

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



МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

44.04.01 Педагогическое образование
44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных
образовательных маршрутов

Научный
руководитель

подпись, дата

доц. каф. ОиСП
ИППС СФУ,
канд. филос. наук
должность, ученая степень

А.К. Лукина
инициалы, фамилия

Выпускник

подпись, дата

В.В. Коренева
инициалы, фамилия

Рецензент

подпись, дата

доц. каф.
ИТвКиКИ ГИ СФУ,
канд. филос. наук
должность, ученая степень

М.А. Лаптева
инициалы, фамилия

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы понятия дискурс и педагогический дискурс	8
1.1 Основные элементы содержание понятия дискурс	8
1.2 Основные характеристики педагогического дискурса	15
1.3 Стратегии педагогического дискурса	26
1.4 Жанры педагогического дискурса.....	34
2 Эмпирическое исследование педагогического дискурса учителя начальной школы	43
2.1 Описание базы практики, организации и методического обеспечения опытно-экспериментальной работы.....	43
2.2 Анализ педагогического дискурса на уроке.....	50
2.3 Способы реализации основных стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке.....	54
2.4 Интерпретация и анализ результатов исследования.....	68
Заключение	73
Список использованных источников	76
Приложение А	82
Приложение Б.....	88
Приложение В.....	89
Приложение С.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. 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.

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, хотя в последнее время состоялись защиты диссертаций на тему дискурса, но это небольшое количество за последние 5 лет. В связи с этим целесообразно обратиться к понятию «дискурс», который до сих пор не имеет единого определения.

Хотелось 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.

Актуальность самого исследования определяется еще и тем, что при достаточно большом количестве исследований, проведенных в последнее время, основная позиция авторов этих исследований заключается в том, что модели коммуникативного поведения субъектов образовательного процесса являются стереотипными. Это связано со строго заданной рамкой и задачами урока. Поэтому мы попытаемся по-новому посмотреть на «кажущиеся стереотипными» модели коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса и по-новому взглянуть на то, какую роль играют стратегии педагогического дискурса на каждом этапе урока.

Все изложенное выше позволило нам сформулировать тему исследования: Особенности педагогического дискурса учителя начальной школы.

Объектом исследования является педагогический дискурс учителя начальной школы.

Предметом исследования – особенности педагогического дискурса учителя начальной школы в процессе педагогического взаимодействия с учениками на разных этапах урока.

Рабочей гипотезой исследования будут являться следующие тезисы:

– речевое поведение учителя на уроке отличается использованием речевых стратегий и тактик в соответствии с заданными рамками и задачами урока;

– основными стратегиями педагогического дискурса являются императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая при ведущей роли императивной стратегии;

– чаще будут встречаться побудительные, вопросительные, справочные, комментирующие и дивертивные типы высказываний учителя на уроке.

Задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую научную литературу по проблеме педагогического дискурса и построить теоретическую модель;

2) выявить особенности речевого поведения учителя, его вербального взаимодействия с учениками на уроке;

3) проанализировать основные стратегии и тактики педагогического дискурса учителя начальной школы и языковые средства их реализации;

4) выделить ведущие стратегии педагогического дискурса и определить их роль на каждом этапе урока.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

- теоретические (анализ литературы по теме исследования);
- интерпретация, обобщение опыта (системный анализ);
- эмпирические (анкетирование, наблюдение, аудиозаписи, метод дискурсивного анализа).

Методики исследования:

1) Исследование педагогического дискурса в рамках коммуникативного подхода, который предполагает рассмотрение речевого поведения языковой личности в широком контексте. Руководствуясь положениями данного подхода, дискурс предстает как вербальное общение, как диалог или беседа, связанный с социально-значимыми условиями типических коммуникативных ситуаций или речевыми жанрами. Основные методы – описания, интерпретации и обобщения, метод дискурсивного анализа, формально-структурный метод исследования основных единиц учительской речи. Материал собирался методом включенного наблюдения.

