя адносіны выкладчыка да студэнтаў. Неабходна нагадаць, што асобасныя адносіны могуць быць спрыяльнымі і неспрыяльнымі (станоўчымі і

адмоўнымі). У залежнасці ад дадзеных фактараў выкладчык можа выкарыстоўваць **стратэгіі валарызацыі асобы студэнта і стратэгіі дыскрэдытацыі або стратэгіі рэабілітацыі студэнта**. З дапамогай стратэгіі валарызацыі асобы студэнта выкладчык прыгадвае інтэлектуальныя, асабістыя якасці студэнта, узровень яго работы, яго поспехі. Гэта дае магчымасць стымулявання ў адукацыі кожнага студэнта і прызнанне яго асобы [62, с. 8]. Дадзеная стратэгія можа служыць для падбадзёрвання студэнта, падтрымкі стымулу для работы, яго рэабілітацыі. Выкладчык ацэньвае адказ студэнта, вылучае яго поспехі, канстатуе пазітыўныя змены ў вырашэнні праблем, якія ўзніклі раней і г. д.

5. Выкарыстанне **стратэгіі дыскрэдытацыі**, згодна з вынікамі аналізу, дастаткова рэдкае ў ВНУ. Выкладчык і студэнт з'яўляюцца камунікатыўнымі асобамі, якія ўсведамляюць свой статус, ролі і функцыі, а таксама свой інстытуцыйны і інтэракцыянальны імідж. У гэтай сувязі выкладчык не можа сабе дазволіць дыскрэдытаваць асобу студэнта з-за яго няўдач у педагагічным працэсе. Аднак у педагагічных і выхаваўчых мэтах ён можа выкарыстаць дадзеную стратэгію ўскосным чынам, што садзейнічае перадачы сваіх асабістых і інстытуцыйных адносін да студэнта.

6. Звычайна студэнт сам усведамляе свае няўдачы, а значыць, і страту іміджа ў вачах іншых, таму ён стараецца выправіцца. Калі студэнту не ўдаецца гэтага зрабіць самастойна, на дапамогу прыходзіць выкладчык, які выкарыстоўвае **стратэгію рэабілітацыі**. У дадзеным выпадку выкладчык можа паставіць сябе на месца студэнта, выкарыстоўваючы прыём псіхалагічнай эмпатыі, або ён можа прыгадаць аб'ектыўныя фактары, якія апраўдваюць яго няўдачу.

7. Валарызацыя інтэлектуальных і асобасных якасцей студэнтаў можа ажыццяўляцца пры дапамозе **стратэгіі падбадзёрвання**. Выкладчык разумее, што працэс навучання нялёгка і патрабуе ментальных і псіхалагічных намаганняў з боку студэнта. У гэтай сувязі матывацыя адыгрывае важную ролю. Для падтрымання матывацыі і жадання вучыцца выкладчык стараецца актывізаваць свядомасць студэнтаў, падбадзёрыць іх, паказаць ім прыклады для пераймання і г. д.

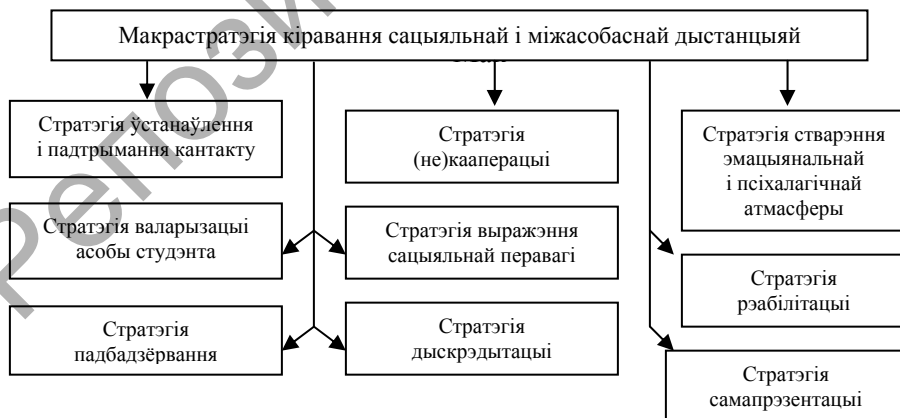
8. У працэсе універсітэцкай педагагічнай інтэракцыі выкладчык абавязаны падтрымліваць свой імідж, які ў цэлым выражаецца праз знешнія прыкметы: адзенне, жэсты, маўленне і г. д. Часам у сваіх педагагічных мэтах выкладчык можа выкарыстаць **стратэгію сама-прэзентацыі** і прадставіць свой імідж студэнтам. Напрыклад, можа прадеманстраваць свае прафесійныя і асабістыя якасці, пры гэтым

