

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра английского языка
и методики его преподавания

**Моделирование диалогического взаимодействия в УМК по английскому
языку: конверсационный анализ**

АВТОРЕФЕРАТ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ

Студентки 4 курса 412 группы
направления 44.03.01 Педагогическое образование
профиль – «Иностранный язык»
факультета гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков
Бобровой Виктории Андреевны

Научный руководитель
доцент кафедры английского языка и
методики его преподавания,
к. филол. н.

М.В. Золотарев

дата, подпись

Зав. кафедрой
английского языка
и методики его преподавания,
канд. пед. наук, доцент

Г.А. Никитина

дата, подпись

Саратов 2026 год

Введение. В настоящее время при обучении иностранным языкам наблюдается тенденция смены фокуса на развитие навыка диалогической речи. Если ранее внимание уделялось простому заучиванию, сейчас же ученикам предлагается развивать разговорные навыки с помощью коммуникативного метода. Хотя акцент и перешел на другие составляющие, но ученикам все равно представляется сложным довести до автоматизма данный навык. Учебные диалоги далеки от идеала. Они не включают в себя тех важных характеристик, которые бы помогли им в полной мере научиться живой речи. Существует метод, позволяющий рассматривать речь людей с помощью определенных механизмов. Таким методом является конверсационный анализ. Данный инструмент анализирует то, как говорят люди. С помощью него можно рассмотреть, чем характеризуется реальная речь, и сравнить её с учебными моделями.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения разрыва между учебными диалогами и естественными коммуникативными взаимодействиями с целью выработки методических рекомендаций по приближению модельных диалогов к естественной речи.

Объект исследования – модельная диалогическая речь в УМК по английскому языку.

Предмет исследования - структурные особенности диалогов в УМК Spotlight 10-11 в сравнении с живой речью, представленной в исследовательских статьях.

Цель исследования - выявить и проанализировать сходства и различия между диалогами из УМК и аутентичными диалогами на основе конверсационного анализа.

Для достижения цели требуется выполнить следующие *задачи*:

- 1) Рассмотреть эволюцию подходов к обучению диалогической речи в отечественной и зарубежной лингводидактике;
- 2) Описать основные понятия и механизмы конверсационного анализа;

- 3) Провести качественный и количественный анализы диалогов из УМК Spotlight за 10-11 классы.

В работе использовались такие *методы исследования*, как конверсационный анализ, количественные методы обработки эмпирических данных, сравнительно-сопоставительный метод.

Методологической и теоретической базой послужили труды основоположников конверсационного анализа (Х. Сакса, Э. Щеглоффа, Г. Джефферсона) и работы современных исследователей в данной области (Е. Бастун, А. Корбут, М. Мальцев, Г. Баттон, С. Конг, И. Ньярко).

Материалом исследования послужили 114 смежных пар из 17 диалогов УМК Spotlight за 10-11 классы, а также транскрипты естественных диалогов, представленных в исследовательских статьях Д. Дженкинс, В. Кюкюри, С. Конга и др.

Научная новизна данного исследования заключается в проведенном качественном и количественном анализе учебных диалогов с точки зрения конверсационного анализа. Впервые на материале отечественных УМК по английскому языку выявлены и систематизированы расхождения между учебными моделями и естественными диалогами.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты вносят большой вклад в развитие методики преподавания иностранных языков. Работа включает в себя проанализированные критерии конверсационного анализа, что может быть использовано в дальнейшем для исследований диалогического взаимодействия.

Практическая значимость заключается в дальнейшем использовании результатов при разработке учебных материалов, направленных на формирование диалогического взаимодействия. Полученные результаты также могут найти свое отражение в рамках преподавания дисциплин «Методика обучения иностранному языку» и «Методика преподавания ИЯ в школе и вузе».

Структура работы определена задачами исследования, логикой раскрытия темы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении обосновывается актуальность работы, формулируются цели и задачи исследования, а также его теоретическое и практическое значение, указываются методы анализа.

