

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Руководитель	_____	<u>старший преподаватель</u>	<u>В.В.Коренева</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Н.Ю.Шилова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Научный консультант	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А.К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы изучения педагогического дискурса	6
1.1 Подходы к изучению понятия педагогический дискурс.....	6
1.2 Теоретическая модель изучения педагогического дискурса.....	16
1.3 Роль фатических жанров в педагогическом дискурсе	20
2 Анализ педагогического дискурса на уроке	29
2.1 Методы анализа педагогического дискурса на уроке	29
2.2 Анализ педагогического дискурса на уроке и интерпретация результатов исследования	31
Заключение	36
Список используемых источников.....	38
Приложение А	42
Приложение Б.....	49

ВВЕДЕНИЕ

Педагогу для успешной работы необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и особое умение – это умение общаться. Человек начинает овладевать навыками общения с малых лет, однако не все, вступив на порог взрослой жизни, способны грамотно построить свою речь, и применить приобретенные навыки в действительности. Профессия «педагог» относится к типу профессий «человек – человек» (по типологии отечественного психолога Е.А. Климова). Это говорит нам о том, что умение общаться является ведущим, профессионально важным качеством, одним из главных составляющих успеха в профессиональной деятельности учителя. В научной литературе умение общаться, речевое поведение обозначается понятием «дискурс».

Теория дискурса является одним из направлений коммуникативной лингвистики. Особое внимание и рост интереса к данной теме приходится на конец XX века. Способствовала этому «централизация» человека в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Именно в это время на свет появляются работы Дж. Синклера, К. Газдена, В. Джонса, В.А. Канн-калика, В. И. Карасика, Г.А.Ковалевой, А.А.Леонтьева, О.В.Филипповой, С.В.Кондратьевой, А.А.Коломинского, Т.А.Ладыженской, А.К.Михальской и др. Анализ педагогического дискурса выделяется в отдельную область общего дискурс-анализа. В современной отечественной социологии тема дискурса, в той или иной степени, затрагивается А. Литовченко, Н. Костенко, В. Оссовским, И. Поповой, Ю. Сорокой и др. Однако, если говорить конкретно о педагогическом дискурсе, то количество работ, посвященных его изучению, невелико. В связи с этим целесообразно обратиться к понятию «дискурс», который до сих пор не имеет единого определения. Несмотря на то, что термин «дискурс» давно известен в гуманитарном знании, он не получил широкого распространения в педагогике, что объясняется с одной стороны многозначностью данного термина, с другой — неопределенностью стоящего

за термином понятия. Дискурс является объектом междисциплинарного исследования и представляет интерес специалистов не только в области лингвистики, но и в сфере психологии, философии и логики, социологии, антропологии и этнологии, литературоведения и семиотики, историографии, теологии, юриспруденции, правоведения, коммуникационных исследований, политологии и, конечно, педагогики.

Хотелось бы отметить, что становление личности человека, формирование и развитие его мировоззрения происходят под воздействием различных факторов и условий, среди которых решающую роль играет образование. Образовательное пространство — это территория, где закладываются основные ценности личности, ее устремления и идеалы, поэтому от того, насколько грамотно будет выстроен педагогический процесс, зависит духовное здоровье нации, а это вопрос государственной важности. Поэтому педагогический дискурс, его сущность и основные характеристики представляют особый научно-педагогический интерес, но при этом по существу остаются так и неизученными. В связи с этим можно утверждать, что до сих пор нет достаточно полной картины вербального взаимодействия учителя и ученика, речевого поведения учителя на уроке, недостаточно изучены типы, жанры, категории педагогического дискурса. Кроме того, 17 ноября 2013 года был принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Седьмой пункт этого документа, который является основополагающим в деятельности педагогов, говорит о том, что в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход. Это значит, что ученик утрачивает позицию объекта образовательного процесса, и становится его полноценным субъектом. Все эти факторы определяют актуальность настоящей работы.

Вопросы для исследования были составлены следующим образом: каковы особенности педагогического дискурса? Каким образом выстраивается педагогический дискурс?

Для того чтобы ответить на эти вопросы мною была поставлена цель – выявить особенности педагогического дискурса педагога начального образования и пронаблюдать ситуацию общения педагога с детьми на уроке.

Объектом исследования является педагогический дискурс.

Предмет: особенности педагогического дискурса.

Гипотеза сформулирована следующим образом: коммуникация во время школьного урока предельно ассиметрична, что дает возможность для интерпретации ее в категориях «власти» и «подчинения».

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить и проанализировать научную, методическую литературу о теории педагогического дискурса;
- выявить особенности речевого поведения учителя, его вербального взаимодействия с учениками уроке;
- пронаблюдать и зафиксировать выявленные особенности на практике;
- собрать и систематизировать собранный материал.
- проанализировать результаты исследования.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав и заключения.

1 Теоретические основы изучения педагогического дискурса

1.1 Подходы к изучению понятия педагогический дискурс

Ракурс употребления термина «дискурс», в последние годы вышедший за рамки науки и ставший популярным в публицистике, восходит к французским структуралистам и постструктуралистам и прежде всего к М. Фуко, однако немаловажными являются интерпретационные идеи таких ученых, как А. Греймас, Ж. Деррида, Ю. Кристева, М. Пешё. Анализируя характерные черты французской школы дискурсивного анализа, которая зародилась в 1960-е годы как результат интеграции лингвистики, марксистской философии Луи Альтюссера и психоанализа, П. Серио выделяет следующие толкования термина «дискурс»:

- эквивалент понятия «речь» в сосюрсовском смысле, то есть любое конкретное высказывание.

- единица, по размеру превосходящая фразу, высказывание в глобальном смысле; то, что является предметом исследования «грамматики текста», которая изучает последовательность отдельных высказываний.

- в рамках теорий высказывания или прагматики дискурсом называют воздействие высказывания на его получателя и его внесение в «высказывательную» ситуацию (что подразумевает субъекта высказывания, адресата, момент и определенное место высказывания).

- при специализации значения «дискурс» обозначает беседу, рассматриваемую как основной тип высказывания.

- у Бенвениста дискурсом называется речь, присваиваемая говорящим, в противоположность «повествованию», которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания.

иногда противопоставляются язык и речь (*langue / discours*) как, с одной стороны, система мало дифференцированных виртуальных значимостей и, с другой, как диверсификация на поверхностном уровне, связанная с

разнообразием употреблений, присущих языковым единицам. Различается, таким образом, исследование элемента «в языке» и его исследование «в речи».

Юргену Хабермас один из первых включил термин «дискурс» в научный оборот. Хабермас связал понятие дискурса с теорией социального действия – стратегического, нормативного, драматургического, коммуникативного, а также с проблемой социальной легитимности. Он особо выделил так называемое дискурсное общение, которое характеризуется им как свободное и консенсусное. Данный тип общения рассматривался как идеальная коммуникативная модель.

По Хабермасу, дискурс представляет собой диалог, в процессе которого происходит согласование спорных притязаний на значимость с целью достижения согласия: «В дискурсах мы пытаемся заново произвести проблематизированное согласие, которое имело место в коммуникативном действии, путем обоснования. Аргументация трактуется как главный путь продолжения поиска согласия.».

Дискурсное общение, по Хабермасу, осуществляется при помощи соблюдения следующих правил:

- участие в дискурсе открыто для любого, способного к коммуникации субъекта при его полном равноправии со всеми остальными участниками;
- в процессе коммуникации запрещается осуществлять какое-либо принуждение в целях достижения согласия;
- участники вправе действовать лишь на основании мотива достижения кооперативного и аргументированного согласия;
- участники находятся в отношении признания взаимных притязаний;
- в ходе коммуникации позиции сторон подвергаются взаимной интерпретации, критике, уточняются, принимаются или отвергаются [31].

Обобщив все вышеизложенное, можно сказать, что собственно дискурс — это связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами;

текст, взятый в событийном аспекте, речь, «погруженная в жизнь» [1]. В то время, как педагогический дискурс — это речь, конституирующая образовательный процесс и взаимоотношения его участников. Педагогический дискурс — это способ говорения о мире в образовании, в ходе обучения и познания мира, это вид речевой деятельности коммуникантов, обусловленный направленностью на социализацию нового члена общества и представленный различными вариантами: дискурс общего образования, дискурс профессионального образования, дискурс дополнительного образования и т. д. Являясь открытой нелинейной системой, педагогический дискурс представляет собой организованное обучение / общение, заключающееся в знаково – символическом (посредством учебных текстов и других знаковых комплексов) взаимодействии педагога и учащегося в рамках конкретной педагогической ситуации, в ходе решения конкретной педагогической задачи. Целевые установки, методы и средства педагогического дискурса, который всегда выстраивается в рамках определенного социального института (учебного заведения), связаны с формированием, развитием, изменением личности обучаемого в организованном образовательном процессе. Для него (дискурса) характерны статусно – ролевые отношения участников общения в формате «Учитель — Ученик» и задана определенная цель: в профессиональной сфере — формирование основных компетенций участников педагогического процесса, в обществе — непротиворечивая социализация личности, в личностной сфере — становление человека в рекомендуемом спектре его психофизических, социальных и личностных характеристик [11]. В педагогическом дискурсе заложены знаковые, информационные, культурологические и антропологические основы, он есть дискурс и о результате педагогической деятельности, и о процессе создания этого результата. Он сам — основа, фундамент, опора здания под названием «Образование». От того, насколько прочен и выверен будет этот фундамент, зависит устойчивость и надежность всей образовательной системы.