падкрэсліваючы, што прафесійны імідж важнейшы, чым яго асабістыя інтарэсы. У некаторых выпадках выкладчык можа «страціць свой імідж» у вачах студэнтаў, дэманструючы няздольнасць адказаць на зададзенае пытанне. Злоўжываючы сваім сацыяльна-інстытуцыйным становішчам, ён выклікае тым самым незадавальненне з боку студэнтаў. У гэтым выпадку выкладчык можа «выратаваць» свой імідж, выкарыстаўшы **стратэгію самарэабілітацыі**.

9. Для эфектыўнага працяжання ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі неабходна падтрымліваць спрыяльную сацыяльную, псіхалагічную і эмацыянальную атмасферу. Здараецца, што дыдактычная сітуацыя становіцца напружанай, студэнты стамляюцца і не праяўляюць ініцыятывы, што перашкаджае рэалізацыі педагагічных намераў. У залежнасці ад існуючай педагагічнай сітуацыі, ад настрою студэнтаў, выкладчык можа выкарыстаць **стратэгію стварэння псіхалагічнай і эмацыянальнай атмасферы**. Часцей за ўсё дадзенае стратэгія выражаецца ў выкарыстанні жартаў, анекдотаў, гісторый, якія ствараюць спрыяльны псіхалагічны клімат.

Неабходна яшчэ раз адзначыць, што макрастратэгія кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй вынікае з інстытуцыйнай і персанальнай адказнасці выкладчыка за арганізацыю педагагічнага і міжасобаснага кантакту са студэнтамі на працягу ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі.

Сукупнасць пералічаных стратэгіяў можа быць прадстаўлена ў выглядзе схемы (рыс. 6).



Рысунк 6 — Класіфікацыя макрастратэгіі кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй

Прыведзеныя макрастратэгіі кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй акцэнтуюць псіхалагічны аспект вербальнага педагагічнага ўзаемадзеяння і могуць прысутнічаць у іншых тыпах інстытуцыйнай і міжасобаснай інтэракцыі. У гэтай сувязі яны паўстаюць як «універсальныя камунікатыўныя стратэгіі», бо ўключаюць у сябе агульныя складаемыя ўсякай інтэракцыі: кантакт, стварэнне псіхалагічнай і эмацыянальнай атмасферы, падтрымка іміджу.

Вынікі аналізу навуковых даследаванняў паказалі, што класіфікацыі камунікатыўных стратэгіі шматлікія і разнастайныя. Такая разнастайнасць тлумачыцца выбарам класіфікуючага фактару, які пакладзены ў аснову кожнай класіфікацыі.

У час універсітэцкага ўзаемадзеяння выкладчык нясе адказнасць, з аднаго боку, за арганізацыю педагагічнага працэсу, які ўключае перадачу дыдактычнай інфармацыі; верыфікацыю засвоеных ведаў, іх карэкціроўку, развіццё прафесійных уменняў і навыкаў, і, з другога боку, выкладчык таксама адказны за арганізацыю інстытуцыйнай і міжасобаснай камунікацыі са студэнтамі. Таму паняцце інстытуцыйнай і персанальнай адказнасці выкладчыка з'яўляецца найбольш важным не толькі ў працэсе выпрацоўкі камунікатыўных стратэгіі, але і ў іх класіфікацыі. Сутнасць кагнітыўна-этычнай катэгорыі адказнасці ўключае ў сябе ўсе крытэрыі, якія ляжаць у аснове агульнай класіфікацыі стратэгіі.

ТЭРМІНАЛАГІЧНЫ СЛОЎНІК

АДРАСАНТ — той, хто адрасуе каму-небудзь інфармацыю.

