### Интерактивен модел за описание на урока по български език

Централно понятие в комуникативноориентираното обучение по български език е социалното взаимодействие /интеракцията/ между учител и ученици в рамките на урока, разглеждан като комуникативно събитие - дискурс. Проучването на интеракцията в клас предлага възможности да се установи кои социални взаимоотношения и ценности / не толкова и не само официално признатите, а и скритите, подразбиращите се/ са организиращи за общуването в класната стая [Абъркромби; Хил 1993:61]. От равнището на интеракция в рамките на педагогическия дискурс[[1]](#footnote-1) до голяма степен зависи резултатността на обучението изобщо и в частност на обучението по български език/ОБЕ/. Като се опознават интерактивните аспекти на урока наред с информационните, става възможно той да се управлява така, че да се подобрява неговата резултатност.

Според специалистите по социална психология интеракцията е съвместна човешка дейност, отличаваща се с отношения на взаимопомощ и на взаимно стимулиране. За нея е характерно установяване на модели на поведение, на норми, на роли, на организационна структура. Утвърждава се разбирането, че "интеракционният компонент в общуването се отнася до организацията на взаимодействието"[Джонев 1996 :54].

В какво се изразява спецификата на интеракцията в условията на педагогическия дискурс?

Педагогическото общуване е с институционален характер. Предварително са зададени социално значими цели, чието осъществяване зависи от управляването на взаимодействието между учителя и учениците. Основната отговорност за успешното взаимодействие носи учителят. От това произтича неравнопоставеността на участниците /обучаващи и обучавани/. Техните роли са строго разграничени и детерминирани от социалния им статус.

Преподавателят избира предмета на речевото общуване /темата на урока, както и темата в смисъл на топика на конкретната речева ситуация, на конкретния диалог/. Той дава разрешение на учениците да се включат в диалога обучаващ - обучавани, както и по своя преценка прекъсва контакта. Той определя времетраенето и подходящия момент както за реализиране на речевите актове /своите и на учениците/, така и за размяната на речевите актове. От учениците се очаква активно да участват във взаимодействието и в общуването - да се включват с речеви актове, уместни за конкретната ситуация /да питат, да обясняват, да молят, да оценяват…/; да отговарят за успешността на собствените речеви изяви. В рамките на педагогическия дискурс учителят контролира протичането на комуникативното събитие. Предотвратява отклоненията от набелязаната цел на общуване, за да се постигне желан социално значим резултат. Търси функционални речеви стратегии, ако изникнат пречки в общуването и във взаимодействието, за да ги отстрани или преодолее.

Ако съпоставим интеракцията в условията на учебна комуникация с интеракцията в условията на неучебна комуникация, разликите може да бъдат представени приблизително така.

|  |  |
| --- | --- |
| **Интеракция в учебни условия**  | **Интеракция в неучебни условия** |
| Винаги има институционален  | Невинаги има институционаленхарактер  |
| Съвместните действия на учителя и на учениците задължително се управляват от учителя | Управляването на съвместните действия се договаря от участниците (т. нар. максими за сътрудничество) [[2]](#footnote-2) |
| Неравнопоставеността на участниците (учител и ученици) се определя от социалната им роля. Макар социалните им роли на обучаващ и на обучаван да са задени, те могат с учебна цел да се разменят или променят.  | Взаимодействие /интеракция/има тогава когато участниците идентифицират социалните си роли. Равнопоставеността на участниците се предопределя от т.нар. социолингвистични норми (максими на сътрудничество или принципи на коопериране). Но ако социалните роли изискват може да има субординация (управляващ- управляван ) |
| Постигането на общ, социално значим резултат от взаимодействието е белег за успешност на интеракцията и на обучението. В такъв смисъл е задължително постигането на такъв резултат | Не е задължително постигането на общ, социално значим резултат. Може дори да се стигне до конфликт и да се прекрати или разруши взаимодействието. |