Исследование педагогического дискурса началось во второй половине XX в. Этот период времени характеризуется общей антропоцентрической направленностью лингвистических исследований.

К середине 60-х годов XX в. сложилось особое направление прикладной лингвистики (M.A. Halliday, M. Stubbs, J.W. Oller и др.) – «лингвистика образования», или «педагогическая лингвистика». Исследователи этих направлений ставили перед собой цель, которая заключалась в выработке для учителя (независимо какой они специализации) некоторого объема структурированных и связанных знаний о языке и речи, а также базовых умений, которые позволили бы самостоятельно анализировать лингвистические явления в целях активного общения с учениками: «учитель должен делать правильные вещи, делать их на верных основаниях, осознавать, зачем и как он их делает, и уметь объяснить это другим» [40]. Здесь имеются в виду «речевые поступки» - в соответствии с принципами лингвистической философии оксфордской школы 60-х годов «слово есть дело». В частности, в речи педагогов выделяются различные сигналы управления совместной деятельностью учащихся: привлечение внимания, контроль объема речи, контроль понимания, резюмирование, дефинирование, направление изложения, корректировка, выделение тем [8].

Для учителей были созданы некоторые «модели языка». Авторы считали, что их применение в профессиональной деятельности будет действительно полезным. В частности, речь шла о «модели ожиданий»: чтение представляет собой «психолингвистическую игру в отгадки» - начальные фрагменты текста формируют, как правило, ряд наиболее общих ожиданий, который затем, в процессе продвижения по тексту суживается, постоянно обогащаясь все более частными ожиданиями, оправдывающимися при дальнейшем чтении. По такому же принципу рассматривалось и понимание в процессе слушания. Таким образом, внимание «педагогической лингвистики» было сфокусировано главным образом на понимании как успешном обмене информацией, причем в первую очередь понятийной.

В следующих двух десятилетиях вопросы педагогической лингвистики касались взаимоотношений речи и обучения, особенностей детской речи, развития речи ребенка и т. п. Центральная роль принадлежала слушанию и анализу «устной речевой продукции» учеников. Альтернативные модели для учителя должны, по мнению теоретиков «педагогической лингвистики», предполагать возможность раскрытия многочисленных значений одного и того же высказывания.

В этот же период 70-х годов появляется и понятие «педагогический дискурс» Он стал частной областью общего дискурс-анализа, представителями которого являются Джон Синклер, Малколм Култхард и др. Педагогический дискурс характеризовался как ситуативно и социально обусловленная речевая деятельность. Исследуя речевое взаимодействие учеников и учителей на уроках, Джон Синклер и Малколм Култхард пытались найти ответы на вопросы: «Как связаны соседние высказывания в потоке речи?», «Кто и как управляет ходом общения?», «Как меняются роли говорящего и слушающего?», «Как вводятся новые темы и как заканчиваются старые?» и т. д.

Центральное внимание было приковано к лингвистическому аспекту взаимодействия учителя и ученика на уроке в классе. Проблем оказалось несколько:

- изучение «функций высказываний» (утверждение, вопрос, ответ, команда и т. д.) и способов их интерпретации;
- последовательность появления высказываний разных функциональных типов;
- способы, средства и порядок введения «тем»; закономерности развития тематической структуры дискурса на уроке;
- «право» говорящих на речь: кем и как оно определяется, как реализуется.

Для описания структуры педагогического дискурса Дж. Синклер и М. Култхард использовали уровневую шкалу, аналогичную уровневой организации языка: урок, взаимодействие («транзакция»), «обмен», «акт» [39].

В ближнем зарубежье следом за педагогической лингвистикой вопросами дискурса занялась педагогическая риторика (А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская, Л.Г. Антонова, О.В. Филиппова, А.А. Мурашов, В.Ф. Русецкий, Н.А. Антонова и др.). Педагогический дискурс здесь рассматривается как процесс речевого поведения учителя на уроке. Он складывается из вербального поведения, акустического поведения (громкость, высота тона, интонирование, темп, паузирование, ритм); кинесического поведения (жесты, мимика, поза); пространственного поведения (проксемика, знаковое использование пространства при речевом поведении). К вербальным единицам речевого поведения учителя на уроке исследователи относят речевой акт, речевой шаг и речевой цикл. Минимальной единицей дискурса является речевой акт [18]. Объединившись, они составляют речевые шаги, приблизительно соответствующие высказываниям в диалоге. В потоке устной диалогической речи границы речевого шага обычно совпадают с границами интонационной группы (фразы). Речевой шаг выступает в роли главной единицы речевого общения – речевого события. Минимальным речевым событием А.К. Михальская (вслед за Дж. Синклером и М. Култхардом) считает речевой цикл, самым распространённым можно считать вопросно-ответную диаду. В педагогическом дискурсе, по ее мнению, чаще всего встречаются «обучающие» речевые циклы, состоящие из трех речевых шагов:

Учитель задает вопрос: «Кто мне ответит, чем звук отличается от буквы? Ну? Саша, вспомнил?». Это шаг «иницирующий», или «начальный», - т. е. открывающий цикл. Он состоит из следующих речевых актов:

- «вызов» (вопрос, требующий речевого ответа);
- «ускорители» - увеличивают темп речевого взаимодействия;
- речевой акт, дающий право для ответа конкретному ученику.

Ответ ученика: «Букву мы пишем и читаем, а звук слышим и произносим.». Это вторая составляющая цикла – ответ на «вызов». Учитель: «Хорошо. Молодец, Саша». Это «обратная связь». В нем данный речевой цикл заканчивается [21,22].

Речевые циклы объединяются в единицы речевого общения более высокого уровня, целостность которых определяется тематической организацией и тематическим членением дискурса.

А.К. Михальская утверждала, что в педагогической этолингвистике существует ряд проблем, таких как неумение специалистов грамотно использовать стратегии, стили, средства передачи информации, трудности в построении взаимопонимания между участниками, а главное - отсутствие гармоничного педагогического диалога. Эта проблема является центральной в отечественной педагогической риторике. И именно анализ педагогического дискурса, с точки зрения А.К. Михальской станет основой для решения таких проблем в науке о поведении [21].

В.Б. Черник, в своих исследованиях касающихся педагогического дискурса, делает опору на мнение А.К. Михальской: «Термин дискурс будет использоваться нами для обозначения процесса коммуникации в учебно-педагогической сфере коммуникативного взаимодействия. Дискурс складывается из вербального поведения, акустического поведения, кинесического поведения, пространственного поведения. Дискурсивный анализ предполагает, таким образом, описание речевого поведения в процессе коммуникативного взаимодействия (деятельностный подход). В зависимости от исследовательских задач дискурс, в одних случаях, связывается с отдельным коммуникативным событием, в других – подразумевает коммуникативные события как интегративную совокупность отдельных коммуникативных актов, результатом которых являются содержательно-тематические области речевой деятельности» [32].

Таким образом, в педагогической этолингвистике (риторике) дискурс рассматривается как процесс речевого поведения учителя в рамках учебной ситуации.

Многие зарубежные специалисты (G. Cannella, A. Block, J. Silin) говорят о том, что коммуникация между учителем с учеником, родителем и учителем, учениками между собой всегда связана с социальным контекстом, а именно,

социальной-политической обстановкой в которую они включены на данный период времени, ведь это определяет состояние общества в целом. Следовательно, и основания существования данного дискурса: в том числе, степень защиты прав ученика, культуру и традиции отношений между педагогами и учениками, педагогами и родителями, практикуемые в этом обществе формы привлечения родителей к участию в школьных делах и т.д. Особо важным в работах этих исследователей является то, что педагогический дискурс не ограничивается лишь учебной коммуникацией [38]

Н.С. Остражкова, помимо перечисленных выше участников, к образовательному дискурсу относит профессиональное общение теоретиков-исследователей, педагогов-практиков и обучающихся в устной и письменной форме, непосредственное или опосредованное специальной литературой. По своим функциям педагогический (т. е. образовательный) дискурс она разделяет на дидактический, академический, публицистический, специализирующий и специальный. Коммуникация на занятии, участниками которой являются педагог и ученики, представленная в устной форме, образует дидактический педагогический дискурс. Объединение различных письменных методик, учебников и монографий, пособий и исследований по педагогике можно назвать академическим педагогическим дискурсом. Публицистический педагогический дискурс охватывает статьи в периодических изданиях, рассматривающих бытовые проблемы в области преподавания (условия обучения, оплата труда преподавателей и пр.). Коммуникация, возникающая между воспитанниками и родителями, а также воспитателями, выделяется в особый вид педагогического дискурса – социализирующий педагогический дискурс. Педагогический дискурс, проявляющий свое действие в рамках различных научных отраслях, применяющих достижения педагогической науки (такие как психология, криминалистика, медицина), определяется автором как специальный [26].