2) В процессе определения был сделан выраженный акцент на использовании интент-анализа. Это обуславливается одной из методологических установок исследования. Данный метод – это теоретико-экспериментальный подход, позволяющий путём изучения публичной речи говорящего выявить недоступный при использовании других видов анализа скрытый смысл его выступлений, намерений и целей.

3) Методика коммуникативных стратегий М. Ю. Олешкова.

4) Метод анкетирования.

Базой исследования выступает МБОУ СШ № 94 г. Красноярск

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она способствует дальнейшему исследованию проблем речевой коммуникации в области профессионального дискурса, особенностей речевого поведения учителя на уроке. В ней представлена система стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке, дана оценка их эффективности, рассмотрены различные типы побуждений и вопросов на уроке, проанализированы гендерные различия в педагогической среде.

Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты могут найти практическое применение в профессиональной деятельности педагогов (помочь учителю осознанно управлять процессами педагогического общения) и при обучении педагогическому общению. Результаты исследования могут служить материалом для дальнейшего лингвистического анализа

функционирования языковых единиц в разных типах дискурса. Материалы исследования помогут в дальнейшем в создании модели уклада школы, в понимании педагогами его компонентов.

Новизна работы заключается в том, что в ней дан многоаспектный анализ речевого поведения учителя на разных этапах урока, включающий анализ стратегий и тактик речевого поведения учителя, средств их языкового воплощения.

На первом этапе нашего исследования мы проводим опрос, наблюдение, аудиозаписи.

На втором этапе исследования нами возможны будут использованы метод дискурсивного анализа, интент-анализ.

1 Теоретические основы понятия дискурс и педагогический дискурс

1.1 Основные элементы содержание понятия дискурс

В первом параграфе нам предстоит раскрыть содержание понятия дискурс. Б. Бернстайн, в своей работе «Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса» рассуждает о «видимой» и «невидимой» педагогике. «Видимая педагогика (в ее многочисленных модусах), – отмечает Бернстайн, – всегда будет делать ударение на исполнении, на создаваемом ребенком тексте и на той степени, до какой этот текст удовлетворяет определенным критериям. Видимая педагогика делает ударение на внешнем продукте ребенка. В случае невидимой педагогике дискурсивные правила (правила порядка обучения) известны только передающему, и, в этом смысле педагогическая практика такого типа является (по крайней мере, первоначально) невидимой для приобретающего, главным образом потому, что педагогическое пространство заполняет скорее приобретающий, нежели передающий. Процедуры приобретения рассматриваются как общие для всех приобретающих, хотя их реализация в текстах приведет к установлению различий между приобретающими».

Когда задан жесткий темп приобретения, времени недостаточно, и недостаток времени диктует, какие примеры, иллюстрации, нарративы способствуют приобретению, а также то, какие вопросы могут быть заданы, сколько их может быть задано; объяснение регламентируется тем самым и со стороны пространности, и со стороны формы. Кроме того, жесткий темп приведет, скорее всего, к сокращению речи учеников и предоставит привилегии речи учителей, и ученики примут такое положение дел, поскольку для официального педагогического сообщения остается недостаточно времени. Таким образом, затрагивается глубинная структура педагогической коммуникации, как таковая. Скорость определяет ритм коммуникации, а ритмы коммуникации имеют различные модусы. Ритм повествования отличается от ритма анализа, создает принцип коммуникации, совершенно отличный от

внутренней структуры коммуникативного принципа, используемого детьми в повседневной жизни. Доминантным модусом человеческой коммуникации является повествование, а не анализ. Мы рассказываем друг другу истории. Таким образом, правило скорости не только воздействует на социальные отношения коммуникации, но и регламентирует внутреннюю логику коммуникации. Правила скорости можно рассматривать как регламентирующие экономию передачи, и поэтому эти правила становятся точкой встречи материальной, дискурсивной и социальной основ передачи. Пространственная и временная сетки создают эксплицитную структуру, грамматику запретов и предписаний, и отклонение от нее является очень заметным. Если ребенок усвоил имплицитную грамматику пространственной и временной сеток, то проблемы контроля становятся не слишком острыми. Разумеется, они не исчезают. Если ребенок не слушается, тогда привилегии отбираются и формулируются эксплицитные правила.