 Взаимодействието между преподавател и ученици служи за постигане на образователни и възпитателни цели. То се осъществява с помощта на четири основни функции на преподавателя: информираща, стимулираща, диагностична, контролно-оценъчна /коригираща/. В случаите, когато преподавателят възнамерява да съобщи нова информация на учениците, той трябва да избере от общия за участниците в общуването код такива знаци и да ги използва по такъв начин, че те да предават нова за адресата /ученик- ученици/ информация, да провокират логическото мислене на обучаваните, творческото им мислене. За да се реализира тази функция, е нужно ученикът да се включи в дискурса, т.е. да бъде мотивиран да "откликне" с речева продукция. В този случай е налице стимулиращата функция на преподавателя. Важно е обучаващият да има готовност да предвиди евентуални затруднения и начини за преодоляването им; да прогнозира развитието на обучаваните. Казано с други думи, да упражнява диагностициращата функция. След осъществяването на обратната връзка ученик-преподавател отново се включва преподавателят с контролно- оценъчна функция - той приема, отхвърля или коригира изказванията на учениците.

 Педагогическата интеракция протича под формата на вербални и невербални[[3]](#footnote-3) действия. Не се нуждае от доказване твърдението, че основна роля в учебната, а и в естествената комуникация имат вербалните действия. Тъкмо действията с помощта на словото представляват интерес за изследователя. Според Ан Малама в рамките на педагогическата интеракция може да бъдат обособени два типа вербални действия в зависимост от функциите им: вербални действия със социализираща цел /чрез тях се поддържа общуването в клас/ и вербални действия с обучаваща /методическа/ цел. [ Мalama-Thomas 1997:19]

Например: Действие от първия тип: Студентка съм в четвърти курс по българска филология. Този час ще ви преподавам аз. Казвам се...

 Действие от втория тип: Препишете от текста само сложните съставни изречения. Направете им синтактичен разбор. [[4]](#footnote-4)

 Успешността на взаимодействието, а и на обучението зависи до голяма степен от оптималното съотношение между единия и другия тип вербални действия. За да може да се оцени това съотношение, е важно да бъде описана самата интеракция по време на урока. Нужно е да отбележим, че не всяка последователност от действия образува взаимодействие. Само последователността от успешни изказвания, образуващи кохерентен и кохезивен текст[[5]](#footnote-5), с помощта на който се решава набелязаната от учителя комуникативна задача, може да се идентифицира като интеракция. В рамките на педагогическата интеракция е необходимо всяко изказване да бъде успешно, както е важно последователността от изказвания да образува дискурс, т.е. резултатно речево поведение. [Димчев 1998:66-68] Ето два примера: за несполучливо взаимодействие и за интеракция.

Пример, който илюстрира първия случай.

Из урок на тема "Неопределителни, отрицателни и обобщителни местоимения" в пети клас на стажант:

П: Сравнете изреченията *Той гледа някакъв си филм. / Той гледа* *някакъв филм*. Усещате ли някакъв нюанс, нюанс на пренебрежение? Усеща ли се семантиката на тези неща?

Учениците мълчат озадачено.

В случая стажантът не умее да формулира така въпроса,че да мотивира учениците да направят стилистичен анализ. Той използва неуместно термин /семантика/ и всъщност не успява да осъществи своята цел / петокласниците да направят учебен лингвистичен анализ/, както не успява да осъществи и речевото общуване.

А ето и пример за интеракция.

*Стажантката*: Какъв тип реч е текстът? (Записан е текст- повествование). Учениците мълчат неразбиращи.

*Стажантката*: Какъв е текстът: повествование или описание? Учениците отговарят. Из урок на тема "Описание и повествование " в четвърти клас.

Или друг пример: из урок за упражнение върху самостойни и служебни думи ( в пети клас).

Часът започва с беседа.

*Стажантката*: От миналия час разбрах, че много обичате да гледате анимационни филми. Така ли е? (Учениците шумят оживено.) А вашите родители харесват ли анимационни филми?

*Ученик*: Майка ми и баща ми повече обичат да гледат игрални филми.

*Стажантката*: Аз мисля, че това важи и за родителите и на останалите ученици. Нали? Сигурно ви се е случвало да спорите какво да гледате: Канал 1 или Ефир 2. Представете си, че по Канал 1 излъчват "Костенурките Нинджа", "Алф" или "Семейство Флинтстоун", а по Ефир 2 ще има много интересен сериен игрален филм. Как ще убедите своите родители да гледат предпочетения от вас филм? Напишете кратък текст. След това му поставете подходящо заглавие. (Учениците пишат.) Владимире, прочети, ако обичаш, какво си написал. А след това посочи кои самостойни и кои служебни думи си използвал в първите три изречения.