В первой главе рассматриваются методы преподавания диалогической речи в историческом экскурсе, а также раскрываются основные понятия конверсационного анализа.

Во второй главе проводятся качественный и количественный анализ учебных диалогов и аутентичных коммуникаций, подтверждается тезис, выдвинутый в первой главе.

В заключении подводится итог проведенной работы, формулируются общие выводы исследования.

В приложениях представлены анализируемые диалогические модели, упоминающиеся в исследовании.

Основное содержание. В первой главе рассмотрена историческая эволюция методологических подходов к обучению диалогической речи.

С течением времени формирование навыка устной речи менялось структурно. Каждая новая методика меняла отношение к диалогическому взаимодействию. Современные подходы базируются на формах обучения, господствующих в XVIII веке. Тогда обучение иностранным языкам основывалось на изучении латинского, мертвого языка. Главенствовал грамматико-переводной метод, в котором диалогическая речь не являлась приоритетом, а лишь служила иллюстрацией грамматических правил. Ученики почти не взаимодействовали друг с другом.

В конце XIX века на смену существующим подходам приходят новые. Исследователи Ф. Гуэн, К. Марсель и В. Виетор разрабатывают свои собственные подходы. В ходе эволюции и укрепления межнациональных

отношений было необходимо активизировать деятельность обучающихся и заменить старые подходы на более естественные.

Так, К. Марсель предложил подход, основу которому составляет обучение с помощью аудирования. Другой метод, называемый «естественным», был представлен Ф. Гуэном в 1880 году. Его главную особенность составляло игнорирование грамматики и перевода. С помощью наглядности и игровых заданий предлагалось проводить уроки в формате живого общения. В. Виетор, опубликовавший свою работу «Преподавание языков нужно изменить», раскритиковал грамматико-переводной метод и предложил свое видение обучения.

Во времена второй мировой войны обострилась нехватка людей, говорящих на иностранных языках. Так стали разрабатываться специальные программы, которые в краткие сроки готовили специалистов. Разработчики делали акцент на развитии навыков устной речи и формировании языковой привычки. Учащиеся стали больше внимания уделять разговорной речи, диалоги стали занимать значительную часть урока. Главным недостатком таких программ был образцовый характер диалогов. Они всё также выполняли иллюстративную функцию и не включали в себя естественные маркеры речи. Такие шаблоны просто существовали для заучивания и имитирования учениками.

В середине XX века был сформирован новый подход к изучению языка и диалогической речи. Основоположники данной теории, Г. Гарфинкель и И. Гоффман, предположили, что диалог не должен быть статичным продуктом. Стали разрабатываться и другие труды, в ходе которых последователи вышеупомянутых ученых (Сакс, Щеглофф и Джефферсон) выявили определенные механизмы, направленные на изучение устной речи. Сюда вошли система управления очередности, принцип условной релевантности и другие.

Коммуникативный подход получил всеобщее внимание в конце 80-х годов прошлого века. Акцент сместился на активное развитие всех видов

речевой деятельности. Стали разрабатываться новые учебные комплексы и аутентичные материалы. Обучение стало базироваться на фильмах и песнях носителей.

Параллельно с этим в Советском Союзе разрабатывались собственные методики. Л. В. Щерба внес значительный вклад, представив сознательно-сопоставительный метод и обосновав его эффективность. Обучение с таким методом строилось через сопоставление с родным языком. Также советские учителя всё чаще стали проводить уроки в лингафонных кабинетах и использовать УМК и тестовую методику. Диалоги и тексты всё также предлагалось заучивать. Ученики, хоть и начинали быть самостоятельными, с трудом формировали навык говорения.

В современное время подходы к обучению диалогического взаимодействия сильно изменились. Методика преподавания стала более эклектичной и стала включать в себя различные учебные программы, аутентичные материалы и объединение нескольких подходов. Акцент переместился на развитие межкультурной коммуникации у учащихся через обучение. УМК включают в себя различные упражнения на обогащение знаний о культуре изучаемого языка.

