

УЛОГАТА НА ЕМПИРИСКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ЗА РАЗВИВАЊЕ ПРАГМАТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА КАЈ ИЗУЧУВАЧИТЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Марија Кусевска¹, Билјана Ивановска², Нина Даскаловска³

¹Вонреден професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
marija.kusevska@ugd.edu.mk

²Редовен професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

³Вонреден професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Апстракт

Предмет на ова истражување е говорниот чин на приговарање во меѓујазикот на македонските изучувачи на англискиот јазик. Тоа има за цел да го сврти вниманието кон два значајни аспекти во изучувањето на странските јазици. Прво, сметаме дека со засилувањето на глобализацијата и зголемувањето на комуникацијата меѓу луѓето од различни култури, се зголемува и потребата за вклучување на прагматиката во наставните програми. За жал, и покрај тоа што прагматичките компетенции како концепт се составен дел и на ЗЕРП (Заедничката европска рамка за референтни нивоа), во наставата на нив не се обрнува внимание. Второ, овој труд ја илустрира нашата заложба наставните програми за изучувањето на странските јазици воопшто, и за развивањето на прагматичките компетенции посебно, да се изработуваат врз основа на емпириски истражувања спроведени со македонски изучувачи во македонски услови.

Клучни зборови: меѓујазик, прагматичка компетенција, говорни чинови, наставни програми, експлицитни инструкции

1. Вовед

Со развојот на глобализацијата се зголеми потребата од комуникација меѓу луѓето од различни култури и јазици, а со тоа се зголеми и потребата за составување програми врз прагматичка основа. Развивањето прагматичка компетенција во вториот/странскиот јазик е тема на многу истражувања од областа на меѓукултурната прагматика и прагматиката на меѓујазикот (Bardovi-Harlig, 1999; 2001; Barron, 2003; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989; Cohen & Ishihara, 2005; Ishihara & Cohen, 2010; Kasper & Blum-Kulka, 1993; McConachy & Hata, 2013; Trosborg, 2010; Wigglesworth & Yates, 2007 etc.), но на тоа сè уште не се обрнува внимание во наставата и во обуката на идните наставници. Сепак бројот на оние кои денеска се занимаваат со овој проблем се зголемува (Alcón

& Martínez-Flor, 2008; Ishihara, 2011; LoCastro, 2012; Rose, 2000; 2009). Прагматичката компетенција е вклучени и во Заедничката европска рамка на референтни нивоа (Council of Europe, 2001).

Иако постои општа согласност дека прагматиката треба да биде застапена во наставата по странски јазици, постојат прашања за кои треба да се расправа: 1. Кои јазични карактеристики треба да бидат вклучени во програмата? 2. Кога би било соодветно тие да се работат? и 3. Каква методологија треба да се примени за нивно совладување? (Roever, 2009; Cohen, 2017). Ровер (Roever, 2009) смета дека главниот проблем во врска со вклучувањето на прагматиката во наставата е фактот дека таа не се работи систематски и не е инкорпорирана во методолошките пристапи, кои претежно се занимаваат со граматика, вокабулар и четирите јазични вештини.

Коен и Ишихара (Cohen & Ishihara, 2005) направиле сериозен обид за вклучување на следните компоненти во нивниот прагматички силабус: социопрагматички опис на секоја од ситуациите, задачи за подигнување на свесноста за прагматичките вредности, автентични примери, информации за прагматичките карактеристики на јазичните форми, вежби за прагматичката употреба на јазичните форми, фидбек на изучувачите дали правилно ги користат овие форми и библиографија за сите говорни чинови вклучени во силабусот.

Овој труд ја подржува идејата дека составувачите на програмите за учување странските јазици треба да ги земаат во предвид емпириските истражувања. Затоа тука ќе го опишеме проектот користен за овој труд и резултатите врз основа на кои го составивме нашиот прагматички силабус.

2. Опис на проектот

Резултатите кои ги користиме во овој труд беа добиени во рамките на проектот „Улогата на експлицитните инструкции за развивање прагматичка компетенција при учењето англиски и германски како странски јазици“, спроведен на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, Република Македонија. Целта на проектот беше да се испита прагматичката компетенција на македонските изучувачи на овие јазици врз основа на реализацијата на говорните чинови на замолување, извинување и приговарање и да се откријат оние елементи со кои студентите сè уште имаа проблеми. Во овој труд се осврнуваме на говорниот чин на приговарање. Корпусот на приговори се состоеше од 233 искази на американски говорители (АГ) и 211 искази на македонски изучувачи (МИ) на Б2 ниво собрани преку Прашалник за пополнување на дискурс и игра по улоги.