АДРАСАТ — той, каму адрасавана інфармацыя.

АКТУАЛІЗАЦЫЯ — аперацыя, якая заключаецца ў адаптацыі старога тэксту да сучаснасці з улікам новых умоў. Актуалізацыя не закранае асноўную сюжэтную лінію тэксту, захоўвае характар узаемадзеяння, змяняюцца толькі час і, адпаведна, сацыяльны кантэкст.

АНТЫЦЫПАЦЫЯ — здольнасць прадбачыць вынік маўлення і скіроўваць маўленчыя інтэнцыі згодна з гэтым прадбачаннем.

АРГУМЕНТАЦЫЯ — доказ, абгрунтаванне выказанай думкі. Добрая аргументацыя — адна з асноўных якасцей звязнага маўлення, пераважна навуковага і афіцыйна-справавога. Адсутнасць аргументацыі — лагічная недасканаласць маўлення.

ДЫСКУРС — 1. Тэкст у сацыяльным кантэксце, які стварае ўяўленне пра ўдзельнікаў і ўмовы камунікацыі; выказванне, якое разглядаецца з пункту механізма-стваральніка. За апошнія дзесяцігоддзі паняцце «дыскурс» стала міждысцыплінарным. Гэты феномен вывучаецца рознымі навукамі, і кожная ўкладвае ў яго свой сэнс.

2. З боку кагнітыўнай лінгвістыкі — складаная камунікатыўная з'ява, якая ўключае, акрамя тэксту, экстралінгвістычныя фактары (веды пра свет, думкі, устаноўкі, мэты адрасата), неабходныя для разумення тэксту.

3. З пазіцый лінгвапрагматыкі — лінгвістычная рэалізацыя заадакіраванай інфармацыі, рэлевантнай для канстытуента і рэцыпіента.

4. Жыццё тэксту ў нашай свядомасці, гэта накладванне інфармацыі, якую мы атрымліваем з пэўнага тэксту, і нашых ведаў пра абставіны, адбітак яго спараджэння на ментальна-пачуццёвае і інфармацыйнае поле нашага індывідуальнага Я.

5. Складаная сістэма правіл і абмежаванняў, якія задаюць умовы рэалізацыі сацыяльнага дыялогу паміж індывідамі, групамі і сацыяльнымі інстытутамі; яна вызначаецца гістарычным і сацыякультурным кантэкстам.

6. Урывак тэксту, які складаецца з тэматычных блокаў; звязны тэкст у яго дынаміцы.

ІНТЭНЦЫЯ — 1. Мэта выказвання (паведамлення).

2. Камунікатыўны намер. Звычайна вылучаюць наступныя тыпы маўленчых інтэнцый:

1) супрацьстаянне — выказванне, якое выражае пазіцыі або дзеянні аднаго з бакоў (аднаго з камунікантаў), скіраваныя супраць пазіцый або дзеянняў другога боку;

2) пагроза — выказванне, якое змяшчае заявы аб магчымых дзеяннях пагражальнага характару;

3) абвінавачванне — выказванне, якое змяшчае ўказанне на рэалізацыю супрацьпраўнага, амаральнага дзеяння;

4) выкрыццё — выказванне, якое ставіць мэтай пошук негатыўных якасцей або намераў;

5) крытыка — выказванне, якое змяшчае негатыўную характарыстыку з мэтай абуджэння да змены сітуацыі;

б) усхваленне — выказванне, якое кваліфікуецца як пазітыўная характарыстыка прамойцам дзеянняў, якасцяў, намераў іншых людзей (прамое ўсхваленне) або ўласных дзеянняў, пачуццяў, намераў (ускоснае ўсхваленне).

ІМПІЛКАЦЫЯ — характарыстыка некаторых ладоў, прызваная выявіць той ці іншы стан або дзеянне, якое вынікае са зместу дзеяслова.

ІНТЭРПРЭТАЦЫЯ — крытычны падыход да тэксту з мэтай вытлумачэння яго сэнсу.

КАГЕРЭНТАСЦЬ — кстаўтваральная сувязь паміж сказамі, якая закранае ўсе віды граматычных і семантычных адносін у межах тэксту, сэнсавае адзінства структур свядомасці.

