ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Хаймович Людмила Вениаминовна, *кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет, 129269, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, к. 1, e-mail: khaimovichlv@mail.ru.*

В статье рассматриваются вопросы функционирования эксплицитной и имплицитной информации в педагогическом общении, зависимость её реализации от учебных целей, способы и приёмы имплицитного выражения смысла (постановка познавательной задачи, ложное допущение, отрицание и др.), форма подобных высказываний, необходимость учёта контекста для их идентификации и интерпретации. Исследуется взаимосвязь эксплицитного и имплицитного для эффективного достижения результатов усвоения нового материала учениками.

Ключевые слова: объяснительная речь, высказывание, имплицитная информация, смысл, пресуппозиция, контекст

EXPLICIT AND IMPLICIT INFORMATION IN THE EXPLANATORY WORDS OF THE TEACHER

Khaymovich Lyudmila V., *Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City Pedagogical University, 129259, Russia, Moscow, 4 Vtoroy Selskohozyaystvennyiy proezd, b. 1, e-mail: khaimovichlv@mail.ru.*

The article is dedicated to the functioning of explicit and implicit information in pedagogical communication, the dependence of its implementation of educational objectives, methods and techniques of implicit expression of meaning (formulation of cognitive tasks, false omission, negation), the form of such statements, the necessity of considering the context for their identification and interpretation. We investigate the relationship of explicit and implicit for the effective achievement mastering of new material by students.

Keywords: explanatory words, utterance, implicit information, meaning, presupposition, context

Содержательная снова объяснительной речи в любой сфере общения, в том числе в учебной ситуации урока, – определённая информация. Объяснение служит реализации в первую очередь именно информативной стратегии действий.

Новая информация может иметь открытое, эксплицитное (от лат. *explicatio – разъяснение*) выражение в объяснении. Как замечает Ю.А. Левицкий, «тексты языка науки должны быть всегда эксплицитными, т.е. не допускать никакой неполноты, неточности, недоговоренности» [5, с. 27]. Действительно, стандартное, эксплицитное употребление определённых языковых форм при объяснении позволяет педагогу создавать узнаваемость учебной ситуации. Прямая коммуникация непосредственно манифестируется с помощью специально предназначенных для этого языковых маркеров, например: *«Тема урока – имя прилагательное...», «Чтобы не ошибиться в определении спряжения глагола, нужно…».* Ученики постепенно усваивают различные типы стереотипных высказываний, осознают разновидности объяснительной речи: объяснение правила, объяснение понятия, факта, способа действия. Повторяемость содержательных и метатекстовых компонентов в потоке речи позволяет выстроить каркас учебной ситуации, урока.

Специфика педагогической речи заключается не только в передаче информации, но и в ответственности учителя за организацию усвоения материала учащимися, что предполагает воздействие на школьников, их убеждение. Поэтому при превалирующей информационной цели введения нового материала дополнительным компонентом к пропозициональному содержанию информации может быть, например, выражение побуждения или оценки.

Комплексные задачи учебной ситуации объяснения влияют на появление различных способов построения высказываний. Поэтому, соглашаясь в целом с необходимостью эксплицитной выраженности информационных высказываний, отмечу, что в реальном учебно-научном общении чаще всего происходит сочетание речевой эксплицитности и имплицитности. К.А. Долинин называет имплицитным содержание высказывания, «которое прямо не воплощено в узуальных лексических и грамматических значениях языковых единиц, составляющих высказывание, но извлекается или может быть извлечено из последнего при его восприятии» [4, с. 37].

Рассмотрим различные проявления имплицитнности в объяснительной речи учителя.

Необходимо отметить, что определённая смысловая неполнота присуща почти каждому высказыванию. Приведём пример эксплицитного высказывания: *В суффиксе -ЕНН- прилагательных пишется две буквы НН.* В данном эксплицитном высказывании не вербализованы такие звенья, как полная или краткая форма прилагательного, часть речи, от которой образовано слово. Нередко учитель вообще забывает о вербализации отдельных условий, особенно при повторном объяснении, что ведёт к непониманию учебного материала детьми. Поэтому требование троекратного переформулирования информации при объяснении представляется вполне оправданным. Повторы, переформулирования в речи учителя можно характеризовать как приёмы акцентирования, которые служат для смыслового выделения различных компонентов высказывания.

Для успешного решения задачи передачи знания информационный потенциал собеседников обязательно должен совпадать. Так, к причинам недостаточного освоения правила определения спряжения глаголов относится то, что прошлый опыт коммуникантов может по каким-то причинам не включать знания таких категорий глагола, как лицо и число, умения изменять глаголы по лицам и числам, определять окончания и суффиксы, иметь представление о неопределённой форме глагола, об исключениях и их приставочных образованиях, о разноспрягаемых глаголах, избыточных и недостаточных глаголах, о безударных и ударных слогах, о роли приставки вы-.

Однако невозможно постоянно разворачивать все детали уже изученного. Объяснение в любых науках строится с учётом пресуппозиции. При объяснении явлений русского языка постоянна апелляция к лингвистической пресуппозиции. Формы информации приобретают смысл только при учёте прошлого языкового опыта коммуникантов.