3. Опис на резултатите

При анализирањето на приговорите ги разгледавме стратегиите, рамките и модификацијата на приговорите, како и должината на исказите.

3.1. Стратегии и рамки на приговарање

Нашето истражување покажа дека АГ и МИ употребуваа исти стратегии при формулирање на приговорите. Најчеста беше стратегијата на

неодобрување, а по неа следеа стратегиите на обвинување и прекорување. Индиректните приговори, пак, беа многу ретки. Меѓутоа, можевме да забележиме дека приговорите за Доцнење и Оштетен автомобил се разликуваа по својата содржина. Разликата особено беше забележителна во ситуацијата Доцнење, каде АГ ги формулирале приговорите со јазични средства кои не се забележуваат во другите ситуации: сарказам, навредливи зборови како *incompetent, unreliable, dumb ass, asshole, dam*, и идиоматични изрази како *what the hell, what the heck, dude*. За разлика од нив, во голем број од исказите МИ употребувале изрази на помирување (*Five minutes is not a big deal; You're a little late, but it doesn't matter. We'll be on time*).

Приговорите и кај двете групи беа најчесто формулирани во вид на асертивни изјави, потоа замолувања и прашања. Асертивните изјави често ја потврдуваат упорноста на говорителот со употреба на глаголите *know, understand, believe, think, guess*, како и на епистемичните придавки *sure, surely, certain, certainly*. АГ ги користеле *think* и *don't think* (*I think there may have been a mistake on my grade; I don't think you graded me fairly*) како и изразот-формула *I don't think so; feel* и *don't feel* (*I feel I did well on this test; I don't feel right about it*); *don't understand* (*I don't understand why you gave me this grade*); *believe*, засилено со *do* (*I believe I did better; I do believe the end of the line is 2 miles away*); *guess* (*I guess there's not respect from you later*); како и придавката *sure* во негативни конструкции (*I am not sure why I got this grade*).

МИ исто така ги користеле *think* и *don't think* (*I think there is a mistake with my results; I don't think I've deserved this mark*), и *sure* и *surely*, но во потврдни реченици (*I'm sure that I can do much better*). Но не најдовме примери со *feel* и *don't feel*, ниту со *guess*. Исто така, имаше само два примера со *I don't think*.

Во поглед на замолувањето, резултатите од ова истражување покажаа дека и АГ и МИ почесто користат конвенционално-индиректно замолување од директното замолување. Конвенционално-индиректното замолување најчесто беше формулирано со модалните глаголи *can/could* и многу поретко со *will/would*. Разликата меѓу двете групи се зголемува со зголемување на директноста на замолувањето. АГ почесто употребувале *want/need* и императивни конструкции додека МИ почесто употребувале облигации. Табела 1 покажува дека постои голема разлика меѓу двете групи во поглед на употребата на глаголите *want, need* и *I'd like to*.

Табела 1 Употреба на глаголите *want, need* и *I'd like* кај АГ и МИ

АГ			МИ		
want	need	I'd like to	want	need	I'd like to
17%	66%	17%	52%	9%	39%

АГ ја зголемувале учтивоста на приговарањето со вградување на конвенционално-индиректните приговори во реченици со *I was wondering, I just wanted to ask if, do you think, is there any way, would you mind, and we better*. За

оваа намена, МГ ги користеле *I was wondering* и *would you mind*, но не и другите. Од друга страна, пак, користеле вградување со *I would like to ask you*, but also *I would kindly ask you, if you could, I want to know if, is there any chance that, and I will really appreciate if*, кои не ги сретнавме кај АГ.