Итак, в начальной школе приоритет отдается игровым и ситуативным методикам. Учебный процесс строится вокруг заученных диалогов-клише на бытовые темы. В средней школе УМК основаны на теме-функциональном подходе. Диалоги усложняются и воспроизводят конкретные ситуации из быта, в них появляется элемент выбора реплик, но структура остается линейной и предсказуемой. В старшем звене обучение смещается от шаблонности к спонтанности. УМК включают в себя разные типы заданий, от дискуссий до дебатов, что несомненно является плюсом при достижении развитого навыка говорения. Однако разработчики не уходят от шаблонных разговоров и в своих УМК снова дают дидактически стерильные примеры.

Таким образом, большинство существующих подходов имеют общий недостаток в виде ограниченности диалогов. На каждом школьном этапе

диалог рассматривается как конечный продукт, а не длящийся процесс. Базовые механизмы естественной живой речи систематически игнорируются. На наш взгляд, для достижения успешного формирования навыка устной речи требуется другой подход, в котором диалог не будет лингвистически-центричным. При таком подходе диалог должен включать в себя важные маркеры, характерные для устной речи.

Во второй половине XX века ученые Х. Сакс, Г. Джефферсон и Э. Щеглофф предложили новую методологию, основанную на этнометодологической традиции. Они представили конверсационный анализ (КА). Диалог в данном подходе трактуется как длящийся процесс, для которого характерны вариативность и непредсказуемость.

В данном анализе учитываются различные механизмы. Например, механизм координации ответа – организация системы реплик, которая упорядочивает смену говорящего. Данный механизм координации отвечает на два вопроса - кто говорит и когда. Без данной систематизации коммуникация превратилась бы в хаотическое наложение реплик. Существует два способа смены говорящих. При самоотборе следующий выступающий добровольно выбирает себя и начинает говорить, а в случае гетероотбора тот, кому предоставлено слово, назначает следующего участника. Участники беседы бессознательно выбирают один из двух способов.

Смежная пара является еще одним механизмом анализа диалогической речи. Она состоит из двух взаимно обусловленных реплик. Они производятся разными говорящими и регулируются принципом условной релевантности. Соблюдение данного принципа говорит о том, что первая часть пары сопровождается второй. Несоблюдение этой закономерности зачастую трактуется негативно. Пре-экспансия предваряет основную пару, вставленная последовательность размещается между частями для уточнения, пост-экспансия следует за завершением пары с оценочной функцией.

Существуют разные типы пар: «вопрос-ответ», «приветствие-ответное приветствие», «оценка-согласие/несогласие». Пары «принятие-отказ» координируют общие действия, «жалоба-извинение/оправдание» служат для разрешения ситуации.

В рамках конвесрационного анализа также исследуются дискурсивные маркеры и механизмы хезитации. Маркер «*well*» свидетельствует об отклонении от ожидаемого содержания. Маркеры «*you know/I mean*» вводят пояснения и корректировки. Использование хезитаций свидетельствует о том, что говорящий обдумывает свои слова или затрудняется в ответе. Проблемы в реализации смежных пар активируют механизм коррекции. Инициация коррекции может исходить от говорящего или от собеседника. Чаще всего используется самокоррекция. При общении людей разного статуса коррекция исходит от вышестоящих. Корректировка от нижестоящих считается как неуважение.

При анализе диалогов также учитывается использование вербальных и невербальных ресурсов: жестов, взгляда, поз, мимики. Такие сигналы играют большую роль при установлении контакта. Например, зрительный контакт может говорить о смене говорящего. Длительность пауз, смех, вдохи и др. также играют важную роль. Г. Джефферсон в своей системе транскрипции фиксировал все эти сигналы.

Проведенный историко-методологический анализ позволяет проследить эволюцию способов моделирования диалогической речи. В ранних подходах речевое взаимодействие рассматривалось как репродуцируемый шаблон. Переход к коммуникативному подходу на практике не преодолел главного изъяна, и диалог продолжает трактоваться как статичный продукт.