В.И. Карасик рассматривает педагогический дискурс как форму «общественной практики», институционально структурируемую сущность,

общение в рамках статусно-ролевых отношений [13,14]. При этом институциональный дискурс представляет собой специализированную клишированную разновидность коммуникации между людьми, которые вынуждены общаться в соответствии с нормами данного социума. Педагогический дискурс является разновидностью институционального типа дискурса. Исследователь характеризует цели, стратегии и тактики, ценности, дискурсивные формулы и жанры педагогического дискурса. Цель – социализация нового члена общества. Участниками являются учитель и ученик в их различных ипостасях (например, учитель как родитель, школьный или университетский преподаватель, наставник, научный руководитель). Педагогический дискурс отличается принципиальным неравенством основных участников общения (по сравнению с научным дискурсом, где в основу коммуникации положена идея о принципиальном равенстве всех, кто находится в поиске истины. Ценности этого дискурса могут быть выражены высказываниями, содержащими операторы долженствования (следует, нужно, должно) и положительные ценности. Направления педагогического дискурса состоят из коммуникативных векторов, конкретизирующих основную цель социализации человека – превратить ребенка в члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и мнений, норм и правил поведения этого общества. В.И. Карасик называет объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую стратегии педагогического дискурса. Жанры дискурса, по его мнению, могут исчисляться либо в рамках дедуктивной модели, построенной на основании тех или иных признаков (например, цели, типы участников, типы сценариев, степень ритуализации и т. д.), либо на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых возможно выделить прототипные (канонические) единицы: урок, лекция, семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребенка, учителя и ученика и др. Подробно характеризуется жанр дефиниции. «Педагогический дискурс является тем коммуникативным пространством, в котором осуществляется институциональное – „текстовое” – насилие, т. е.

усвоение определенных текстов предписывается властными институтами. Наиболее распространенной формой осуществления директивного способа текстового насилия является школьная программа» [12].

О.А. Каратанова понимает под педагогическим дискурсом диалог в ситуации педагогического общения [15]. Особое место в исследованиях автора принадлежит отдельному жанру дискурса – уроку. О.А. Каратанова представляет модель педагогического общения, которая наглядно демонстрирует нарушения норм обращения в ходе коммуникации на уроке. Элементом разработанной автором модели является доминирующая цель (передача знаний). Ее реализация и состоит из нескольких шагов: организация общения, объяснение, контроль, завершение общения, которые имеют отдельные цели, реализуются посредством определенных стратегий педагогического дискурса (фатической, объясняющей, контролирующей). Представленная схема урока может служить образцом реализации коммуникативных намерений в контексте коммуникативной ситуации по отношению к конкретному участнику, что выражается уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения субъектов коммуникации оценивается успехом речевого взаимодействия, т. е. достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном социальном институте.

В понимании М.Ю. Олешкова дидактический дискурс – это процесс коммуникации нескольких взаимодействующих сторон в рамках одной общей коммуникативной ситуации. Также в его трактовке педагогический дискурс обозначает текущую речевую деятельность, возникающую в результате этой ситуации и реализуемую в едином, связанном пространстве с помощью вербальных и невербальных знаков [23,24]. Но, при всем этом автор говорит о речевой деятельности только одного участника образовательного процесса – учителя как авторитарной языковой личности.

В исследованиях XXI века педагогический дискурс изучается как институционально заданный тип общения, в основе которого лежат определённые социальные правила. Для его описания используются социолингвистические и жанроведческие категории: социокультурный контекст, модели ситуативного контекста, регистр как система конвенциональных правил, жанр как фреймовая «сетка» социокультурного поведения участников общения, управляющая протеканием дискурса, и т. д. Именно так он представлен в работах В.И. Карасика, М.Ю. Олешкова и др.[10].

Понимание дискурса как институционально заданного типа общения имеет как «сильные», так и «слабые» стороны. «Слабой» стороной является сложность отграничения дискурса как типа дискурсивной практики от понятий функционального стиля и возможность выведения из сферы исследования такого основополагающего компонента коммуникативной ситуации, как письменный или устный текст. «Сильной» стороной выступает возможность рассмотрения дискурса как моделирующего объекта, упорядочивающей структуры, которая вносит логику в процесс коммуникации, характеристики событий и явлений.

1.2 Теоретическая модель изучения педагогического дискурса

Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока — основные элементы профессионализма современного учителя. Под речевой коммуникацией подразумевается межличностное восприятие, которое включает в себя: субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия. Одним из показателей результатов речевого воздействия является понимание воспринимающим автора высказывания. Для каждого типа коммуникации существуют специфические языковые средства — слова, грамматические

конструкции и т. д., тактики поведения, умение применять которые на практике является необходимым условием достижения успеха в процессе речевой коммуникации.

Обусловленность коммуникации определенными целями не вызывает сомнения, поскольку «научный анализ позволяет в каждом акте речевого общения увидеть процесс достижения некоторой неречевой цели, которая в итоге соотносится с регуляцией деятельности собеседника». В данной работе речевое общение рассматривается как один из компонентов в структуре речевого поведения, так как оно является базовым понятием речевой культуры педагога. Оно связано, с одной стороны, с лингвистическими понятиями «язык», «речь», с другой, — с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения», «условия общения» [25].

Рассматривая речевое поведение учителя как часть культуры речи, нельзя оставить без внимания речевые отношения учителя, под которыми подразумевается проявление его эмоциональных отношений в классе, которые могут выражаться положительно, негативно или нейтрально к объекту.

Приведём ставшую уже классической цитату из книги К. Кэзден: «При традиционном ведении урока важнейшей составляющей различия в правах и обязанностях учителей и учеников является контроль над правом голоса. Иначе говоря, это различие проявляется в следующем: роль учителя даёт право говорить когда угодно и с кем угодно; нарушать молчание или прерывать любого говорящего; обращаться к ученикам из любой точки класса и с любой громкостью голоса. Никто не имеет права возражать» [37]. В этих условиях власть учителя кажется беспредельной. Он не только контролирует речевой поток, но и владеет контролем над знанием: вводит новые темы и определяет, чьи слова являются правильными, чьи - нет. Ученики, соответственно, должны довольствоваться ролью послушной аудитории: реагировать по первому знаку учителя, а ответив на вопрос, тут же растворяться в молчаливом большинстве и ни в коем случае не «мешать» учителю осуществлять контроль над происходящим. Такая идеализированная схема учебного процесса, однако, с

неизбежность сталкивается с противодействием со стороны учеников, в целом, как правило, принимающим правила игры, но не готовым следовать им в каждый конкретный момент времени. На самом деле группа учеников далеко не однородна, в ней выделяются более и менее заинтересованные в следовании правилам. «Неидеальная» реализация коммуникативной схемы урока воспринимается учителем, как проблема, а отклонения учеников от предписанной им роли - как девиантное поведение, и он начинает «восстанавливать дисциплину», прибегая к арсеналу доступных ему средств. Среди них - индивидуализированные или коллективные дисциплинарные замечания, длинные паузы, привлекающие внимание жесты и т.д. В такой момент происходит «обнажение» структуры властных отношений, выражается присутствующий у учителя нормативный идеал.

Довольно часто выяснение властных отношений превращается в самоцель: учитель стремится заставить учеников подчиниться правилам, порой прибегая к весьма резким выражениям, а то и прямым оскорблениям. (Степанов; Бирюкова). Однако менее авторитарное поведение учителя и избегание им агрессивных высказываний и действий вовсе не гарантируют успеха. Дело в том, что «шум», являющийся основным врагом учителя, и «неумение» поддерживать строгую дисциплину в классе рассматриваются как педагогическое поражение и проявление слабости не только учителя, решившего применить более либеральный подход, но и самим учениками (Edwards, Westgate). И наоборот, учитель, с точки зрения внешнего наблюдателя, позволяющий себе использовать довольно жёсткие способы установления властных отношений (ироничные, язвительные замечания), нередко пользуется репутацией талантливого педагога.

Таким образом, коммуникативная организация школьного дискурса, проявляющаяся, в частности, в специфической последовательности обратная связь/оценка, может рассматриваться как отражение более серьёзного социального неравенства, своего рода тоталитаризма. Парадоксальным образом, дискурсивные исследования, начинавшиеся с предпосылки о

предельной структурированности и упорядоченности текста урока, привели к ужаснувшему либеральную общественность выводу. Школа оказалась куда ближе, чем хотелось бы думать, к таким описанным ещё М. Фуко «тотальным институтам», как армия, тюрьма или больница, а школьный класс стал полем битвы двух враждующих сил - учителей и учеников. Победа первого над вторым в школе как социальном институте означает дальнейшую трансляцию консервативных идеалов, так как школа является важнейшим инструментом социализации.

В центре критики школьного дискурса вновь оказалась пресловутая последовательность IRF-initiation-response-feedback/IRE-initiation-response-evaluation (инициатива-реакция-обратная связь/инициатива-реакция-оценка). Утверждение, что она является средством не столько обучения, сколько поддержания дисциплины, что учителя придерживаются её из страха потерять контроль, стали общим местом (Hall, Walsh 2002). Более того, IRF/IRE стала рассматриваться как фактор, негативно влияющий на успеваемость учеников, поскольку в результате её применения преобладает монологическая речь учителя, участие учеников сводится к ритуализованным формам, и более сложные формы коммуникации не могут развиваться. Из этого был сделан вывод о том, что классический школьный дискурс препятствует освоению функциональной грамотности и создаёт неравные условия для развития учащихся [5].