Сама апелляция к прошлому опыту также может иметь имплицитное выражение. Например, учитель при объяснении материала просто показывает на схему, материал которой известен из предшествующего педагогического общения. Это тот случай, когда импликации в высказывании связывают с проблемой экономии в речи: скрытые компоненты смысла вызываются потребностями речевой коммуникации – стремлением ёмко и кратко выразить мысли. Постепенно часть сведений учитель уже не вербализует, так как эта информация переходит в фоновые знания учащихся. Нередко для актуализации этих знаний используются мимика, паузы, интонация или прецедентные для данного коллектива знаки, отсылающие к прошлой ситуации.

Известное мнение, что опытный учитель значительно экономнее начинающего использует речевые средства, соотносится с рассуждениями

Ш. Балли, который объясняет возрастание ясности высказывания уменьшением количества используемых слов тем, что язык состоит не только из артикулируемых слов, но и из целого ряда приёмов, например, ситуативных знаков, невербальных средств. Более того, возрастающая недостаточность эксплицитного выражения, по мнению Ш. Балли, делает высказывание яснее и убедительнее [1].

Объективно считается, что человек извлекает имплицитные смыслы самостоятельно на основании знаний ситуации. Имплицитная информация зависит от коммуникантов, она не воплощена в высказывании и различна по степени сложности для понимания. В школе используются неполные высказывания, смысл которых можно полностью восстановить за рамками высказывания из предшествующего опыта. Ошибочное понимание имлицитного смысла ведёт к неверной интерпретации, что, например, для уроков русского языка вообще недопустимо, поскольку цель интерпретации при изучении лингвистики – уточнить смысл явления, понятия.

Существует в какой-то степени парадоксальное мнение учёных, что имплицитная информация помогает получить больше информации, чем эксплицитная, непосредственно представленная в языковых единицах. Это соображение, вероятно, можно объяснить тем, что содержание сообщения усваивается также в результате дополнительных усилий слушающего. Для того, чтобы выявить смысл невыраженного, нужно выполнить несколько мыслительных действий, затратить дополнительные интеллектуальные усилия на то, чтобы актуализировать фоновые знания и «предвосхитить» новое. Путь получения знаний более ценен, чем информация в готовом виде. Так, рассматривая категорию ретро- и проспекции как необходимую составляющую научно-учебного диалогического текста, Т.И. Вострикова замечает, что «"шаг назад" и "шаг вперёд", которые намеренно предлагает сделать ученику педагог, способствуют реализации принципов преемственности и прочности в обучении, позволяют в полной мере проявиться столь значимой для жанров учительской речи "подстройке" высказывания под адресата, акцентируют внимание учащихся на наиболее важной, существенной информации, облегчая тем самым процесс её усвоения» [3, с. 31].

Значительно повышает эффективность речи, активность мыслительной деятельности постановка какой-либо вызывающей интерес задачи, поскольку научные явления сами по себе могут вызвать, а могут и не вызвать эмоции у школьников. Одним из способов освоения обучаемыми ещё не отработанного способа действия, осуществление познания как процесса, сходного с научным открытием, является создание проблемной ситуации в объяснительной речи. Умение формулировать проблему и строить проблемную ситуацию подразумевает умение строить связь нового с ранее изученным, выявлять связи и отношения, недостающие для понимания нового знания.

Постановка познавательной задачи обязательно требует смысловых скважин текста (Н.И. Жинкин), в данном случае именно намеренного пропуска определённой информации при продуцировании текста. К.А. Долинин также отмечает возможность «запланированности» имплицитного содержания сообщения адресантом [4, с. 37]. В объяснительной речи начальный этап должен побуждать к ответу на вопрос или создавать условие для такого ответа. Вопрос, определённое положение, даже рисунок – это замаскированное утверждение, справедливость которого доказывается, т.е. в объяснительном монологе познавательная задача должна представлять собой скрытый тезис, который будет являться опорным звеном дальнейших рассуждений и станет констатирующим, эксплицитным в конце объяснения. Например, вопрос *«Почему мы изучаем приставки не все сразу, а по группам?»* имеет исходное предположение *«Приставки распределяются по группам по определённым причинам».*

Вопросу «Если по правилу о правописании разделительного твёрдого знака после приставок на согласные мы пишем *подъезд*, то можно ли написать *съэкономить*?» соответствует эксплицитное высказывание «*Ъ знак пишется после приставок, оканчивающихся на согласные, ТОЛЬКО* перед гласными Е, Я, Ю, Ё*»,* в котором вербализованы все причины написания Ъ.

Намеренное ложное допущение в отдельных случаях также помогает учителю обеспечить усвоение материала. Так, языковая игра, нарушая языковую норму, косвенно указывает реципиенту на определённые особенности изучаемого языкового явления и заставляет вывести истинное утверждение: *«Таким образом, мы с вами едИм, едИм, едИм в далёкие края?* или *«Да, наверное, примерять и замереть – однокоренные слова».* Этому же способствует ложное согласие с дальнейшей аргументацией-опровержением: *«Да!», «Конечно!», «Замечательное открытие!», «Вот-вот, правильно…» «Ну, тогда в слове… наверное, пишется…»* (но невербальные средства, используемые учителем, и дальнейшая аргументация говорят об обратном).