Для того, чтобы преодолеть данный изъян существующих методик, следует обратиться к альтернативному подходу. Конверсационный анализ, базирующийся на процессуальных основах конструирования социального порядка, является таким подходом.

В практической части на основе конверсационного анализа были проанализированы диалоги из УМК по английскому языку за 10-11 классы, а также был проведен сравнительно-сопоставительный анализ модельных диалогов с транскриптами из исследовательских статей.

На первом этапе исследования был проведен качественный анализ двух пар диалогов. Первая пара соответствовала теме «бытовой конфликт». Диалог из УМК характеризуется строгим соблюдением принципа условной релевантности. Каждая первая реплика пары сопровождается ответом. Нами не были зафиксированы паузы и наложения голосов.

Наиболее типичными для учебного диалога этого жанра оказались следующие смежные пары: «просьба-разрешение», «вопрос-ответ», «жалоба-ответ». Диалог содержал такие дискурсивные маркеры, как «*well*», «*actually*», «*OK*». Запинки сведены к минимуму. Реплики построены в синтаксически полных структурах без прерываний, повторений или самокоррекций.

Для сравнения был взят отрывок делового взаимодействия из статьи, где воспроизводится конфликт между консультантом и участником тренинга. В данном фрагменте система очередности высказываний совершенно иная. В транскрипте частотны паузы, наложения голосов и невербальные и просодические элементы (скрещивание рук, смех, шепот, раздраженный тон, жесты ведущего). Было замечено, что принцип условной релевантности систематически нарушается.

Также анализу была подвергнута пара диалогов в рамках дискурсивного контекста «посещения врача». Учебный диалог структурирован на основе смежной пары «вопрос-ответ». Каждый вопрос врача строго и без замедлений сопровождается ответом пациента. Ритм диалога задает именно врач, а следующий говорящий выбирается с помощью гетероотбора. Наложение голосов и механизмы коррекции полностью отсутствуют, что говорит об иллюстративном характере такого диалога.

Были выявлены такие дискурсивные маркеры, как «*well*», «*actually*», «*OK*». Хезитация использовалась ограниченно, только в одной фразе: «*Well, errr.. no, actually*».

Сравнение учебного диалога с аутентичным материалом по схожей теме выявило некоторые важные различия. Если в УМК диалоги построены линейно и предсказуемо, то в реальных консультациях порядок предложений гораздо сложнее. Врачи используют разные типы вопросов. В диалогах из УМК не наблюдается корректирующего поведения. В реальных консультациях демонстрируется большое количество коррекции. Образовательные диалоги носят вербальный характер, тогда как невербальные элементы играют центральную роль в реальных диалогах.

На втором этапе исследования были отобраны все диалоги из УМК Spotlight за 10 и 11 классы для количественного анализа. Всего было обнаружено 17 диалогов. Анализ соблюдения условной релевантности показал, что в учебных диалогах используется 114 смежных пар. Вопрос/ответ является самым популярным типом (52 пары). Отклонения от принципа условной релевантности составили 6 случаев. Всего зафиксировано 8 случаев коррекции.

Большее предпочтение отдается самокоррекции (6 случаев). Гетерокоррекция прослеживается лишь дважды. Хезитации были замечены 26 раз. Доминирующим типом является маркер «*well*» (12 случаев). Заполнение паузы с помощью «*err*» зафиксировано 6 раз. Общее количество дискурсивных маркеров составляет 119 штук. Чаще всего используются *well* (19 раз), *oh* (18 раз), *OK* (12 раз), *so* (9 раз).

Как было показано, диалог рассматривается в КА как длящийся процесс. Проведенный количественный анализ выявил, что механизмы КА не используются в полной мере. Диалог в учебнике строится как продукт, а не как процесс совместного моделирования. Работы исследователей Дженкинс и Кюкюри доказали, что хезитации и дискурсивные маркеры используются

гораздо чаще в аутентичных диалогах. Из 114 смежных пар лишь 6 продемонстрировали отклонение от принципа условной релевантности.