Што се однесува до прашањата, и двете групи најчесто ги користеле во ситуациите за Доцнење и Оштетен автомобил. Некои од овие прашања наликуваат на прашањата за барање информации, но најчесто претставуваат обвинување и прекорување: *Why didn't you tell me about the dent?*

3.2. Внатрешна модификација на приговорите

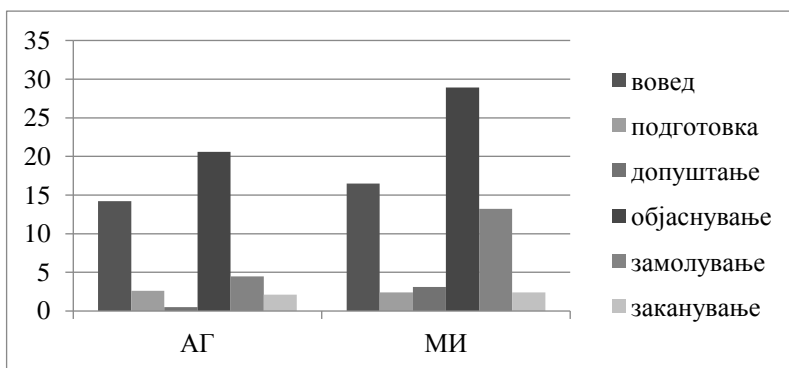
Внатрешната модификација на приговорите и во двете групи беше многу мала. Најголемиот број ублажувачи се среќаваа во поединечни случаи. Повеќе случаи имаше со *I think, just и a little (bit)*. И двете групи користеле хипотетички конструкции, но само АГ користеле минато време и лексеми со понеодредено значење (*hope, try, guess*). АГ, но не и МИ, го намалувале растојанието со маркерот за солидарност *guys*.

Од засилувачите, МИ најчесто користеле *really, so, и very*. *So* почесто се среќаваше од останатите и во приговорите на АГ, но *very* и *really* се среќаваа во по два примера само. И двете групи го користеле *just*.

Во поглед на индикаторите на одговорност (*commitment upgraders*), и АГ и МИ го користеле *I know*, а МИ ги користеле и силните придавки како *I'm sure/certain*. Сепак, најчесто ги засилувале своите приговори со силни лексеми како *hard, mad, at least, disturbing, irresponsible, blind, impolite*. АГ користеле повеќе придавки за евалуација на личноста како *unfair, unreliable*, како и повеќе колоквијални и саркастични изрази како *What the heck, the hell, dam; Thanks for being on time; Nice of you to finally show up*. Вакви не сретнавме кај МИ.

3.3. Надворешна модификација

Како што веќе забележавме, внатрешната модификација на приговорите и кај АГ и кај МИ е мала. Своите приговори почесто ги правеле поубедливи со надворешна модификација, како извинување, објаснување, закана, и сл. Приговорите на АГ најчесто се состојеа од два или три дела, а на МИ од три или повеќе дела. Слика 1 покажува дека и двете групи најчесто користеле објаснувања, а по нив воведување и замолување.



Слика 1. Употреба на надворешна модификација во приговорите на АГ и МИ

4. Јазични карактеристики за кои се потребни дополнителни инструкции

Резултатите на ова истражување покажаа дека и двете културни групи користат исти стратегии и рамки за формулирање на приговорите. Сепак, родените говорители од кои побаравме мислење за соодветноста на приговорите на МИ сметаа дека некои од нив беа несоодветни. Тука би сакале да истакнеме некои од причините кои придонесуваат за ваквата несоодветност.

4.1. Културна перцепција

Веќе забележавме во 3.1 дека исказите на двете групи значително се разликуваа во ситуациите за Доцнење и Оштетен автомобил заради различната културна перцепција. Затоа потребно е наставните програми да ги опфаќаат овие ситуации за кои имаме различна перцепција и да го разгледуваат односот кон нив во двете култури. Со оглед на улогата на англискиот јазик како *lingua franca* добро е тие да се разгледуваат и од гледна точка на повеќе култури.

4.2. Должина на исказите

При разгледување на исказите веднаш паѓа в очи нивната должина. Во сите задачи, МИ користеле повеќе стратегии по обраќање од АГ, 2,7 наспрема 1,4. Најголем број од нив ги објаснуваат причините за приговарањето. Иако исказите на МИ се подолги, тие не се поефикасни. Напротив, нивните приговори се распинати, исполнети со повторувања, со повеќе расправање, со што се загрозува лицето на соговорникот. За разлика од нив, приговорите на АГ се јасни, конкретни и учтиви.