КАГНІТЫЎНАЯ СІСТЭМА — 1. Ментальны кантынium, які складаецца з мноства ментальных схем, звязаных паміж сабой па законах падпарадкавання.

2. Сукупнасць ведаў, якія захоўваюцца ў доўгачасовай памяці камуніканта. Змяшчае тры тыпы інфармацыі:

– пра наваколны свет і самога камуніканта (канцэптуальная інфармацыя);

– пра мову (ментальны лексікон);

– пра стадыі збору і апрацоўкі інфармацыі (працэдурыяльная інфармацыя).

КАМПЕТЭНЦЫЯ — веданне сістэмы правіл, якімі карыстаюцца камуніканты.

КАМУНІКАЦЫЯ — абмен думкамі, перадача інфармацыі пры дапамозе мовы.

КАМУНІКАТЫЎНАЯ ЗАДУМА — планаванне адрасантам магчымасці выкарыстання пэўнай паслядоўнасці відаў маўленчай дзейнасці ў канкрэтнай сітуацыі моўных зносін.

КАМУНІКАТЫЎНЫ НАМЕР — намер адрасанта выкарыстаць у якасці камунікацыі задуму пэўную колькасць намаганняў маўленчага ўздзеяння дыскурсу для вырашэння маўленчай (немаўленчай) задачы паведамлення.

КАНЦЭПТ — 1. Сфармуляваная ідэя дыскурсу.

2. Канцэптуальная карціна свету — адлюстраванне (працэс і вынік) узаемасувязі і ўзаемазалежнасці структур аб'ектыўнай рэальнасці ў іх іерархіі і вартасці для суб'екта.

КРЫТЫЧНАЕ ПЕДАГАГІЧНАЕ МЫСЛЕННЕ — паняцце, сярод асноўных складаемых якога можна вылучыць наступныя:

– здольнасць генерыраваць і сінтэзаваць ідэі на аснове ўласнага педагагічнага вопыту;

– здольнасць інтэрпрэтаваць, аналізаваць і рабіць параўнанні, заключэнні і ацэньваць педагагічную інфармацыю і аргументы;

– фарміраванне і ўсталяванне поглядаў, меркаванняў;

– уменне аргументавана адстойваць меркаванні;

– уменне прымаць прадуманыя рашэнні з мэтай пераадолення праблемных педагагічных сітуацый.

МАЎЛЕНЧАЯ ТРАНСАКЦЫЯ — маўленчае ўзаемадзеянне двух і больш камунікантаў.

МЕНТАЛЬНЫЯ СХЕМЫ — элементы вопыту, якія адлюстроўваюць зразумелы сэнс (сутнасць) аб'ектаў, дзеянняў, працэсаў, падзей, з'яў у пэўнай сацыякультурнай прасторы.

ПРАСПЕКЦЫЯ — прыём камунікацыі-сіntaxічнай арганізацыі тэксту, які адносіць зместавую інфармацыю да таго, пра што будзе весціся размова далей.

РАСПАЎСЮДЖАННЕ АКТЫВАЦЫІ (тэрмін У. Кінча) — калі адно слова выклікае мноства асацыяцый. Вельмі важна ведаць, які шлях атрымання і апрацоўкі інфармацыі для разумення педагагічнага ўзаемадзеяння выбіраецца ў кожным асобным выпадку.

РЭФЭРЭНЦЫЯ — аперацыя суаднясення моўнага знака з падзеямі, аб'ектамі рэчаіснасці, якія адлюстроўваюць дадзены знак.

СТРАТЭГІЯ — 1. Набор мерапрыемстваў, накіраваных на дасягненне вялікіх мэт у працяглай перспектыве.

2. Абагульненая мадэль дзеянняў, неабходных для дасягнення пастаўленых мэт кіраўніцтва на аснове выбраных паказчыкаў і эфектыўнага размеркавання рэсурсаў. 3. Навука выяўлення, планавання і рэалізацыі асноўных накірункаў развіцця дзейнасці арганізацыі з улікам яе спецыфікі і змен у соцыуме.