*Ученикът*: Аз съм поставил заглавие "Гледайте Алф". В изречението "Ако гледате в събота вечер "Алф", настроението ви ще се повиши, защото той е умен и изобретателен" самостойните думи са *гледате, събота, вечер*… (Изброява).

*Стажантката*: Според вас кои думи са по-важни - самостойните или служебните, и защо?

*Ученик1*: Служебните, защото свързват простите изречения в сложно.

*Ученик2*: Самостойните, защото без глагол и съществително не може да има изречение.

*Стажантката*: Добре. Прочети, Владимире, някое от изреченията си без служебните думи. А ти, Георги, без самостойните. (Децата четат).

*Стажантката*: Какъв извод можем да направим?

*Ученичка*: За да е смислен текстът, трябва да има самостойни думи, които имат собствено значение, и служебни, които имат смисъл само свързани със самостойните в изречението.

Разграничаването на интеракцията от неинтеракцията може да става с помощта на "правила " за успешно общуване, формулирани в специалната литература:

**"Участниците във взаимодействието имат обща непосредствена цел."**

**"Приносите на участниците трябва да бъдат съгласувани, взаимно зависими."**

**"Съществува някакво съглашение /то може да бъде и експлицитно, обаче обикновено само се подразбира/ относно това, че при други равни условия взаимодействието ще продължава /…/ дотогава, докогато /…/ участниците решат да го прекратят."**

Така нареченият "принцип на сътрудничеството" /на Грайс/ играе централна роля в речевото общуване: "Твоят комуникативен принос на даденото стъпало на диалога трябва да бъде такъв, какъвто го изисква съвместно приетата цел /направление на този диалог/" [ Грайс 1985: 222,225]

 От казаното дотук може да заключим, че да се проучва равнището на интерактивност в рамките на педагогическия дискурс /по- конкретно обучението по български език/ всъщност означава да се изследват факторите за резултатност на обучението по български език.

 Как може да бъде описана интеракцията на занятията по български език, като се има предвид основната организационна форма, каквато е урокът?

 В специалната литература са известни модели за интерактивен анализ, използвани най-вече за нуждите на чуждоезиковото обучение. Такива са моделите на Фландърс, на Бауърс[[6]](#footnote-6). Сред тях като модел с висока експликативна стойност се откроява създаденият от Дж. Синклер и М. Култхард.[[7]](#footnote-7)Създаден в лабораторни условия, за да се опише интеракцията, осъществявана чрез английския език, който използват учители и ученици, моделът притежава редица предимства. Най-важните са свързани: а/ с възможността да се разчлени на словесни действия /verbal acts/ дискурсът, в който участват учителят и учениците; б/ да се представи във функционален план речевото поведение на всеки един от участниците в дискурса; в/ да се обвържат качествени и количествени показатели. Идентифицирането на всеки акт става въз основа на неговата функция.

 Единица на интерактивния анализ според Синклер и Култхард е действието (act)[[8]](#footnote-8), което най-често се реализира чрез едно изказване или група от тематично свързани изказвания. При своите наблюдения специалистите от Бирмингамската школа установяват, че между учителя и учениците се разменят изказвания с определени функции например: обръщение на учителя към ученик, задаване на въпрос, отговор на ученика, учителят приема или отхвърля изказването и т.н. Въз основа на функциите, които периодично се осъществяват в рамките на урока като дискурс, двамата изследователи разграничават двадесет и един вида действия. Синклер и Култхард формулират допускане, че моделът е ефективен, ако с негова помощ може да бъдат описани повече от половината реално протичащи словесни действия в рамките на педагогическия дискурс. Прилагането на модела доказва правотата на допускането.

 Ето разграничените и назовани от Синклер и Култхард действия, като са илюстрирани чрез речев материал от дипломни работи на студенти.[[9]](#footnote-9)

1. **Започване/Starter**/ - словесно действие, чрез което се привлича вниманието върху определен проблем; започване на речев контакт.