Бернстайн в своей работе подчеркивает: «Я хотел бы пояснить, что видимые педагогики не обязательно «авторитарны», но они, безусловно, являются позиционными. Контроль призван делать отчетливыми, поддерживать, восстанавливать границы. Однако в случае невидимых педагогов мы можем спросить: в чем же заключается контроль в контексте слабой пространственной и временной сеток, поощряемых личностных проявлений, особенно в контексте, где мы могли бы не без оснований ждать более вероятного возникновения проблем, требующих контроля? Я полагаю, что в этом по видимости мягком семейном контексте контроль осуществляется почти полностью в межличностной коммуникации: в той форме коммуникации, которая строится вокруг полей мотивации и намерения, как их понимают родители. Коммуникация оказывается многослойной. Многослойности коммуникации способствует постепенное смягчение разграничения между тем, что является внутренним для ребенка, и тем, что является для него внешним. Родители поощряют ребенка к тому, чтобы он сделал свое внутреннее публичным, и способствуют этому процессу. Ожидается, что как можно больше

чувств, фантазий, страхов и стремлений ребенка сделаются публичными. Надзор над ребенком является тотальным. В этом смысле ребенку трудно спрятаться, так же как и его родителям. Процесс коммуникации нацелен на то, чтобы сделать невидимое видимым через язык, и этот процесс может быть по-своему патологическим».

В своей работе «Освобождение от школ» Иван Иллич подчеркивает наличие у школ скрытой программы (про которую писал и Н. Оверлей). Многие из того, чему там учат, не имеют ничего общего с формальным содержанием уроков. Школы имеют тенденцию к насаждению среди детей того, что Иллич назвал пассивным потреблением, некритичного восприятия существующего общественного порядка, вырабатываемого самой природой дисциплины и организационных форм, в которые поставлены учащиеся. Уроки такого рода преподаются неосознанно; они неявно присутствуют в школьной организации и распорядке дня. Скрытая программа учит детей тому, что их роль в жизни — знать свое место. Иллич выступает за «бесшкольное общество». Обязательное образование, подчеркивает он, является сравнительно недавним изобретением, с какой стати оно должно восприниматься как нечто неизбежное? Коль скоро школа не обеспечивает равенства или не дает простора для творческих способностей личности, то почему не покончить с ней в тех формах, в каких она сейчас существует? Образование, утверждает Иллич, должно открыть для каждого, кто хочет учиться, доступ к имеющимся для этого ресурсам — независимо от его возраста. Такая система образования должна позволить широко распространять знания, не ограничиваясь лишь кругом специалистов. Учащиеся должны не следовать стандартной программе, а выбирать на свой вкус то, что будут изучать.

Итак, обратимся к определению понятия дискурс. Совокупность письменных и устных текстов, которые производят люди в ходе разнообразных повседневных практик, представляет собой дискурс (*от лат. discursus* — рассуждение, довод).

Под дискурсом, возникшим как понятие в 1960-1970-е годы, вначале подразумевалась связанная последовательность событий или речевых актов. Позже, в 1990-е годы, дискурс рассматривается как сложное коммуникативное явление, включающее, наряду с текстом, и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста. Можно сказать, следуя за голландским ученым Т. Дейком, что мы понимаем текст только тогда, когда нам понятна ситуация, о которой идет речь.

Дискурс – социально-культурная «нагруженность» языка, характеристика социально обусловленных типов или способов мышления, которые находят свое выражение в текстах. Он представляет собой правила (обычно не артикулированные) описания предметов сообщения. Эти правила определяются общностью установок индивидов, участвующих в коммуникации (разные дискурсы у передающего и реципиента вызывают непонимание, шум). Значение текста образуют знаки (текст) и система связывающих их отношений (дискурс). Обычно эта система (дискурс) не очевидна и может быть «извлечена» при анализе текста – на основе условного и временного отделения формы от содержания (дискурс как «глубинное» содержание текста). В связи с этим в последнее десятилетие активно развивается новое исследовательское направление – дискурсивный анализ. Преимущество дискурса, в отличие от текста, заключается в том, что он позволяет идти от текста, как относительно законченной, формально ограниченной сущности, построенной по своим внутритекстовым законам, идти к другим, уже существующим или потенциально возможным текстам [50].