К способам, в скрытых формах стимулирующим познавательную информативную деятельность, также относятся отрицание или удивление: *«Вот это да!», Не может быть!», «Оказывается, всё так просто;* сомнение: *«У меня пока не сложилось окончательного мнения по этому поводу», «Пока не знаю, как объяснить…».*

Перечисленные приемы и способы, используемые педагогами в учебной деятельности, могут рассматриваться и как своеобразные подсказки, которые провоцируют собеседника на расшифровку или уточнение мысли.

Переход «неявной» информации в «явное» высказывание может стимулироваться дидактическим материалом. Эту цель реализует, например, задание, побуждающее на основе предложенного лингвистического материала сформулировать правило.

Во всех приведённых примерах обучающий намеренно создаёт коммуникативную недостаточность своего высказывания и либо сам постепенно эксплицирует, «открывает» имплицитный смысл, который он старается довести до понимания адресата, либо побуждает к этому реципиента, который «сам оказывается способен логически вывести нужную импликацию» [2, с. 65]. В подобных случаях именно эти два основных варианта развития ситуации задают жанр педагогического диалога или объяснительного монолога учителя. Сам учитель должен быть готов к различному сценированию подготовленного содержания объяснительной речи.

Таким образом, объяснение в образовательной сфере направлено на понимание и усвоение содержания учебного предмета, а передача новой информации предполагает не только открытое выражение содержания высказывания, но и восстановление неявных элементов его смысла. Результат присвоения знаний ребёнком во многом зависит от уровня профессионализма учителя, одним из компонентов работы которого является умение в качестве интерпретатора раскрыть смыслы, заложенные в продуцируемых им учебных текстах.

Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языкознания: пер. с фр. / Ш. Балли. – М. : Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.

2. Водоватова Т. Е. Семантика и прагматика языкового высказывания в свете инференциальной теории смысла / Т. Е. Водоватова. – Самара : Изд-во СГПУ, 2006. – 262 с.

3. Вострикова Т. И. Профессионально-педагогический диалог на лингвистическую тему как текстовое образование / Т. И. Вострикова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 1 (37). – С. 26–32.

4. Долинин К. А. Имплицитное содержание высказывания / К. А. Долинин // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 37–47.

5. Левицкий Ю. А. Проблема типологии текстов / Ю. А. Левицкий. – Пермь : Изд-во Пермского университета, 1998. – 106 с.

References

1. Balli Sh. Obshchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazykoznaniya. M. : Izd-vo inostr. lit., 1955. 416 p.
2. Vodovatova T. E. Semantika i pragmatika yazykovogo vyskazyvaniya v svete inferencial'noj teorii smysla. Samara, SSPU Publ., 2006. 262 p.
3. Vostrikova T. I. Professional'no-pedagogicheskij dialog na lingvisticheskuyu temu kak tekstovoe obrazovanie // Gumanitarnye issledovaniya, 2011, № 1 (37), pp. 26–32
4. Dolinin K. A. Implicitnoe soderzhanie vyskazyvaniya // Voprosy yazykoznaniya, 1983, № 6, pp. 37–47.
5. Levickij Yu. A. Problema tipologii tekstov. Perm, Perm University Publ., 1998. 106 p.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

***Зюкина Зульфира Салиховна**, кандидат педагогических наук, Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, e-mail: z.zyukina@yandex.ru.*

В статье рассматривается опыт работы по формированию коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов, виды и критерии, отражающие суть явления. Исследование строится на базе опубликованных материалов, многолетних наблюдений, описаний и замеров коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов разных курсов. Наблюдения позволили исследовать научное понятие «коммуникативно-речевая активность», описать её виды, раскрыть сущность понятия критерий определения коммуникативно-речевой активности и предложить различные формы организации учебной деятельности студентов, которые способствуют формированию или повышению коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая активность, виды и критерии определения коммуникативно-речевой активности, студенты-билингвы, коллективно-групповые формы занятий

FROM THE EXPERIENCE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE-SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS-BILINGUALS

***Zyukina Zulfira S.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Russian University of Peoples Friendship, 117198, Russia, Moscow, 6 Miklukho-Maklaya st., e-mail: z.zyukina@yandex.ru.*

The article examines the experience of formation of communicative-speech activity of students-bilinguals, types and criteria that reflect the essence of the phenomenon. The study is based on published material, long-term observations, descriptions and measurements of communicative and speech activity of students-bilinguals of different courses. Observation allowed us to deal with the scientific concept of "communicative-speech activity", to describe its forms, to reveal the essence of the concept the criterion for determining the communicative-speech activity and to offer different forms of organization of educational activity of students, which contribute to the formation or increase of communicative-speech activity of students-bilinguals.

Keywords: communicative-speech activity, kinds and criteria of communicative-speech activity, the students-bilinguals, collective-group classes