"Днес, знаете, че имаме писмени упражнения и от предварителната ни подготовка в поредица от часове се занимаваме с организация на работата около оформяне на писмен вариант на отговор на литературен въпрос."

1. **Стимулиране /Elicitation**/ - словесно действие, при което се задава въпрос, изискващ лингвистичен отговор.

"Кое в определителното словосъчетание *неизораната нива* е определяемото и кое е определението?"

1. **Подтикване /Promt/** - словесно действие за подтикване, подканяне.

"По- бързичко!"

1. **Ремарка /Marker/** - словесно действие, чрез което се запълва нежелана пауза, словесно "пространство".

"Така ."

1. **Команда / Cue/** - словесно действие, с което се нарежда да се извърши някакво действие.

" Запишете темата на урока във вашите тетрадки."

1. **Номинация /Nomination**/ - словесно действие за обръщение към учениците, разрешение за участие в дискурса.

"Кажи, Радостина!"

1. **Отговор на лингвистичен въпрос /Replay**/ - словесно действие за отговор от страна на учениците.

"Да, откривам смислови отношения между *нивата* и *която още* *не е изорана* и тук това отношение е изразено не чрез определително словосъчетание, а чрез подчинено определително изречение."

1. **Оценяване /Evaluate/** - словесно действие за оценяване на другите речеви актове.

" Засмяха се твоите съученици, предполагам, защото някак си неочаквано завършва тезата ти."

1. **Ключ / Clue/** - словесно действие за допълнителна информация, помагаща да се реши лингвистичен проблем.

"Аз ненапразно записах примера на дъската. Това е друг тип грешка."

1. **Приемане /Accept/** - словесно действие за приемане или отхвърляне на изказване.

" Вярно, чрез определително словосъчетание."

1. **Проверка / Check/ -** словесно действие, с което се получава обратна информация.

" Има ли въпроси. Нещо неясно."

1. **Заключение /Conclusion/** - словесно действие за обобщаване на извършеното.

" Следователно и двете възможности за изразяване имат своето място и роля в нашата реч. Стига да намерим точното им място."

1. **Метатвърдение /Metastatement**/ - словесно действие за подпомагане на учениците да осмислят целите и структурата на занятието.

"Иска ми се обаче ние да се спрем на някои изречения от този текст, за да помогнем и на вашата съученичка, а и да помогнем на всеки един от нас да осмисли какви възможности има за по-точно изразяване на дадена мисъл."

1. **Осведомяване / Informative/** - словесно действие за осигуряване на основна информация.

" Не е задължително. Ние обяснихме това, че не е задължително да се започне с уводно изречение. Уводното изречение или уводът се свързва преди всичко с поставения проблем."

1. **Коментар / Comment**/ - словесно действие за илюстриране и даване на пример.

"Например *неизораната нива* е определително словосъчетание."

16. **Организационен въпрос / Directive/** - словесно действие, при което се задава въпрос, неизискващ отговор с лингвистична информация.

 " Готови ли сте за работа."

17.**Странични реплики / Aside/** - словесно действие - реплика, без пряка връзка с протичащите речеви актове.

"Къде има тебешир?"

18. **Обръщение към преподавателя / Bid/** - словесно действие за започване на контакт, за включване в дискурса.

" Госпожо, може ли аз да кажа."

19. **Реакция /React/ -** словесно действие за отговор на нелингвистичен въпрос /който не изисква лингвистична информация.

" Забравих си тетрадката за домашна работа."

20. **Завой / Loop/** - словесно действие за прекъсване в общуването или за приключване на контакта.

" Свободни сте."

21. **Потвърждение /Acknowledge**/ - словесно действие за изразяване на благодарност.

"Благодаря, днес работихте много организирано и точно."

Така описаните словесни действия невинаги се срещат в чист вид в хода на

занятията. Някои от действията са полифункционални, поради което носят

белезите на повече от един тип. При изследването те са идентифицирани в завимост от преобладаващата функция. Например: "Кажи, Радостина, какво наричаме сложно съставно изречение с подчинено определително изречение?" съчетава номинация и лингвистичен въпрос. Опитният преподавател умее да използва такива полифункционални действия, за да пести време и да постига оптимални резултати от взаимодействието.