В основе идеи либерализации школьного образования лежит представление о том, что учитель должен «поделиться» своей властью с учениками, передать им часть своих полномочий. Предполагается, что это позволит прекратить многолетнюю «войну» между учителями и учениками и наладить полноценный диалог между ними. Немалая роль в этом отводится применению (и неприменению) определённых дискурсивных стратегий. Условно можно выделить два варианта предложений по модификации существующего школьного дискурса. Первый требует отказаться от последовательности IRF/IRE в значительной части урока в пользу жанра

дискуссии. Под дискуссией подразумевается свободный обмен мнениями, при котором вопрос, который ставит учитель, не предполагает единственного правильного ответа, а ученики могут говорить, не дожидаясь позволения учителя и реагируя на реплики друг друга.

1.3 Роль фатических жанров в педагогическом дискурсе

Помимо последовательности IRF/IRE, особое внимание на наш взгляд следует уделить на то, какие типовые модели организации речи использует учитель. Ими являются беседа и сообщение, рассказ и объяснение, вопрос и приветствие и т. д. Их второе название - речевой жанр. Педагогический речевой жанр - это исторически сложившаяся единица профессионально ориентированного общения, которая характеризуется особой коммуникативной задачей, определённым содержанием, способами речевого выражения и предполагаемой реакцией собеседника, а также обстановкой, позволяющей реализовать речевой замысел в полной мере. В современной педагогической риторике и лингвистике речевой жанр трактуется как модель текста, как тип речевого действия, как тип коммуникативного события [28,29]. Каждый жанр — сложная модель, включающая несколько компонентов. Выбор каждого из жанров основывается на реализации задачи речевого педагогического общения, которую поставил перед собой учитель. В.И. Карасик выделяет такие жанры урока как:

- контакт (фатическое общение);
- объяснение (сообщение и комментирование новой информации);
- упражнения (формирование и закрепление умений и навыков);
- контроль (подведение итогов обучения).

В рамках каждого жанра можно выделить ряд речевых актов, то есть проследить как разворачивается этот жанр.

Урок - основная форма педагогического взаимодействия. Учитель должен осознавать его не только как организационную модель, обладающую

набором дифференцирующих содержательно-структурных признаков, но и как модель общения - сложное, подвижное образование многожанрового типа, требующее от учителя повышенной речевой ответственности в момент реализации. Урок будет соответствовать профессиональным требованиям, если учитель знает предмет обучения и обладает организационной, коммуникативной и этической культурой.

На разных этапах урока (комбинированный урок включает такие структурные элементы, как организационный момент, проверка домашнего задания, опрос, объяснение нового материала, формулирование выводов по новому материалу, формирование умений и навыков, задание домашнего задания, подведение итогов урока) учитель решает разные образовательные задачи, определяет в процессе подготовки к уроку коммуникативные намерения, интенции, и в зависимости от этого выбирается жанр научно-учебной речи учителя. Начинается урок со вступительного слова учителя; на этапе закрепления учебного материала – беседа, сопровождаемая вопросами, или обобщающая беседа; ответ на учебный вопрос, формулировка задания; замечание (краткое суждение по поводу чего-нибудь), указание, комментирование, уточнение, и др. Заканчивается урок заключительным словом учителя. Таким образом, речь учителя складывается из стереотипных учительских высказываний, жанров, которые определяются коммуникативными намерениями учителя в разных учебно-речевых ситуациях [2,3]

Эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем фатическими жанрами, которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование [7].

Фатическая речь не просто служит средством установления коммуникативного контакта, но и выступает как средство установления определенных отношений между говорящим и слушающим. Исследователи подчеркивают непосредственную связь личностной и фатической информации.

Коммуникативный результат учебно - педагогического общения зависит именно от отбора и комбинации фатических речевых жанров, определяющих также меру благоприятности освоения учебной информации. Фатические (коммуникативно-прагматические) жанры речи предназначены для регулирования межличностных отношений между субъектами коммуникации: приветствие, утешение, разрешение, похвала, возражение и пр.[6].

Жанр требование – педагогический речевой жанр, позволяющий педагогу организовать учебную деятельность. В идеале требование учителя содержит предельно конкретное, точное, понятное детям, недвусмысленное указание относительно того, какие действия и как они должны их выполнять.

Зачастую для отработки каких-либо действий учитель использует клишированные требования: «Открыли учебник», «Остановились», «Присели», «Записываем домашнее задание» и т. д.

Безусловно, для того чтобы быть грамотным педагогом, стать настоящим мастером своего дела, необходимо овладеть таким речевым жанром, как требование, и выработать у себя столь важное профессионального качества педагога - требовательность.

В общей деятельности важно в первую очередь требовательно относиться и к самому себе, и к другим участникам. В педагогических требованиях можно пронаблюдать ярко выраженное волеизъявление учителя, конкретные указания по формуле «делай это» или «не делай того-то», «команда», т.е. то, чего один учитель или ученики добиваются от другого человека (ученика) или другой группы людей (учеников).

Существует многообразие требований. В ходе урока можно выделить следующие разновидности, связанные с их употреблением:

- требования, употребляемые в связи с началом урока: «Урок начинается», «Присаживайтесь»;
- требования, способствующие включению учеников в работу: «Будьте внимательны!», «Соотнесите!», «Запомните ...!» и др.;

– требования, связанные с окончанием урока, завершением задания: «Какой вывод можно сделать в заключении?», «Каков итог?», «Перейдём к следующему заданию» и т.п.

Так как требований существует великое множество, то при их использовании очень важно понимать, какой результат возможен при их употреблении в речи в том или ином случае.

В первую очередь требование связано с выполнением, завершением или корректировкой каких-либо ученических действий. Они имеют различный характер и результативность воздействия. Часто в требованиях можно проследить категоричность, обязательность выполнения. Конечно, задача педагога состоит в том, чтобы требование в его формулировке звучало как можно мягче.

Включать требования в свою речь нужно с особой осторожностью, так как им свойственна определённая обезличенность, и при жёсткой, категоричной интонации их можно приравнять к приказу, что в педагогической деятельности следует избегать. Но существуют и положительные моменты в использовании данной формы требований: указывают на стремление педагога к взаимодействию с учеником, позволяют учителю акцентировать внимание учащихся на его желании заниматься единой с учеником, общей, значимой для обеих сторон деятельностью.

Существуют формы требований, выражающие полную уверенность учителя в том, что его указания будут выполнены: «Закрыли учебники», «Закончили задание» и т.п. Такие требования способствуют выделению границ в структуре урока, подчеркивают этапы учебной деятельности, переход от одной деятельности к другой и чаще всего произносятся официальным тоном.

Зачастую в ходе урока неоднократно учитель произносит «поскорее», чтобы ускорить темп выполнения задания. Но весь учебный процесс должен быть подготовлен и организован учителем так, чтобы дети могли быстро выполнить задание, тогда призывы, нервующие определённую часть учащихся, будут или не нужны, или спокойно выполнены.

Требование, таким образом, может выражаться как в ясной словесной формулировке, в виде мягкой «команды», в тоне, не терпящем возражений, так и с помощью различных невербальных средств.

Замечание в педагогической деятельности - малый речевой жанр волеизъявления учителя, который в большинстве случаев направлен на конкретного ученика (реже - всему классу), требующий от него выполнения, изменения или прекращения конкретного действия (действий). Данный речевой жанр является средством воздействия на ученика. Соответственно характеру воздействия на учащегося и конечному результату выделяются замечания этичные (допустимые) и неэтичные (отрицательные, негативные).

В зависимости от содержания среди этичных замечаний можно выделить базовые:

- замечания, вызывающие воодушевление, служащие для поднятия духа: «Ты обязательно со всем разберешься, главное сейчас собраться, ты подготовишься, я знаю!»;
- замечание-предупреждение: «Нас впереди ждет контрольная неделя! Ответственно отнеситесь к этому!»;
- замечание-пожелание: «Мне будет приятно, если эту работу вы напишите хорошо»;
- замечание-шутка: «Что мы будем делать? Песни петь! Шарик запускать!»;
- замечание-выражение согласия «В этом я с вами соглашусь»;
- замечание-выражение уверенности учителя в том, что совершенные учеником, классом действия приведут к хорошему результату, или, наоборот, в будущем не повторятся: «Я надеюсь, что ты больше этого не сделаешь!»; «Думаю, вы поняли, что натворили, и больше подобного не случится!»;
- замечание-поправка: «Вот здесь не совсем так! Подумай!».

Воздействие каждого замечания может усиливаться входящим в его состав подчеркнутым обращением к конкретному ученику.

Для замечаний характерна большая свобода выбора средств выражения. Так, в замечаниях положительного характера частотны выражения типа «я надеюсь», «буду рада», «я верю», «я знаю» и т.п.

Среди замечаний отрицательного характера можно выделить следующие основные виды:

- замечание – угроза: «Если не прекратите болтать, то выгоню вас за дверь!»;
- замечание – упрек: «И что прикажете мне делать в такой ситуации?»
- замечание, выражающее разочарование, недоверие: «Мне сейчас за вас очень стыдно!».