Социально-коммуникативная функция текста включает, таким образом, следующие процессы:

- 1) общение между адресантом и адресатом;
- 2) общение между аудиторией и культурной традицией, где текст выполняет функцию коллективной культурной памяти;

3) общение читателя с самим собою, где текст выступает в роли медиатора, способствующего структурной самоориентации читателя;

В этом плане ценным оказывается замечание о том, что «любой дискурс существует лишь ради кого-то и в определенной ситуации» [6]. Именно связь текста с речевыми ситуациями позволяет рассматривать дискурс как одно из важнейших условий лингвокультурологической идентификации того или иного речевого жанра. Для реализации такой концепции нужен такой дискурс-анализ, который позволил бы удерживать в поле зрения одновременно языковые, текстовые и культурно-ситуативные составляющие дискурса.

Культуры также заметно различаются соглашениями, определяющими участие людей в ходе разговора, например, с помощью чередующихся, накладывающихся друг на друга или даже соединяющихся друг с другом конструкций предложений, и своим набором лингвистических стереотипов.

Ю.С. Степанов продолжает идеи Фуко в своем труде «Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принципы Причинности», подчеркивая системность языковых явлений, которые стоят за конкретным дискурсом, общих принципов их использования. «Дискурс – это особое использование языка <...> для выражения особой метальности, особой идеологии; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики. И создает особый «ментальный мир» [46:38-39]. В то же время исследователь отмечает, что дискурс существует в текстах, за которыми стоит особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления, особая семантика, – особый мир [46]. Совершенно очевидно, что данная концепция дискурса развела такие понятия, как «текст» и «дискурс».

«Дискурс – это конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивном и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [14]. Дискурс – языковая среда, «язык в языке». Так как дискурс – это «язык в языке», то дискурс (по Ю.С. Степанову) существует, прежде всего, и главным

образом в текстах с особым лексиконом, синтаксисом, особой семантикой. Ю.С. Степанов считает, что «каждый дискурс – это «один из возможных миров», так как «язык – дом духа» и «язык – дом бытия» [46].

В этом плане ценным оказывается замечание о том, что «любой дискурс существует лишь ради кого-то и в определенной ситуации» [6]. Именно связь текста с речевыми ситуациями позволяет рассматривать дискурс как одно из важнейших условий лингвокультурологической идентификации того или иного речевого жанра. Для реализации такой концепции нужен такой дискурс-анализ, который позволил бы удержать в поле зрения одновременно языковые, текстовые и культурно-ситуативные составляющие дискурса.

Таким образом, дискурс-анализ изучает дискурс как процесс осуществления речевых намерений говорящего и интерпретации их слушающим в конкретной речевой ситуации. Согласно теории И.В. Йорсенсена и Л.Дж. Филлипса, язык структурирован в соответствии с паттернами, которые обуславливают высказывания людей в различных сферах социальной жизни: медицинский дискурс, политический дискурс, педагогический дискурс и т.д. Таким образом, можно рассматривать дискурс как атрибут коммуникативно-социального поля. Вообще дискурсивное поле – это смесь интеллектуального и социального полей, где социальное взаимодействие переходит в определенный тип практики. Основателем такого подхода считают К. Маркса, а впоследствии З.Фрейда. Дискурсивное поле имеет свою иерархию:

- основоположники – основатели;
- лидеры – толкователи-последователи, наследники, которые развивают и адаптируют идею к конкретному месту и периоду времени;
- активисты – энергичные деятели дискурсивного поля;
- приверженцы – следуют правилам, часто просто потребители;
- попутчики – «случайные прохожие».

Все это позволяет нам соотнести дискурс с типом уклада, так как компонентами уклада являются ценности, традиции, основания и т.д.