Представеният модел за интерактивен анализ има и слаби страни. Има риск от механично изброяване на словесните действия, без те да бъдат интерпретирани в рамките на комуникативно- речевите ситуации, в които са протекли. За да бъде преодоляна този съществен недостатък, след разискване на дипломантите с проф. Кирил Димчев, беше взето решение / по негова идея/ интерактивният анализ на записаните уроци да се основава не само на модела, създаден от Синклер и Култхард, а и на типология, представяща ситуативния контекст в рамките на урока по български език. Типологията е на проф. Кирил Димчев[Димчев1992:170].Тя беше използвана в адаптиран вид /съкратен вариант/ с оглед на конкретните нужди.

 Типологията почива върху методологическите основания, произтичащи от комуникативния модел на Роман Якобсон / адресант или отправител на съобщението, адресат или получател на съобщението, референт или денотат, канал за размяна на информацията и код за свързване, при речевото общуване за код се приема езикът/.

 Критериите за класифициране са ограничени до два вида - код и предмет на комуникация.

 Ето как изглежда типологията:

 Според кода ситуациите се разделят на два основни типа:

1. Ситуации, в които код не е езикът. Ситуация тип А . При тези ситуации комуникацията се осъществява чрез невербален код- музика, схеми, картини и др. Предметът на комуникация в този тип ситуации може да бъде най- разнообразен;
2. Ситуации, в които код е езикът. Това са най- многобройният тип ситуации на занятията по български език. Те от своя страна се подразделят на типове според втория критерий - предмета на комуникация.
	1. Ситуации, в които денотатът е различен от кода. Денотатът не е езикът. Ситуация тип Б . В този тип ситуация се предлага на учениците богат речев материал в качеството на речев стимул за създаване на текстове от самите ученици. При речевото продуциране учениците прилагат своите знания за лингвистичните закономерности и за езиковите явления, овладяват нови в субективен план начини за употреба на словото. По този начин се осъществяват предимно комуникативно- практически цели.
	2. Ситуации, в които денотат е езикът:

2.2.1 Ситуации, в които денотат е езикът като система. Ситуация тип В

Чрез този вид ситуации се решават предимно информативно -познавателни задачи. Най- често се работи над лингвистични понятия и закономерности.

2.2.2 Ситуации, в които денотат е езикът като реч, езикът в действие. Ситуация тип Г. При този тип ситуации учениците усъвършенстват комуникативно-речевите си умения, стилистичния си усет. Формират се критерии за оценка и самооценка на речта.

1. Обособяват се и четири смесени /хетерогенни/ типа комуникативно-речеви ситуации. Те също се идентифицират според предмета на комуникация.
	1. Ситуции с наличие на два денотата: денотат, различен от езика и денотат езикът като система. Ситуация тип Д. Най- често в рамките на такива ситуации се работи над факти от действителността чрез анализа на текстове, различни по тематика, като се изучават лингвистични понятия, закономерности.
	2. Ситуации, в които денотат е и езикът като реч, и денотатът е различен от езика. Ситуации тип Е. Такъв тип ситуации се срещат, когато учениците са включени в преднамерени речеви дейности - с тренировъчен характер. Този тип ситуации помагат да се реализират комуникативно -практическите цели.
	3. Ситуации, в които денотат е и езикът като система, и езикът като реч. Ситуация тип Ж. При този тип ситуации се съчетават информативно -познавателни и комуникативно- практически цели.
	4. Ситуации, в които денотат е езикът като система и денотатът е различен от езика. Ситуации тип З. При тези ситуации има реализация на четирите типа цели на обучението по български език - информативно- познавателни, комуникативно-практически, развиващи и възпитателни. (Димчев :1998)

При анализа на комуникативноречевите ситуации дипломантите срещнаха значителни затруднения, свързани с разграничаването на самите ситуации. Често една ситуация се оказваше включена в друга или ситуации бяха свързани така,че не можеха да бъдат разграничени. Това затруднение беше преодоляно, като бяха определяни микроситуации в рамките на макроситуации. Пречки изникнаха и при отделянето на ситуациите от структурните звена в урока. Бяха приети като основни структурни звена следните: проверка на домашната работа, поставяне на темата на урока и обосновка на целите, работа над новия материал, обобщение и практическо прилагане, изпитване, задаване на домашна работа [Димчев 1998: 176,177 ].