При использовании в речи замечаний особое значение приобретает то, с какой интонацией они произносятся: она может выражать самые разные эмоционально – волевые отношения преподавателей и учащихся в процессе общения. Смысл и подтекст фраз не сводится к лексическому значению слов, но обогащается контекстом всей ситуации, сложившимися ранее взаимоотношениями учителя и ученика. Замечания негативного характера в своем большинстве сопровождаются иронической интонацией, интонацией насмешки, пренебрежения, презрения, обвинения, осуждения, недовольства, неодобрения, недоверия, обиды, жалобы, грубого намёка.

Особым инструментом учителя для создания определённого воздействия на учеников являются паузы. Часто на уроках можно наблюдать ситуации, когда для того чтобы восстановить порядок учитель делает небольшую паузу, строго смотрит на «нарушителей». Дисциплина восстанавливается, ведь таким способом учитель выражает замечания. в ответ на возникшую на уроке ситуацию.

Жанр комментирующего высказывания также можно встретить на всех этапах урока. В речи учителя он встречается чаще всего в ситуациях, которые характеризуются разнонаправленной деятельностью: адресатом речи могут быть одновременно класс и отдельные ученики.

Одним из самых важных и «влиятельных» жанров является жанр оценка. По словам Т.В. Шмелевой, цель оценочных жанров – «изменить самочувствие участников общения, соотнеся их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [35].

Если учитель осуществляет поддержку ученика в ходе выполнения работы, соотносит его прогресс с прежними результатами, дает развернутую оценку ответа или письменной работы, то все эти факторы положительно влияют как на учебную деятельность, так и на индивидуальное развитие ребенка. Помимо этого, такие оценки оказывают значительное влияние на формирование самооценки ученика, если учитель умеет правильно ими пользоваться. Это связано с тем, что эти оценки более лабильны, эмоционально окрашены, более доходчивы для учащихся [8].

Овладев всеми перечисленными жанрами, педагог оттачивает свое мастерство. Но, к сожалению, учитель как правило не анализирует свои оценочные суждения и не пытаются искать причин педагогических неудач в этом направлении. Хотя такой способ работы очень эффективен для развития его профессионально-педагогических качеств. Среди них такие как уважение к ребенку, терпимость, педагогический такт, эмпатия.

Коммуникативные цели оценочного высказывания учителя состоят в следующем: отметить достоинства и недостатки, предложить конкретные рекомендации для исправления недочетов [9].

Эти коммуникативные цели могут быть реализованы при соблюдении следующих условий:

- эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;
- доверие школьника к учителю и его оценкам.

Педагогический такт в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важна особая внимательность и справедливость. Педагогический такт -

это умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из личностных особенностей и отношений с ними, стиль, тон, время и место педагогического воздействия. Отмечая недостатки работы или ответа и давая советы-рекомендации ученику, учитель должен поддерживать творческий потенциал ученика, выражать уверенность в будущих удачах, выступать в качестве более опытного, но доброжелательного и заинтересованного соавтора. Следует подчеркнуть особо: отрицательная оценка личности учащегося не должна являться предметом содержания оценочного высказывания учителя. Это главное условие успешного педагогического воздействия оценочных жанров на ученика.

Существует несколько особенностей присущих оценочному высказыванию учителя:

- вербальные оценки не контролируются строгими показателями;
- положительная оценка дается при всех, а отрицательную - лучше высказать с глазу на глаз.
- при оценке ответа учитель обязательно учитывает оценочные суждения ребят, соглашается или не соглашается (не оспаривая, но уточняя сказанное), может обращаться к ним за подтверждением или дополнительной аргументацией сказанного (введение элементов диалога происходит достаточно органично).

Другой жанр высказываний, частотный в речи учителя на уроке - вопрос. Все вопросы, встречающиеся в речи учителя, можно разделить на две большие группы:

- информационные вопросы, которые задаются с учебной целью передачи новых знаний, закрепления их или повторения старого материал;
- фатические вопросы, цель которых – регулирование учебного процесса, установление, поддержание или прерывание контакта, оценки.

Без использования информационных вопросов провести урок в принципе невозможно, не важно к какому типу он относится. Вопросы этой группы отвечают за на память, которая относится к высшим психическим

функциям. Для того чтобы учитель мог организовать совместную деятельность, акцентировать внимание учащихся на важных моментах, в его арсенале появляются вопросы с фатической составляющей.

Речевые жанры педагогического взаимодействия – воздействия не терпят шаблона в применении, поэтому при выборе оптимальной формы выражения требований и замечаний, вопросов и оценок следует внимательно относиться к педагогической ситуации, к тем конкретным условиям, в которых будут использоваться изучаемые жанры [4]. Педагог всякий раз должен искать наиболее эффективные речевые средства, соответствующие данным условиям педагогического взаимодействия. Учителю необходимо овладеть не только мастерством педагогического воздействия, но и педагогического взаимодействия: иногда лишь одно слово, взгляд или вовремя сказанная шутка (конечно, если она сказана не в насмешку над учеником или всем классом) могут разрядить конфликтную ситуацию на уроке.

Грамотный выбор языковых средств, понятных ребенку, владение всеми жанрами педагогической речи говорит о речевой компетентности учителя. Иначе говоря, в речевом общении проявляется культура речевой коммуникации как индикатор его речевой компетентности. Также одним из условий речевой компетентности является рефлексия речевого поведения учителя, которая подразумевает самоанализ, самооценку своего речевого общения.

Таким образом, мы можем наблюдать, как многое зависит от того, какие жанры использует педагог, и как каждый жанр имеет свое назначение. Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока — основные элементы профессионализма современного учителя.

2 Анализ педагогического дискурса на уроке

2.1 Методы анализа педагогического дискурса на уроке

Анализ педагогического дискурса — это метод исследования речевой коммуникации в различных ситуациях педагогического общения. Одним из первых, кто применил дискурс-аналитический подход был социолингвист, антрополог Д. Хаймс. В 1972 году он писал: «Прогресс в изучении педагогического дискурса — это прогресс в лингвистической теории в целом».

Самой простой для анализа ситуацией педагогического общения считают такую, когда учитель на уроке «учит», осуществляя максимальный контроль за организацией и ходом педагогического дискурса. При исследовании п. д. стараются как можно полнее учесть все контекстно-ситуативные факторы общения. Основными понятиями анализа педагогического дискурса являются те же концепты, что и в общей теории дискурс-анализа: речевой акт, речевая ситуация, речевое событие, стратегия, тактика и т. п. Максимальной единицей педагогического дискурса считают дискурс урока. Основная единица педагогического дискурса - так называемый «цикл» - законченная последовательность чередующихся шагов ученика и учителя, организующая их взаимодействие в процессе совместной деятельности. Так, один из распространенных типов цикла можно представить в виде трехчленной структуры (инициатива-реакция - оценка/обратная связь).

Для нас анализ педагогического дискурса представляет интерес с точки зрения изучения того, как происходит взаимодействие между участниками коммуникации, наделенными различными «полномочиями», — учителем и учениками.

Анализ происходящего в классе речевого взаимодействия может носить оценочный характер и служить для выработки рекомендаций для учителей успешных коммуникативных стратегий и отказу от малоуспешных. Однако значительно чаще оценка успешности или неуспешности дается исходя из собственных интуитивных представлений исследователя о том, что является

позитивным или негативным в организации коммуникации и/или учебного процесса.

Методы, применяемые при исследовании школьного дискурса и в особенности при сборе материала, можно условно разделить на этнографические и систематические. Этнографическое описание предполагает непосредственное наблюдение за происходящим во время урока, как правило, с фиксацией основных эпизодов и интересующих исследователя коммуникативных фрагментов, например тех, в которых учитель выражает свою оценку сказанного учеником. Отличительной чертой этнографического подхода является тщательное и подробное описание социального контекста, в котором происходит общение, и информации, касающейся участников коммуникации. Так наблюдению конкретно уроку предшествует подробное описание района, в котором расположена школа, самой школы, учителя, помещения и т.д. Непосредственное наблюдение является ключевым для данного подхода методом.

Систематический подход в педагогике позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом. Систематический подход предполагает включение в анализ всего речевого материала, фиксируемого на аудио- или видеозаписи. Используется детальная транскрипция с использованием длительности возникших пауз, ситуаций, когда реплики перекрывают друг друга, когда говорящие перебивают друг друга, повышают или понижают голоса и т.д. Систематический подход оказывается ближе к непосредственно наблюдаемой реальности[1]. Это является главным преимуществом при выборе метода исследования.

2.2 Анализ педагогического дискурса на уроке и интерпретация результатов исследования

Изученный ранее материал и опора на теоретическую модель дают право сделать предположение о том, что в школьном дискурсе коммуникативные роли распределены заранее и заведомо не равны, поскольку у учителя в большинстве случаев есть определенный план урока, иногда даже представляющий собой подробно прописанный конспект. Так же было выявлен факт о том, что эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем фатическими жанрами, которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование. Для того чтобы подтвердить свою гипотезу было проведено практическое исследование, которое основывается на систематическом подходе.

Наблюдение и сбор материала проводились на базе вторых классов среднеобразовательной школы. Преимущественно производилась аудиозапись уроков литературного чтения, так как на наш взгляд именно на этих уроках возникает большое количество диалоговых ситуаций, а также на уроках математики.