1.2 Основные характеристики педагогического дискурса

Педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса и представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений.

Особенности педагогического дискурса в том, что это «институциональное общение строится по определенному трафарету, где цель общения определяет тематику и тональность дискурса» [1].

Ценности педагогического дискурса сводятся к признанию и закреплению социальных традиций: в этом типе дискурса эксплицитно выражены моральные ценности общества. Педагогический дискурс является основой формирования мировоззрения, и поэтому в нем заложены все моральные ценности.

Поскольку, педагогический дискурс в разрезе педагогического процесса всегда представляет собой ни что иное, как повествование о тех или иных явлениях окружающей объективной реальности, преследующее своей целью успешную социализацию нового члена общества. Соответственно чем более понятным и доступным языком будет вестись данное повествование, тем эффективнее будет достижение конечной педагогической цели. Необходимо понимать, что основная единица педагогического дискурса любого учебного урока – это так называемый «цикл», т.е. законченная последовательность поочередных действий учителя и ученика, призванная обеспечить их педагогическое взаимодействие. В частности, один из наиболее распространенных в современной системе образования типов цикла можно отобразить в виде трехчленной структуры (инициатива-реакция – оценка/обратная связь) [2]. Основная форма педагогического взаимодействия между учителем и учеником – это урок, при этом задача учителя заключается в том, что он должен воспринимать сам урок прежде всего как модель общения, а не только как организационную модель. При этом участники коммуникации, в данном случае – это учитель и ученики, играют постоянные социальные роли, которые по своей естественной природе изначально асимметричны. Необходимо понимать, что учитель с одной стороны – это априори носитель

некого знания, одновременно выступающий в качестве организатора обучения и учебного социально значимого общения. С другой стороны хороший учитель – это к тому же еще и всегда – наблюдатель, помощник, и советчик. В свою очередь ученик для педагога – это всегда не только слушатель, но и активный участник взаимодействия с определенной базой знаний, обладающий тем, или иным уровнем активности, способностями к интеллектуальному творческому труду. Отличительной чертой как раз учебно-педагогического речевого взаимодействия и является обширное речевое лидерство, как рамка для постоянной смены речевых ролей «говорящий»-«слушающий»-«говорящий». Поскольку урок всегда имеет «сценарий», т. е. план, которым владеет учитель, то в уроке всегда есть место категории власти. Но как учитель пользуется данной властью? Делится ли он ею с учениками, распределяет ли ее равномерно, или же безгранично пользуется сам? Урок всегда представляет собой педагогически структурированный элемент обучения и может включать в себя такие базовые элементы, как проверка домашнего задания, опрос, объяснение нового материала. Кроме того, урок предполагает организацию деятельности учеников, включая целеполагание и постановку проблемы, поиска путей ее разрешения, самостоятельную работу на базе полученных знаний, систематизацию и закрепление знаний. Соответственно и на различных этапах урока, преподаватель встает перед необходимостью решать самые разнообразные педагогические образовательные задачи, а также вынужден определять в процессе подготовки к уроку интенции и коммуникативные намерения, а в зависимости от этого и жанр научно-педагогической речи преподавателя.

Но дискурс можно наблюдать не только во время урока, но и во внеурочной деятельности. Поскольку дискурс выступает как процесс осуществления речевых намерений говорящего и интерпретации их слушающим в конкретной речевой ситуации, то можно говорить о различных его типах: персональном и институциональном. Педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса и представляет собой

общение в рамках статусно-ролевых отношений, а значит мы можем наблюдать такие типы отношений как на уроке, так и во внеурочной деятельности, связав это с определенным типом уклада и типом организационной культурой школы.

При этом всякий дискурс возможно условно представить посредством универсальной формулы: дискурс = текст + контекст (ситуация), т.е. конситуация.

Следует отметить, что педагогический дискурс обладает такими признаками как:

- 1) участники коммуникации, обладающие определенным статусом в обществе,
- 2) определенное месторасположение,
- 3) неформально определенные и зафиксированные ценности,
- 4) стратегии, обладающие конкретной направленностью на объект (последовательностью речевых действий в типовых ситуациях),
- 5) определенное количество жанров,
- 6) строго обозначенный перечень прецедентных феноменов (фамилий, имен, изречений, текстов, положений и ситуаций).