ТАКТЫКА — 1. Набор мерапрыемстваў, накіраваных на рэалізацыю лакальных мэт у рамках агульнай стратэгіі.

2. Вызначэнне бліжэйшых вынікаў і паслядоўнасць дзеянняў па іх дасягненні.

ФРЭЙМ — лінгва-кагнітыўная адзінка, якая абазначае сукупнасць моўных элементаў або структуру ведаў, якія адлюстроўваюць тыповыя сітуацыі.

ЭКСПЛІКАЦЫЯ — разгортванне, тлумачэнне ўмоўных абазначэнняў, якія ўжываюцца з дапамогай розных сродкаў.

Репозиторий БарГУ

СПИС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. *Аннушкин, В. И.* Риторика. Вводный курс : учеб. пособие / В. И. Аннушкин. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 296 с.
2. *Ангелова, Т. А.* Речевой акт в педагогической коммуникации / Т. Ангелова // Труды международной конференции «Диалог». — М. : Наука, 2005. — С. 16—21.
3. *Анисимова, Н. П.* Познавательные процессы и способности в обучении / Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева, В. Д. Шадриков. — М. : Провещение, 1990. — 155 с.
4. *Айнштейн, В.* Преподаватель и студент: (практика общения) / В. Айнштейн // Высшее образование в России. — 1998. — № 2. — С. 51—57.
5. *Асмолов, А. Г.* Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2002. — 416 с.
6. *Арутюнова Н. Д.* Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Языкознание : Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М. : Большая Рос. энцикл., 2000. — С. 136—137.
7. *Астафурова, Т. Н.* Стратегия: когнитивный или коммуникативный концепт / Т. Н. Астафурова. — Иркутск : ИГПИИЯ, 1996. — С. 8—10.
8. *Арутюнова, Н. Д.* Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кибрик. — М. : Наука, 1992. — 280 с.
9. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.
10. *Бесималиева, М. К.* О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бесималиева // Филологические науки. — 1999. — № 2. — С. 78—86.
11. *Беспалько, В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
12. *Бесималиева, М. К.* О понятиях «текст» и «дискурс» / М. К. Бесималиева // Филологические науки. — 1999. — № 2. — С. 78—85.
13. *Богданов, В. В.* Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В. В. Богданов // Язык, дискурс и личность : сб. науч. ст. — Тверь : [б. и.], 1990. — С. 26—31.
14. *Богин, Г. И.* Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «человек-текст» / Г. И. Богин — М. : ИЯ АН СССР, 1991. — С. 22—41.
15. *Болдырева, А. А.* Категория авторитетности в научном дискурсе / А. А. Болдырева, В. Б. Кашкин // Язык, коммуникация и социальная среда : сб. науч. ст. — М., 2001. — Вып. 1. — С. 13—25.
16. *Бубнова, Г. И.* Письменная и устная коммуникация : Синтаксис и просодия / Г. И. Бубнова, Н. К. Гарбовский. — М. : Изд-во МГУ, 1991. — 272 с.
17. *Виноградов, В. В.* Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. — М. : Высш. шк., 1981. — 320 с.
18. *Выготский, Л. С.* Психология / Л. С. Выготский. — М. : [б. и.], 2000. — 756 с.

19. Гадамер, Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Г. Гадамер. — М.: Прогресс, 1988. — 452 с.
20. Гальперин, И. Р. О понятии «текст» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. — 1974. — № 6. — С. 67—72.
21. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. — М.: Инфо М, 2001. — 272 с.
22. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
23. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. — М.: НТДГК «Гнозис», 2003. — 232 с.
24. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 352 с.
25. Дейк ван, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / Т. А. ван Дейк. — М.: Прогресс, 1989. — 311 с.
26. Дейк ван, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — М.: [б. и.], 1989. — С. 26.
27. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Асуирова. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
28. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. — Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. — 177 с.
29. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2001. — 432 с.
30. Золотова, Г. А. Говорящий и структура текста / Г. А. Золотова. — М.: ИРЯ РАН, 1995. — С. 120—132.
31. Иванова, Т. Н. Вербальное взаимодействие преподавателя и студента как проблема межличностной коммуникации / Т. Н. Иванова // Лингводидактические проблемы обучения языкам: межвуз. сб. / отв. ред.: Г. А. Баева, Н. В. Баграмова. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — С. 44—56.
32. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
33. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О. С. Иссерс. — Омск: Омский гос. ун-т, 1999. — 285 с.
34. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. — М.: Высш. шк., 1990. — 152 с.
35. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М.: Наука, 1987. — 176 с.
36. Карасик, В. И. Характеристика педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. / ВГПУ. — Волгоград: Перемена, 1999. — С. 3—18.
37. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышина. — Волгоград: Перемена, 2000. — С. 5—20.
38. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М.: Наука, 1987. — 263 с.