Первоначально учитель обращается ко всему классу: «Ребята, все встали и подравнялись! Неделя нас ждет тяжелая, контрольная неделя». Следом формулирует задание: «Подберите мне пословицу к этой ситуации». Следует обратить особое внимание на то, что право на ответ так же остается за учителем. Именно он выбирает, кто из желающих (или не желающих) будет отвечать. Ответ выбранного ученика можно услышать только после разрешения учителя: «Поспешись – людей насмешись!». «Хорошо! А еще? (пауза) Когда в первый раз что-то делаешь?» - следует реплика учителя. В ней мы видим и оценку, и уточнение.

Анализ позволяет выделить постоянно повторяющуюся последовательность коммуникативных ходов. В первую очередь учитель инициирует диалог, обращаясь к ученику с вопросом или просьбой. Затем

ученик реагирует на эту инициативу, отвечая на вопрос или выполняя необходимое действие. Получив ответную реакцию, учитель реагирует на реплику ученика, оценивая или подтверждая ее, после чего начинает новую последовательность (рисунок 1).

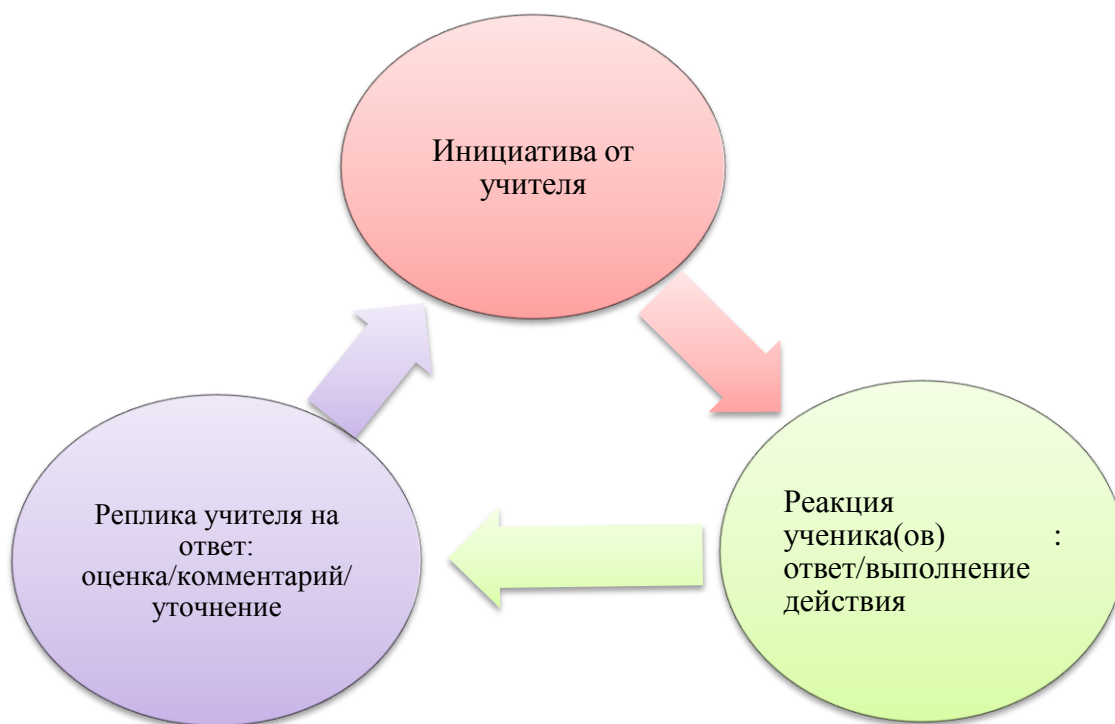


Рисунок 1 – Последовательность коммуникативных ходов

Таким образом, в отличие от естественной коммуникации, где диалог может развиваться в любом направлении, в дискурсе школьного урока существует четкий сценарий. Первая часть – вопрос учителя – уже отличается от «естественной функции» этого типа высказываний. Для школьного дискурса нормативно иное распределение информации: учитель, задающий вопрос, заранее знает ответ, а вот ученик может его и не знать, что и призван выявить вопрос учителя.

Реакция учителя на ответ ученика может быть выражена с различной степенью прямоты, от непосредственной констатации ошибки, до переформулировки сказанного учеником. В данной ситуации было согласие с небольшим уточнением. Представленная диалоговая ситуация демонстрирует

асимметрию коммуникации на уроке, а также преобладание речи учителя на уроке. Проанализировав другие речевые диалоги (приложение А), было подсчитано процентное соотношение элементов коммуникации на уроке, которое представлено на рисунке 2.

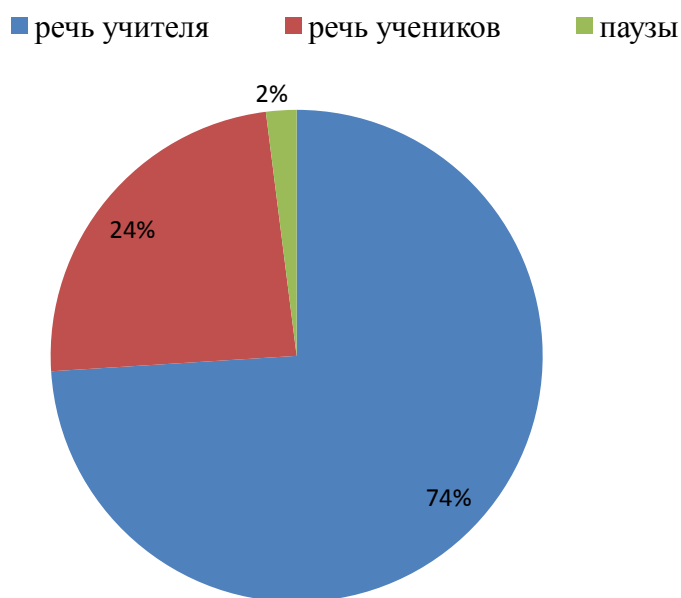


Рисунок 2 – Коммуникация на уроке

На речь учителя приходится 74% от общей коммуникации на уроке, а это значительно больше половины. Такие цифры являются подтверждением асимметричности, а также наглядно демонстрируют преобладание последовательности IRF/IRE в урочной коммуникации.

Таким образом, учитель в классе является ответственным за организацию дискурса. Он определяет тему разговора, пресекает все попытки уклониться от нее, распределяет реплики участников коммуникации, обращаясь к ним по имени, указывая на следующего говорящего, оценивает высказывания всех говорящих.

Другой важный аспект исследования – это категории «власти» и «подчинения» в педагогическом дискурсе. Анализ этого аспекта производился путем изучения использования фатических жанров учителем в урочном пространстве. Как говорилось ранее фатические речевые жанры реализуют

оценивающую, содействующую и организующую стратегии педагогического дискурса. Эти стратегии воплощаются в таких типах фатических речевых жанрах, как:

- оценивающие: похвала, порицание, замечание и др.;
- этикетные (формируют события социальной действительности: приветствия, прощания, поздравления и т.д.);
- императивные (содействуют осуществлению событий реальной действительности: просьбы, советы и т.д.).

Границу между этими жанрами провести крайне трудно, поскольку в рамках живого урока они постоянно взаимодействуют.

Особое внимание в анализе приняли на себя такие жанры как: требование, замечание, уточнение, указание, оценочные высказывания, а также в отдельную категорию были выделены «ускорители» и «СТОП!» сигналы. Именно используя эти жанры, учитель выражает свое волеизъявление, и показывает собственно директивную позицию по отношению ко всему классу, или конкретному ученику.

Итак, как было выявлено ранее, учительская речь составляет 74% от общей урочной коммуникации. Нашей задачей стояло вычислить, какого использования фатических жанров, выражающих директивную позицию, приходится на эти 74%. Результаты проиллюстрированы на рисунке 3.

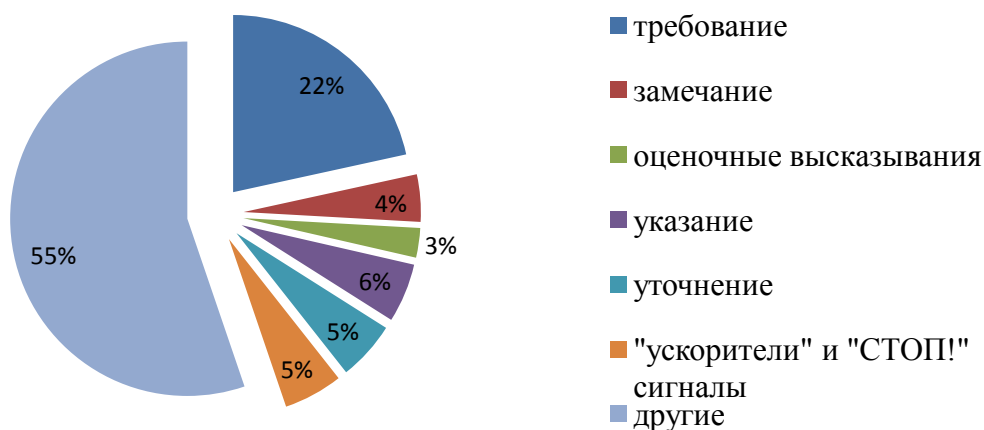


Рисунок 3 – Использование фатических жанров в речи учителя

В совокупности директивные жанры составили 45%, а это практически половина от всей учительской речи. Лидером среди представленных жанров стал жанр требование – 22%. И действительно, как часто на уроках встречаются высказывания типа: «Откройте страницу 107... Распределите героев высказывания...Сейчас вы разберёте задание в парах... Вася, присаживайся к Коле» и т.д. На указание приходится 6%, по 5% на уточнение и «СТОП!» сигналы. 4 % от общего числа приходится на замечания, и только 3% на оценочные высказывания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогический дискурс является одним из типов институционального дискурса. Предметом его изучения является речевое поведение педагога.

Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока — основные элементы профессионализма современного учителя.

Целью нашего исследования было изучение и выявление особенностей педагогического дискурса. В ходе реализации задач и ознакомления с теоретической базой очевидным стало то, что педагогический дискурс является многоаспектным объектом исследования. Наиболее актуальным оказалось изучение особенностей речевого поведения учителя, его позиция в процессе коммуникации на уроке.

В ходе практического исследования было обнаружено, что речь учителя значительно преобладает над другими элементами урочной коммуникации. Так же важным оказалось то, что вся коммуникация на уроке строится в одной последовательности, и ее инициатором в преобладающем большинстве является педагог. Хотя, как мы выяснили, дискурс с точки зрения Ю. Хабермаса основан на таких правилах, как: участие в дискурсе открыто для любого способного к речи субъекта при его полном равноправии со всеми остальными участниками дискурса; в дискурсе запрещается осуществлять какое-либо принуждение в целях достижения согласия; участники дискурса вправе действовать лишь на основе мотива достижения кооперативного и аргументированного согласия. По отношению к фактически существующей коммуникации дискурс есть «идеальная речевая ситуация».

Материал, собранный на базе среднеобразовательной школы, был обработан и систематизирован. Учительская речь в процентном соотношении составила 74% от всей коммуникации на уроке. Помимо такой особенности как

преобладание последовательности IRF в урочной коммуникации, важное место в представленной работе занимает вопрос об использовании учителем фатических речевых жанров.

Анализ показал, что педагогический дискурс в урочной ситуации практически на половину состоит из фатических жанров, выражающих волеизъявление со стороны учителя. Требования педагога, предъявляемые к конкретному ученику или всему классу, в процентном соотношении занимают лидирующую позицию.

Таким образом, преобладающая на уроке коммуникативная последовательность инициатива – реакция – оценка (в редких случаях обратная связь), а также использование в больших объемах учителем фатических жанров в речи, является наглядным фактором, доказывающим директивную позицию учителя над учениками.

Становится понятным то, что работа в системно – деятельностном подход еще не в полную меру реализуется педагогами начального образования. А выдвинутая нами гипотеза об интерпретации коммуникации на уроке в категориях «власти» и «подчинения» нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А, Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дисс. ...канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / Н.А. Антонова. – Саратов, 2007. – 24 с.
2. Арутюнова, Н.Д, Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – 132 с.
3. Арутюнова, Н. Д, Язык и мир человека М.: Языки русской культуры, 1999. – 102 с.
4. Борисова, И. Н, Замысел разговорного диалога в структуре коммуникации. //Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000. – 84 с.
5. Баранова, В.В, Язык, общество и школа/Научное литературное обозрение//2012. – 448 с.
6. Габидуллина, А.Р., Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. Донецк 2009. – 206 с.
7. Дементьев, В.В. Фатические речевые жанры / В.В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – 24 с.
8. Дементьев, В. В. Изучение речевых жанров: Обзор работ в современной русистике. // Вопросы языкознания. 1997. – № 1. – 32 с.
9. Дубровская, О.Н, Проблемы межкультурной и профессиональной коммуникации : Матер. общерос. науч.-практ. конф. СГСЭУ, 2004. – 106 с.
10. Ежова, Т. В. Модель процесса проектирования гуманитарного педагогического дискурса // Образование и наука. 2008. – 52–56 с.
11. Карасик, В.И, О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2002. – 315 с.
12. Карасик, В.И, Структура институционального дискурса// Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. – 365 с.

13. Карасик, В.И, Характеристики педагогического дискурса//Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград: Перемена, 1999. – 280 с.
14. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.- М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
15. Каратанова, О.А, Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса, 2002. – 234 с.
16. Коротаяева, Е.В, Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся // Русский язык в школе. -2001. – №3. – 63–72 с.
17. Ксензова, Г.Ю, Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 112 с.
18. Ладыженская, Т.А, Речевые ситуации при обучении устным высказываниям // Русский язык в школе. 1974. – №3. – 54–59 с.
19. Матвеева, Т.В, Непринужденный диалог как текст // Человек—текст—культура: Коллективная монография / Под редакцией НА. Купиной, Т.В. Матвеевой. — Екатеринбург, 1994. – 320 с.
20. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. Волгоград: Перемена, 1998. – 290 с.
21. Михальская, А.К, Педагогическая риторика. История и теория / А.К. Михальская. М.: Академия, 1998. – 198 с.
22. Михальская, А.К, Теоретические основы педагогической риторики / А.К. Михальская. М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
23. Олешков, М.Ю, Моделирование коммуникативного процесса: монография (на материале устных дидактических текстов). – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2007. – 256 с.
24. Олешков, М. Ю, Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения / М. Ю. Олешков // Стад. и Монит. в образов. – 2005. – № 2. – 72–81 с.
25. Олияр, М. П. Учебно-педагогический дискурс как основа формирования коммуникативно-стратегической компетентности будущих

учителей начальных классов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10. – 54–59 с.

26. Остражкова, Н.С, Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (английский язык, языковой вуз): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.С. Остражкова. – Тамбов, 2008. – 26 с.

27. Рубаник, Т.В. Обучение студентов-филологов диалогическому речевому взаимодействию / Т.В. Рубаник / Современное языковое и литературное образование в СНГ: диалог между теорией и практикой: материалы Международного форума русистов. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 340 с.

28. Седов, К. Ф, Речевое поведение и типы языковой личности // Культурно - речевая ситуация в современной России. - Екатеринбург, 2000. – 233 с.

29. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. - М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

30. Султанова, В. К, Педагогические особенности общения между учителем и учащимися и пути его организации // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. – 420 с.

31. Хабермас, Ю. Теория коммуникативного действия. Сводный реферат // Современная западная теоретическая социология. — М., 1992. –76 с.

32. Черник, В.Б, Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока - Екатеринбург, 2002. – 26 с.

33. Чернышева, М. А, Культура общения. – Ленинград: Знание, 1983. – 234 с.

34. Шерстяных, И.В, Теория речевых жанров: лекционно-практический курс для магистрантов – ФЛИНТА, 2013. – 250 с.

35. Шмелева, Т.В, Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – 22 с.

36. Янушевский, В. Н, «Речевая компетентность как основа коммуникативной культуры педагога»/педагогика культуры. 2008. – 23 с.
37. Cazden, C. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.2001.
38. Nortier J, Dorleijnb M, A Moroccan accent in Dutch: a sociocultural style restricted to the Moroccan community? // International journal of bilingualism – 2008.
39. Sinclair J,Coulthar R,Towards an Analysis of Discourse.The English used by Teachers and Pupuls. L., 1979.
40. Stubbs M, Educational linguistics / M. Stubbs. – Oxford: Blackwell, 1986.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(рекомендуемое)

Диалоговые ситуации на уроках литературного чтения

Учитель – Встали, подровнялись!(2X) Из-за парт вышли, построились! (пауза)

Неделя тяжелая, контрольная неделя. За год нам дали работы.

Ученик 1 – А что мы потом делать будем?

Учитель – Песни петь! Веселиться, шарики запускать в небо!

Ученик 1 – А, понятно!

Учитель – Что мы потом будем делать? Учиться будем! У вас еще контрольные за четверть будут в мае, так что не переживай. (Пауза) Так, все, тихо сели!

Учитель – А Лиза С. уже все? Выздоровела?

Лиза С – Да!

Учитель – Ты со справкой пришла?

Лиза С – Нет!

Учитель – А как это вы так? (Пауза) Два дня пропустили – ни справки, ни записки нет!

Лиза С – Мама наверное ее дома забыла...

Учитель – Мама забыла?

Учитель – Так, все! Открываем страницу 107. Домашнее задание было прочитать текст, познакомиться с ним, выразительное чтение. Все! Тишина! Пальчики поставили, вспоминаем. Я называю тех, кто будет читать. Поэтому все следят, я любого из вас называю, и вы продолжаете читать. Итак, пожалуйста, Арина Б, начинай!

Арина Б -ни у кого таких зеленых штанов не было!

Учитель – Достаточно! Влад Т., продолжай!

Во время чтения: Исправления, «не сочиняй(те)»

Учитель - Итак, почему Бобка так любил свои штаны?

(Ответ предоставляется одному из тех учеников, кто поднял руку)

Ученик – Потому что...

Учитель – (перебил) Полным ответом!

Ученик – Потому что....

Учитель – Бобка любил!

Ученик – Бобка любил...

Учитель – Свои штаны! Потому что...

Ученик – Потому что ему все завидовали!

Учитель – Так, еще мнения?

Учитель – Он любил свои штаны, потому что они были похожи на солдатские. Прочитайте, где об этом написано? (Пауза) Готовимся к работе! Работа с текстом! (пауза) Где про это мы узнали? Влад!

Влад – «Вот какие у меня штаны, солдатские!»