4.3. Модификација на приговорите

Приговорите на МИ звучат несоодветно заради следните појави при нивното модифицирање:

1. Поретко вградување на прашањата во други изрази (*I just wanted to ask if; I was wondering if; I would like to ask*) или вградување со погрешни изрази како и избегнување на конверзациското *we better*.

2. Ретко користење на минатото време, хипотетички конструкции и на слабите модални глаголи (*I thought; I wanted to talk to you; I think there may have been a mistake on my grade; I think there might be a mistake*);

3. Некористење на негативни конструкции од типот *I'm not sure why I got this grade*. Во многу случаи во кои АГ употребувале негативни конструкции, МИ не само што употребувале позитивни конструкции туку и ги засилувале со прилози за засилување, како во *I don't think you graded me fairly* наспрема *I really think I deserve a higher mark; I'm not sure why I got this grade* наспрема *I'm really sure that I deserve a higher grade*. МИ не знаат како да ги ублажат своите приговори и да ги направат подипломатски.

4. Веќе ја забележавме разликата во употребата на замолувањата со *want, need* и *I'd like to*. *Need* исто така се користи за изразување на потребите на говорителот, но не е толку силно како *want*. Општо земено, МИ користеле

повеќе силни модални глаголи, вклучувајќи го и *must*. Тие користеле повеќе облигации со модалните глаголи *should, have to, must* и *can't*.

5. Од лексичките изрази кои се користат за внатрешна модификација, повеќе внимание треба да се обрне на модалните прилози: *perhaps, maybe, possibly* (*Do you think you could possibly turn down the volume a bit? Hey, I have this huge test tomorrow I'm trying to study for. Could you maybe keep it down?*); средствата за намалување: *a little bit, a bit, a little, a second, not very much, just, simply, only* (*I just wanted to ask if you could be less noisy; Hey can you please keep it down a little I'm really trying to study for a test tomorrow*); средства за изразување непрецизност: *kind of, sort of, somehow, in a way* (*You're kind of too noisy; Would you mind turning the music down and keeping it somewhat quiet?*); глаголи за изразување знаење и несигурност: *I don't think, Do you think, I (don't) feel, I guess, I suppose, It seems, I don't know, I mean, try* (*Do you guys think you could keep it down a bit. I don't think it's fair for you to cut in. I feel like I deserve a better grade*); маркери за намалување на растојанието и изразување солидарност: *I know/ understand; do you know/ understand; okay?; guys* (*Do you guys think you could keep it down a bit?*).

6. Интересен е начинот на кој МИ го користат изразот *I think*. Во ситуации во кои се користи со засилувачи како силни или средни модални глаголи или со давање објаснување, *I think* звучи силно и асертивно и го потврдува ставот на говорителот (*Excuse me, I've been waiting for an hour. I don't think it's fair for you to cut in*). *I think* звучи поублажено кога се користи во минато време (*I thought you were coming at 8.30*), или со слаби модални глаголи (*I think there may have been a mistake on my grade; I think there might be a mistake*). Меѓутоа, ваква употреба на *I think* не забележавме во приговорите на МИ. Во сите приговори на МИ, *I think* се користи со силни или средни модални глаголи и со друг вид на засилувачи (*I think there must be some mistake; I really think that I should have a higher mark*) или со аргументи (*Professor I really think I deserve a higher mark for this final. I've studied so hard and I'm pretty sure I do not have that much mistakes*).

7. Една од најзабележителните разлики меѓу македонските и американските приговори е употребата на средства кои изразуваат замагленост и нејасност: *try, feel, guess*, кои беа забележителни во приговорите на родените говорители додека во приговорите на МИ воопшто не се среќаваа (*Can you please try to keep the noise down; You're late, now I will be late for my class. Try to be on time. I don't feel right about it*). Употребата на *try* и *feel* во овој контекст е во согласност со принципите на негативната учтивост за неприсилување и ненаметнување.

8. Во поглед на надворешната модификација, МИ многу често користеле извинување, почесто од АГ. Освен тоа, додека АГ извинувањето најчесто го формулирале со *Excuse me*, МИ најчесто користеле (*I'm*) *sorry*, често засилено (*Sorry for interrupting you, I am very sorry to disturb you, I'm really sorry to bother you*). Така обликувани, исказите звучат несоодветно во дадените контексти. Се чини дека дури и на Б2, МИ не ја забележуваат разликата меѓу *Excuse me* и *I'm sorry*. Исто така постои потреба од укажување на функцијата на другите дополнителни стратегии, како давање комплименти, допуштање, и сл.