39. Кибрик, А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. — 1994. — № 5. — С. 126—139.
40. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е. В. Клюев. — М. : Рипол Классик, 2002. — 320 с.
41. Кожина, М. Н. О диалогичности письменной научной речи / М. Н. Кожина. — Пермь : [б. и.], 1986. — С. 138.
42. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. — М. : Наука. — 1990. — 103 с.
43. Колшанский, Г. В. Текст как единица коммуникации / Г. В. Колшанский. — М. : МГУ. — 1978. — С. 26—37.
44. Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. — М. : Флинта, 2003. — 840 с.
45. Кохтев, Н. Н. Ораторская речь: стиль и композиция / Н. Н. Кохтев. — М. : [б. и.], 1992. — С. 658—659.
46. Кочеткова, Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Т. В. Кочеткова. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1998. — 211 с.
47. Кошель, Н. М. Эмпірычная мадэль прафесійнай кампетэнтнасці педагога: Крытэрыі і паказчыкі ўзроўняў прафесійнай кампетэнтнасці / Н. М. Кошель // Праблемы прафесійнай кампетэнтнасці кадраў адукацыі: змест і тэхналогіі атэстацыі / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь ; Ін-т павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі спецыялістаў адукацыі ; пад рэд. А. І. Жука. — Мн. : [б. в.], 1996.
48. Красных, В. В. Этнопсихолінгвістыка і лінгвокультуролагія : курс лекцый / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2002. — 284 с.
49. Лантева, О. А. Интенции и языковые особенности устной научной речи / О. А. Лантева // Обучение устной научной речи: теория и практика / под ред. О. А. Лантевой. — М. : [б. и.], 2000. — С. 3—17.
50. Леонтьев, А. А. Психологический портрет лектора / А. А. Леонтьев. — М. : [б. и.], 1979. — 48 с.
51. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 212 с.
52. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы : Задачы і практыкаванні : вучэб. дапам. для філалаг. фак. ВНУ / В. А. Ляшчынская. — Мн. : Выш. шк., 1998. — 191 с.
53. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
54. Михалевская, И. И. О проблеме формирования билингвистической методической компетенции студентов языковых вузов / И. И. Михалевская // Функциональные исследования. — М. : Мысль, 1985. — 172 с.
55. Митрофанова, О. Д. Лекция как зона контакта научной и разговорной речи / О. Д. Митрофанова, Т. Е. Акишина // Основные понятия и категории лингвистики. — Пермь : [б. и.], 1982. — С. 79—83.
56. Попков, В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржув. — М. : Изд-во МГУ, 2000. — 432 с.
57. Протчанка, В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В. У. Протчанка. — Мн. : НІА, 2001. — 212 с.
58. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю. Е. Прохоров. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 224 с.