Учитель – «Смотрите ребята, какие у меня штаны! Солдатские!» Вот как он гордо произносил! Хорошо, что заставило его взяться за работу? Ну, во-первых, какую он работу долго-долго выполнял? Ну? Данил?

Данил – Шитье.

Учитель – Что он шил?

... - зашивал..

Учитель – Что зашивал?

...

Учитель – Посмотрите, какое ключевое слово было? «Солдаты в рваных штанах...(хором) не ходят». Он как говорил: «Мама ему зашивать не хочет», а ребята ему что отвечали?

Хором – Солдат должен сам все делать!

Учитель – Как он подошел к делу?

Ученик 1(выкрикнул) – Не очень! (пауза) Лениво!

Учитель – Лениво подошел? (пауза) Работаем-работаем»

Ученик 2 (почти шепотом) – Минус (в классе так принято выражать несогласие)!

Учитель – Минус! Эля не согласна.

Ученик 2 – Он наоборот сначала все сделал быстро, что быстрее пойти гулять во двор, но у него все получилось наперекосяк!

Учитель – Все получилось наперекосяк! Подберите мне пословицу подходящую к этой ситуации.

Ученик 3 (поднял руку, ответ после согласия учителя) – «Поспешишь – людей насмешишь!».

Учитель – Хорошо, а еще? (пауза) Когда в первый раз что-то делаешь?

.....

Учитель – О какой черте характера говорит его поведение? Когда он шил несколько раз

Ученик 1– Трудоголик!

Учитель – Трудоголик? (смеется)

Ученик 2 – Терпеливый!

Учитель – Терпеливый! Еще как?

Ученик 3 (еле слышно) – Любовь к штанам...

Учитель – (смеется)

Ученик 4 – Упорство!

Учитель – Упорство! Правильно, Катя!

Учитель - Следующее задание в парах. Вы сейчас разберете его...Вася к Полине, Саша...поворачивайся к Косте. Кто - Мишка, Коля или Бобка мог сказать такие слова? И здесь у вас перечислены слова. Распределите героев этих высказываний!

Ученик - ...Но там еще потом написано...

Учитель - А мы потом не читаем! Вот сначала здесь читаем!

Учитель – Так, две пары у нас уже готовы! Все распределили? (подходит к одной из пар) Быстро так все определили? Вот мы работаем где (указывает на упражнение в учебнике). Вы распределили числа?

Ученик – Какие числа?

Учитель – Вот, кто это мог сказать?

Ученик – (понимает что перепутал задание) А, извините....

Учитель – Вот мы где работаем, страница 110!

Ученик – А....

Учитель - В парах работаем! Две минутки еще жду!

Кто еще не готов? Все готовы?

Так я сейчас читаю строчку, вы парой поднимаете руки, кто знает, чьи это слова.(пауза) Все? Приготовились! (Ответы все равно хором)

(Звонок на телефон ученика, которого попросили продолжить чтение)

Учитель – Очень плохо, что у тебя телефон зазвонил! Ты видимо расписание уроков родителям не дала!

Ученик – Это похоже не родители, какой-то незнакомый номер!

Учитель – А помните, о чем мы вчера говорили?

Хором – Да!

Учитель – Итак, стоп тема! Мы продолжаем. Поп предложил поужинать, спать на поле, для того чтобы завтра с утра продолжить. София, страница 173, последний абзац.

Ученик 1 –Ульяна, покажи ей!

(Пауза)

Учитель – Ульяна, продолжай!

Ученик 1 - ...С тех пор перестал поп угощать работника завтраком, обедом и ужином.

Ученик 2 – Только я не поняла почему?

Учитель – Ага! Ты как раз задала третий вопрос, который я приготовила для письменного ответа! Хорошо, я даю время друзьям помочь Даше, потому что это будет третий вопрос. Я вас не слышу (напоминание о правиле поднятой руки! Помогите Даше!

Отвечают ученики по усмотрению учителя, ответ остается без комментариев с его стороны. Возникают диалоги между учениками, в которые учитель не вмешивается.

Учитель – Следующее задание: Сейчас вам нужно будет написать несколько предложений. Текст, который объясняет, почему сказка называется «Добрый поп». (Пауза) Пишем ваше мнение! Должен быть текст: предложения должны быть связаны между собой, слова не повторяются и все предложения должны отвечать на вопрос «Почему так называется сказка?». Ваше мнение!

Учитель – Стоп задание! Проверяем первый вопрос! Кто главный герой?

Ученик 1 – Работник и поп.

Хором – Да!

Ученик 2 – А я написал наоборот - поп и работник

Ученик 3 – И я так же!

Ученик 4 – И я!

Учитель – Ой, как это важно! Мне сейчас очень стыдно, София, перед гостями. Давайте встанем и поприветствуем гостей, а Кирилл и София быстро и незаметно наведут порядок! (пауза) Садитесь! Мы продолжаем.

Учитель – София, у тебя другое мнение? Или ты хочешь поддержать мнение Егора или Даши? Всем скажи, чтобы тебя услышали!

Ученик – Не надо кормить пока все не сделаешь!

Учитель – Тебя мама не кормит завтраком, пока ты все уроки не сделаешь? Сказка ложь, да в ней намек! Ты сказала сюжет сказки. А что спрятано за этим? Пока не сделал – не корми. Как раз наоборот!

Учитель – Пожалуйста, Саша Е. (пауза)

Ученик – Мне кажется...

Учитель – (перебил) Саш, встань, чтобы тебя все слышали!

Ученик – Мне кажется, что потому что он помогал всем и соглашался.

Учитель – Скажите, у Саши несколько предложений? Это текст?

Хором – нет!

Учитель – Скажите, а автор искренне верит, что поп добрый?

Хором – Нет! Да!

Учитель – Или надсмехается?

Хором – Надсмехается!

Учитель - Почему он надсмехается?

Ученик 1 – Потому что поп не за труд кормил своего работника, а просто даром!

Учитель – Наоборот он хочет, чтобы на дорогу время не тратить, чтобы он еще больше поработал! А в результате ничего не получил! Так? (пауза) Кирилл, продолжай учебный диалог! Сделай вывод к нашему тексту.

Учитель – Получился у него текст?

Хором - Нет!

Учитель – Значит будем еще работать!

Ученик 1- А давайте все вместе составим текст?

Учитель – Давайте, но только при условии, что Ю.А. замолкает рот!

Учитель – У Ю.А раскрывается замок, когда класс превращается в болото!

Стоп! Что сейчас происходит? Тест получился? Нет! Предложения то не связаны между собой! А сейчас оторвитесь от тетрадки! Мы придумаем общий текст. Я видела вашу реакцию на Данино предложение, пусть оно будет первым!

Ученик – А мое - последним!

Учитель – Давай!

Учитель – А давайте все желающие пересказать выйдут к доске! Можем начать.

Ученик – Значит нужно рассказать все полностью?

Учитель – Посмотрим. На мое усмотрение! Если я прерву, то другой продолжит.

Учитель - Ты про другую сказку говоришь! ... Перед тем как много работать поп ему предложил позавтракать, пообедать поужинать. А ты говоришь «поработал-поработал»! Да ничего он не работал!

Ученик – ...позавтракали и пошли работать...

Учитель – И? Они не вставали из-за стола!

Ученик – Вставали!

Учитель – Нет!

Ученик 1 – Вставали один раз только в самом конце.

Учитель – В конце, когда пошли ложиться спать.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Матрица анализа педагогического дискурса урока

Таблица Б.1 – Использование фатических речевых жанров

Фатические речевые жанры	Использование в речи учителя, %	Пример
Требование	20	«Все встали и подравнялись!», «Все следят, любого могу спросить», «Из-за парт вышли, построились!», «Давайте встанем и поприветствуем гостей, а Кирилл и София быстро и незаметно наведут порядок!», «Всем скажи, чтобы тебя услышали!», «Саш, встань, чтобы тебя все слышали!», «Значит будем еще работать!», «А сейчас оторвитесь от тетрадки!»
Указание	6	«Вася, пересядь к Паше», «Я называю тех, кто будет читать», «Поэтому все следят, я любого из вас называю, и вы продолжаете читать», «Готовимся к работе!», «Подберите мне пословицу подходящую к этой ситуации», «Так я сейчас читаю строчку, вы порой поднимаете руки, кто знает, чьи это слова.», «На мое усмотрение! Если я прерву, то другой продолжит»
Ускорители и «СТОП!» сигналы	5	«Работаем-работаем!», «Достаточно», «Две минуты еще жду», «Приготовились», «Хорошо, я даю время друзьям помочь Даше, потому что это будет третий вопрос», «Стоп задание!», «Стоп! Что сейчас происходит?», «Можем начинать», «Давай!»

Окончание приложения Б.1

Фатические речевые жанры	Использование в речи учителя, %	Пример
Уточнения	5	«София, ты хочешь поддержать Егора? Или у тебя другое мнение?», «Два дня пропустили – ни справки, ни записки нет?», «А мы потом не читаем! Вот сначала здесь читаем!», «Тест получился?»
Замечания	4	«Даем полный ответ», «Не сочиняйте», «Ой, как это важно!», «Мне сейчас очень стыдно, София, перед гостями»
Оценочные высказывания	3	«Правильно», «Молодец», «Хорошо»