 Представеният подход за проучване на интеракцията в рамките на занятия по български език беше приложен по отношения на два типа уроци от методическа гледна точка: а/ уроци за овладяване на лингвистични знания; б/ уроци за формиране и усъвършенстване на комуникативно- речеви умения [Димчев 1998: 178,178]. Функционалните особености на първия тип уроци са свързани най- вече с реализиране на информативно-познавателни цели: овладяване на знания за книжовните норми, за основните лингвистични понятия и закономерности. Вторият тип уроци, както подсказва наименованието им, са ориентирани към усвояването на начини, по които се използва езикът в зависимост от целите и условията на общуване, т.е. овладяване на умения за пълноценно речево общуване.

 Какви изводи може да бъдат направени от използването на модела за интерактивен анализ? Тъй като те представляват обект на специален интерес, след натрупване на по- голям обем емпиричен материал /предстои да бъдат дешифрирани аудио- и видеозаписи на други уроци освен анализираните - тридесет на брой/ ще бъдат описани резултатите от прилагането на този изследователски подход в друга публикация. Тук ще се задоволим да посочим най - общите, най- интересните наблюдения, които поставят редица въпроси.

 Това, което веднага прави впечатление, е количественото съотношение между обема на речева продукция на учителя и обема на речева продукция на учениците. Във всички случаи има диспропорция. За уроците от типа усвояване на лингвистични знания това съотношение е например: 77,64% за преподавателя към 14,28% за учениците. За уроците от втория тип това съотношение е например: 62,24% за преподавателя към 38,00% за учениците. Възниква въпросът: възможно ли е така да бъде организиран урокът, че обемът на продуцираните от учениците текстове да превишава обема на създаваните от учителя. Нали учениците би следвало да практикуват по-често езика, за да усъвършенстват комуникативно- речевите си умения. Всъщност учителят е този, който повече говори, а може би и повече пише от своите ученици. А не трябва ли да бъде обратното? Отговор на този въпрос дават интерактивните методи на обучение, при които учениците организират сами взаимодействието, избират роли в речевото общуване, учат се да вземат решения, да дискутират по значими проблеми, да създават общи проекти и т.н. А учителят изпълнява функцията на консултант. Колкото по - отчетливо са идентифицирани ролите в рамките на съвместната дейност /например на наблюдатели, които следят за равностойно участие на всички, на ръководители, които носят отговорността, на докладващи, които представят резултатите от общата дейност и др./ толкова по -добре е структурирано взаимодействието, толкова е по- високо равнището на интерактивност.

 Прави впечатление, че по принцип в наблюдаваните уроци преподавателите са обиграни. Те успяват да реализират комуникативно- практическите цели чрез включване на учениците в хетерогенни ситуации, при които най-често денотат е езикът или речта. Липсват ситуации, в които денотатът да е различен от езика /музика, танц, скулптура…/. Слабо е застъпен семиотичният подход, чрез който може да се обогати комуникативната и общата култура на учениците. Преподавателите успешно осъществяват информативно-познавателните цели - най -често чрез словесни действия от типа стимулиране, метатвърдение, осведомяване. Наред с това се наблюдава функционално еднообразие на използваните словесни действия. Само учителят задава въпроси, които изискват лингвистична информация, почти винаги само учителят оценява речевите актове, само учителят посочва допълнителна информация. Възможно ли е да има промяна в участието на учениците със словесни действия? Възможно ли е учениците да задават лингвистични въпроси, да поставят проблеми, за които е нужно да се потърси допълнителна информация. Или пък учениците да поднасят основната информация. Как да се организира занятието по български език, че трайно да се установят междуличностни отношения на истинско зачитане, толерантност, търпение, на евристично мислене? Как да заработят максимите за сътрудничество, осигуряващи пълноценно общуване, как да се усъвършенства познанието на обучаваните за правилата, на които се подчинява речевото поведение и интерпретирането на речта, познание, известно като комуникативно-речева компетентност.