59. *Рузавин, Г. И.* Проблема понимания и герменевтика / Г. И. Рузавин // Герменевтика: история и современность. — М. : Мысль, 1985. — 172 с.
60. *Русецкий, В. Ф.* Коммуникативная компетенция учителя-филолога: теория и практика формирования / В. Ф. Русецкий. — Минск : БГУ, 2001. — 185 с.
61. *Русецкий, В. Ф.* Прагмалингвистические основы системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции учителя-филолога / В. Ф. Русецкий // Стратегии коммуникативного поведения : материалы докл. междунар. науч. конф. : в 3 ч. / Минский гос. лингв. ун-т. — Минск : МГЛУ, 2001. — Ч. 3. — С. 117—122.
62. *Розин, В. А.* Об идеях педагогического дискурса и диспозитиве образования / В. А. Розин // Alma mater, ВВШ. — 2001. — № 11. — С. 3—9.
63. Современная русская устная речь : [в ? т.] / под общ. ред. О. А. Лаптевой. — М. : МГУ, 1994. — Т. 2. — 413 с.
64. *Тарантей, В. П.* Педагогика сотрудничества в вузе / В. П. Тарантей // Вестн. ГрГУ им. Я. Купалы. — 2001. — № 1. — С. 103—111.
65. *Шантуров, А. Г.* Вузовская лекция / А. Г. Шантуров. — Иркутск : [б. и.], 1994. — 267 с.
66. *Тарасова, И. П.* Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез : пособ. по самообразованию / И. П. Тарасова. — М. : Высш. шк., 1992. — 175 с.
67. *Щерба, Л. Л.* Языковая система и речевая деятельность / Л. Л. Щерба. — Л : Наука, 1974. — 428 с.
68. Этюды 1974: Панина А. Л. Лекции Т. Н. Грановского. Этюды о лекторах. — М., 1974. — С. 19—33.
69. *Яленскі, М. Г.* Асобасны падыход у методыцы навучання беларускай мове : Тэарэтыка-эксперыментальныя даследаванні / М. Г. Яленскі ; Нац. ін-т адукацыі. — М. : НІА, 1997. — 171 с.

ЗМЕСТ

<i>Прадмова</i>	3
Ча́стка перша я. ПЕДАГАГІЧНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЯННЕ	5
Тэарэтычныя асновы паняцця «ўзаемадзеянне» ў працэсе вучэбнай камунікацыі	5
Моўная асоба, устаноўка, дзеянне і ўзаемадзеянне	8
Моўная асоба і педагагічнае ўзаемадзеянне	13
Ча́стка другая. ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ ПЕДАГАГІЧНАГА ЎЗАЕМАДЗЕ- ЯННЯ Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ЛЕКЦЫІ	16
Універсальныя сродкі аўтарызацыі пры разгортванні лекцыі	17
Універсальныя сродкі мадальнасці ў сістэме сродкаў аўтарызацыі	26
Сродкі ўзаемадзеяння выкладчыка і студэнтаў пры арганізацыі лекцыі	29
Індывідуальныя спосабы педагагічнага ўзаемадзеяння выкладчыка са студэнтамі	37
Ча́стка трэця я. КАМУНІКАТЫЎНЫЯ СТРАТЭГІІ	49
Асноўныя тэарэтычныя перадумовы даследавання стратэгіі	49
Тэарэтычныя падыходы да аналізу камунікатыўных стратэгіі	57
Фактары, якія ўплываюць на выпрацоўку камунікатыўных стратэгіі	59
Агульныя фактары выпрацоўкі камунікатыўных стратэгіі	64
Спецыяльныя фактары выпрацоўкі камунікатыўных стратэгіі	70
Катэгорыя адказнасці як базавы крытэрыі класіфікацыі стратэгіі ва ўніверсітэцкай педагагічнай інтэракцыі	79
Макрастратэгія кіравання інтэлектуальнай дзейнасцю ў ВНУ	82
Макрастратэгія кіравання сацыяльнай і міжасобаснай дыстанцыяй ва ўніверсітэцкай інтэракцыі	86
Тэрміналагічны слоўнік	92
Спіс выкарыстаных крыніц	95

Вучэбнае выданне

Гацко Ала Мікалаеўна

**ПЕДАГАГІЧНАЕ ЎЗАЕМАДЗЕЙННЕ
Ў ВУЧЭБНАЙ КАМУНІКАЦЫІ**

**Вучэбна-метадычны дапаможнік
для студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей**

Тэхнічны рэдактар *А. І. Юшчук*
Адказны за выпуск *А. Г. Хахол*

Падпісана ў друк 18.06.2010.
Фармат 60 × 84 1/16. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Аддрукавана на рызографе.
Ум. друк. арк. 5,81. Ул.-выд. арк. 5,49.
Заказ 135. Тыраж 50 экз.

ЛВ 02330/0552803 ад 09.02.2010

Выдавец і паліграфічнае выкананне:
установа адукацыі
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»,
225404, г. Баранавічы, вул. Войкава, 21.