В качестве адресата в ПД могут выступать все участники процесса образования. Адресат или реципиент в педагогической речевой ситуации – это человек, которому адресовано высказывание, тот который получает информацию. На наш взгляд, полагаем, что он может быть назван объектом общения.

В ПД адресат может быть как единичным, так и множественным. В первом случае адресат представлен отдельным человеком (например, беседа учителя с отдельным учеником), во втором, когда получателем информации является группа людей, объединённых по определенным признакам (например, класс). Отметим, что в ПД чаще адресат бывает множественным. Ярким признаком педагогической коммуникации является однообразие речевого стиля лиц вовлеченных в процесс общения в рамках педагогического дискурса типа институционального. Последнее обеспечивается механизмом ролевого

поведения: стандартная дидактическая коммуникативная ситуация, соотносится субъектом речи с типовой «контекстной моделью» [2, 78].

Отметим, что коммуникация в ПД может происходить в двух основных направлениях:

- 1) Равностатусная.
- 2) Разностатусная.

Нельзя оставить без внимания влияние хронотопа на педагогический дискурс. Как совершенно справедливо утверждает В. И. Карасик, хронотоп педагогического дискурса очень четко очерчен: это время, закрепленное за учебным процессом (школьный урок, университетская лекция) и место, где соответствующий процесс происходит (школа, класс, учебная аудитория) [3, 211]. К педагогическому дискурсу можно отнести диалог, который происходит между учителем и учеником на улице во внеурочное время, т. к. все нормы педагогического дискурса здесь тоже сохраняются.

Использование понятия «образовательный» дискурс предполагает рассмотрение дискурсивной проблематики сугубо социального характера – дискурса об образовании. В этом отношении образовательный дискурс может быть условно определен как «дискурс о педагогическом дискурсе».

Что же касается «педагогического общения» и «педагогического диалога», то эти термины можно рассматривать как частные составляющие более общего понятия (макропонятия) «педагогический дискурс» – непосредственно реализуемой в речи целостной системы теории и практики учебно-воспитательного процесса.

Каковы основные характеристики и особенности педагогического дискурса?

Как уже было сказано выше, педагогический дискурс представляет собой один из видов институционального типа дискурса. В качестве его основных типологических характеристик необходимо выделить следующие:

- 1) статусно-ролевые характеристики участников (учитель / учитель; учитель / ученик; ученик / ученик; учитель / родитель);

2) коммуникативная цель (социализация – адаптация человека к жизни в обществе);

3) прототипное (исходное) место общения (дошкольное учреждение, школа, колледж, вуз и т.д.);

4) базовое ключевое понятие – концепт («Обучение»);

5) приоритетные ценности (овладение знаниями и умениями, постоянное совершенствование навыков, повышение профессионально-квалификационного уровня; преемственность и непрерывность передачи знаний и овладения ими и др.).

Педагогический дискурс в разрезе педагогического процесса всегда представляет собой ни что иное, как повествование о тех или иных явлениях окружающей объективной реальности, преследующее своей целью успешную социализацию нового члена общества. Соответственно чем более понятным и доступным языком будет вестись данное повествование, тем эффективнее будет достижение конечной педагогической цели. Необходимо понимать, что основная единица педагогического дискурса любого учебного урока – это так называемый «цикл», т.е. законченная последовательность поочередных действий учителя и ученика, призванная обеспечить их педагогическое взаимодействие. В частности, один из наиболее распространенных в современной системе образования типов цикла можно отобразить в виде трехчленной структуры (инициатива-реакция – оценка/обратная связь) [3]. Основная форма педагогического взаимодействия между учителем и учеником – это урок, при этом задача учителя заключается в том, что он должен воспринимать сам урок прежде всего как модель общения, а не только как организационную модель. При этом участники коммуникации, в данном случае – это учитель и ученики, играют постоянные социальные роли, которые по своей естественной природе изначально асимметричны. Необходимо понимать, что учитель с одной стороны – это априори носитель некоего знания, одновременно выступающий в качестве организатора обучения и учебного социально значимого общения. С другой стороны хороший учитель – это к