 Комуникативноречевите умения по своята природа са социални умения. Очевидна е връзката между социални умения и социални роли. Практикуването на определена социална роля позволява да се овладяват определени социални умения. И обратно - усвоени социални умения са предпоставка за успешно реализиране на определена социална роля в практиката. Общуването с обучаваща цел и по- точно на занятията по български език, не предлага многообразие от ситуации и роли. Нещо повече, учителят е единственият адресат, единственият инициатор на речевото общуване,той е носителят на целите, той е "овластен" да ръководи, да оценява речевите постижения на учениците. За учениците остава ролята на изпълнителите, на възприемащите, на слушащите. Всъщност на не-партньорите. Всички тези белези са белезите на репродуктивния тип взаимодействие. Възможности за реализация на продуктивен тип взаимодействие предлагат интерактивните методи на обучение, при които ученикът е партньор, той е инициатор за речеви дейности, той изпълнява различни социални роли, които му помагат да усвоява различни дискурсни техники, различни речеви жанрове, различни начини за употреба на словото. Необходимостта от търсене на пътища за засилване на интерактивността по време на езиковите занятия ще се изостря все повече и повече. Важна, за съжаление слабопредсказуема роля, играят новите реалности, изникващи във връзка с използването на езика в условията на интернет.

Публикуван в кн. „Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми” С. 2005 –втори раздел.

1. В специалната литература термините педагогически дискурс и образователен дискурс се използват, за да бъде назован учебният процес от дискурсна гледна точка. Според М.Фуко дискурсът най-общо може да се разбира като социална практика, с помощта на която индивидът се образова /не само в училище, но и извън него/. Като се има предвид такава постановка, става ясно, че употребата на термина образователен дискурс не е коректна. В изложението е предпочетен терминът педагогически дискурс. [↑](#footnote-ref-1)
2. Максимите за сътрудничество са формулирани от Грайс. Вж. Грайс,Г.П. Логика и речевое общение.-В: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16, М. 1985 [↑](#footnote-ref-2)
3. Невербалните компоненти на педагогическата интеракция представляват самостоен обект на изследване и заслужават специален интерес. Такъв тип компоненти на общуването са: жестовете, мимиките/т.нар. кинетика/, пространството между участниците в общуването /проксемиката/. [↑](#footnote-ref-3)
4. Примерите за педагогическа интеракция са автентични. Ексцерпирани са от дешифрирани текстове на аудио- и видеозаписи на уроци, изнесени от базови учители към Катедрата по методика при Факултета по славянски филологии и от стажанти - студенти в пети курс по българска филология. [↑](#footnote-ref-4)
5. Кохерентност се схваща като смислова свързаност или на дълбинно, на концептивно равнище, а кохезивност се разбира като езикова свързаност,т.е. на повърхнинно равнище. [↑](#footnote-ref-5)
6. Bowers, R. 1980. Verbal Bechaviour in the Language Classroom. PhD thesis, University of Reading. See also: Flanders, N. A. 1970 Analysing Teaching Bechaviour. Reading Mass. :Addison - Wesly [↑](#footnote-ref-6)
7. Повече информация за модела на Синклер и Култхард може да се намери в статията на К.Малмкйер: Malmkjer, K. Discours and Conversational Analysis. In: The Linguistics Encyclopedia, ed. by K. Malmkjer, Rutledge1991(pp. 100-110). И в книгата на Култхард "Увод в дискурсния анализ": Coulthard, M. (1985), An Introduction to Discours Analysis: New Edition, London and New York, Longman. [↑](#footnote-ref-7)
8. В изложението предпочитаме употребата на термина словесно действие, за да разграничим това понятие от понятието речев акт, отнасящо се до естествената, а не до обучаващата комуникация. Срв. с теорията за речевите актове на Дж. Остин и Дж. Сърл. [↑](#footnote-ref-8)
9. Дипломанти, студенти от пети курс по българска филология, под ръководството на проф. Кирил Димчев от катедрата по методика при Факултета по славянски филологии на СУ"Св.Кл.Охридски" участват в изследователска дейност по проблеми, свързани с анализа на педагогическия дискурс /върху материали от аудио- и видеокасетофонни записи на уроци/. Началните сведения за прилагане на модела се основават на извършеното от дипломантите.

 [↑](#footnote-ref-9)