9. МИ не се сигурни ни при користењето на изразите за обркање. При обраќањето кон непознати луѓе, користеле *sir (I'm sorry sir, but we are all waiting for tickets)*, но исто така и *Mr/Mrs (Mr./Mrs. can you turn down the music?)* без додавање презиме. На професорот му се обраќале со *Professor* без користење презиме (*Professor, I'm sorry to interrupt*), како и *neighbor (Excuse me, neighbour, would you mind being more quiet)*.

Според резултатите од истражувањето, дојдовме до заклучок дека при развивање на компетенцијата за приговарање треба да се зголеми свесноста на изучувачите за следното:

- Реализацијата на секој говорен чин, вклучувајќи го и чинот на приговарање, зависи од ситуацијата и од тоа како културата за која се работи гледа на односот на учесниците во неа и на сериозноста на прекршокот: во САД одењето преку ред е сериозен прекршок, додека во Македонија тоа е речиси секојдневна појава. Ако приговарањето не е соодветно формулирано, може да доведе до сериозно нарушување на односите.

- Приговорите треба да бидат јасни и конкретни. Говорители треба отворено да ги кажат своите забелешки, а не да бидат неопределени и нејасни.

- Во англосаксонската култура преовладува негативната учтивост според чии принципи говорителот не треба да му се наметнува на соговорникот. Затоа приговорите често се формулираат како прашања или како замолување, и често се ублажуваат со внатрешна или надворешна модификација.

- Приговорите не треба да бидат премногу долги и да влегуваат во расправија или да критикуваат: целта треба да се постигне на брз, јасен и ефикасен начин.

5. Заклучок

Наставата по странски јазици, особено по англиски јазик, денес во голем дел е насочена кон подготовка на изучувачите да ги положат меѓународните испити кои се нудат на ова поле. Повеќе време се посветува на стратегиите потребни за положување на овие испити отколку на стекнувањето комуникациски вештини за опстојувањето во оштеството на јазикот кој се изучува. Целта на овој проект е да се излезе од овие рамки и да се испита колку МИ на англискиот јазик се спремни да се впуштат во секојдневието на јазикот кој го изучуваат. Прагматичката компетенција на изучувачите во овој случај беше направена врз основа на говорниот чин на приговарање. Резултатите од истражувањето укажаа на кои прагматички аспекти треба да се обрне повеќе внимание за да се подобри прагматичката компетенција на изучувачите. Тие беа искористени за составување програма и е-модули за совладување на говорниот чин на приговарање. Во следната фаза, ќе направиме анализа на задачите кои изучувачите ги изработија во оваа фаза за да испитаме дали и колку наставата може да ја подобри прагматичката компетенција на изучувачите. Нашето истражување претставува скроман придонес за развивање на интересот кон прагматичките истражување и нивно вклучување во наставата и во изработката на наставните програми.

Референци

- Alcón, E. S., & Martínez-Flor, A. (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49, 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? Bo K. R. Rose, & G. Kasper, *Pragmatics in language teaching* (стр. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Cohen, A. D. (2017). Teaching and learning second language pragmatics. Bo E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. 3* (стр. 428-452). New York: Routledge.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics* 2 (3), 275-301.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ishihara, N. (2011). Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan. *TESL-EJ* 15 (2).
- Ishihara, N., & Cohen, A. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. London: Longman.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educators. A Sociolinguistic perspective*. New York, NY: Routledge.
- McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal* 67 (3), 294-301.
- Roever, C. (2009). Teaching and testing pragmatics. Bo M. H. Long, & C. J. Doughty, *The handbook of language teaching* (стр. 560-577). Chichester, UK: Blackwell Publishing.
- Rose, K. R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *SSLA* 22, 27-67.
- Rose, K. R. (2009). Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics* 41, 2345-2364.
- Trosborg, A. (2010). *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Wigglesworth, G., & Yates, L. (2007). Mitigating difficult requests in the workplace: What learners and teachers need to know. *TESOL Quarterly* 41, 791-803.