Проведенное исследование показало, что учебные диалоги характеризуются четкой сменой реплик по очереди, без наложений и значимых пауз. Учебные диалоги следуют принципу условной релевантности, отклонения единичны. Были зафиксированы единичные случаи использования самокоррекции. Хезитации в диалогах присутствуют, но ограничено. Учебные диалоги используют дискурсивные маркеры преимущественно базового типа. В УМК избегаются невербальные и просодические элементы. Проведенный анализ показал, что учебные диалоги демонстрируют линейную модель коммуникации. Естественная речь характеризуется вариативностью и активным использованием невербальных ресурсов. Тезис о статичности учебного диалога, выдвинутый в теоретической главе, получил эмпирическое подтверждение.

Заключение. Данное исследование было посвящено анализу диалогической речи в УМК по английскому языку с точки зрения конврсационного анализа. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения разрыва между коммуникативным подходом в обучении иностранным языкам и реальной практикой диалогической коммуникации.

В первой главе работы были рассмотрены методики обучения иностранным языкам в историческом экскурсе. Мы установили, что в течение нескольких веков диалог в учебных целях подвергался редукции. В грамматико-переводном методе он выполнял иллюстративную функцию. В аудиолингвальном методе диалоги представляли жестко фиксированные последовательности реплик для заучивания. Как показал анализ, даже переход к современному коммуникативному подходу не преодолел данную проблему. Были описаны также отечественные подходы: сознательно-сопоставительный метод, принцип политехнизации, использование учебных телепрограмм.

Была представлена альтернативная методология - конверсационный анализ. Он был разработан Саксом, Джефферсоном и Щеглоффом. В данном анализе диалог представал как совместная деятельность, подчиняющаяся внутренним правилам. Были описаны главные механизмы такого анализа: система управления очередностью, принцип условной релевантности, коррекция, хезитации. Также упоминались невербальные и просодические элементы, активно используемые в естественной интеракции. Особое внимание уделено двум теориям определения момента вступления (проекция и сигнальная теория), а также экспансиям смежных пар.

Во второй главе были рассмотрены диалоги из УМК в сравнении с транскриптами диалогов из исследовательских статей. Мы проанализировали три диалога: бытовой конфликт из УМК, деловое взаимодействие из статьи и визит к врачу из УМК. Систематические расхождения помогли выявить качественный анализ. С его помощью было установлено, что в учебных диалогах смена говорящего происходит в строгой последовательности, а механизмы коррекции и хезитации используются редко. В аутентичных диалогах, напротив, зафиксированы паузы, наложения голосов, активное использование невербальных сигналов.

Количественный анализ 17 диалогов из Spotlight 10-11 позволил обобщить наши наблюдения. Мы подсчитали 114 смежных пар с доминированием типа «вопрос-ответ» (52 пары). Отклонения от принципа условной релевантности составили всего 6 случаев. Коррекция зафиксирована 8 раз, хезитации - 26 раз, дискурсивные маркеры - 119 раз.

Естественная речь характеризуется вариативностью, наложением голосов, паузами колебания, что отсутствует в учебных диалогах. Коррекция является важнейшим инструментом для поддержания понимания. Хезитации и дискурсивные маркеры в реальной речи используются в полном объеме. Их частотность намного выше, чем в учебных моделях. Центральную роль в живой речи играют невербальные элементы: жесты, позы, мимика, интонация.

Учебные диалоги дают противоположные результаты. Реплики в УМК следуют строго по очереди, без пауз и наложений. Принцип условной релевантности строго соблюдается. Механизмы коррекции представлены очень ограниченно, преобладает самокоррекция. Хезитации и дискурсивные маркеры используются выборочно. Невербальные и просодические сигналы полностью отсутствуют.

Рассмотренные маркеры позволяют понять, что учебные модели являются лишь нормативными и редуцированными примерами коммуникации. Проведенный анализ подтверждает наличие систематического разрыва между учебными диалогами и реальной коммуникативной практикой. Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебных материалов, направленных на формирование диалогического взаимодействия. Проанализированные критерии конверсационного анализа пригодны для дальнейших исследований диалогической речи.