тому же еще и всегда – наблюдатель, помощник, и советчик. В свою очередь ученик для педагога – это всегда не только слушатель, но и активный участник взаимодействия с определенной базой знаний, обладающий тем, или иным уровнем активности, способностями к интеллектуальному творческому труду. Отличительной чертой как раз учебно-педагогического речевого взаимодействия и является обширное речевое лидерство, как рамка для постоянной смены речевых ролей «говорящий» – «слушающий» – «говорящий». Поскольку урок всегда имеет «сценарий», т. е. план, которым владеет учитель, то в уроке всегда есть место категории власти. Но как учитель пользуется данной властью? Делится ли он ею с учениками, распределяет ли ее равномерно, или же безгранично пользуется сам? Урок всегда представляет собой педагогически структурированный элемент обучения и может включать в себя такие базовые элементы, как проверка домашнего задания, опрос, объяснение нового материала. Кроме того, урок предполагает организацию деятельности учеников, включая целеполагание и постановку проблемы, поиска путей ее разрешения, самостоятельную работу на базе полученных знаний, систематизацию и закрепление знаний. Соответственно и на различных этапах урока, преподаватель встает перед необходимостью решать самые разнообразные педагогические образовательные задачи, а также вынужден определять в процессе подготовки к уроку интенции и коммуникативные намерения, а в зависимости от этого и жанр научно-педагогической речи преподавателя.

Соответственно необходимо понимать, сколько по времени будет занимать речь учителя, а сколько речь учащегося, не является ли речь учителя доминирующей, преобладающей над речью ученика, в то время, как учащемуся отводится пассивная роль «отвечающего», соответствующего ожиданиям учителя. В нашем исследовании мы хотим понаблюдать соотношение видов деятельности, процентное соотношение речи учителя к речи учеников на каждом этапе урока, зафиксировать виды педагогической помощи (например: инструкция, образец...), зафиксировать формы обращения детей и то, как

оценивает учитель действия учеников. В соответствии с утвержденными стандартами на стадии начального общего образования должно происходить «формирование основ умения обучаться, а также должны быть заложены способности к организации своей собственной деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать собственную деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в процессе обучения»... [6].

В частности, если типовой урок, начинающийся со стандартной проверки домашнего задания в формате – вопрос-ответ, как правило, сосредоточен вокруг монолога учителя, а далее последует изложение преподавателем тематического материала и его репродуктивное закрепление, то все это свидетельствует о том, что перед нами авторитарная школа, поскольку подобная организация учебного занятия в диалогическом обучении, как правило, крайне неэффективна. Подобная организация учебного занятия не способна задействовать внутреннюю речь учеников и не рассматривает их в качестве полноценных и равноправных с учителем «действующих лиц». Естественный путь освоения учебного материала в процессе подобного обучения раскрывается не ответом, а нестандартным вопросом, формами организации учебного занятия. Без установления учащимся границы «знания» – «незнания» никакое, даже самое блестящее «раскрытие темы» не приведет к существенному результату [4].

Отличие педагогического дискурса от всех других типов русского дискурса состоит в его моделировании с учётом возрастных особенностей школьника:

- в начальной школе для младших школьников характерны коммуникативные потребности: поговорить о своих чувствах, послушать, прибегнуть к установлению физического контакта (прижаться, обнять);
- в средней школе важное место школьники уделяют взаимному общению с учётом ситуативности;
- в старшей школе ведущее место отводится событийной жизни, умению общаться, учиться, выбирать (определять) проблему, рефлексировать

собственную деятельность.

Рассмотрим отличительные особенности педагогического дискурса.

1) Диалогичность (греч. – первонач. «разговор, беседа между двумя лицами») – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и ученика. В сущности, весь образовательный процесс начиная с эпохи античности (диалоги Сократа с учеником Платоном) строятся на вопросах и ответах. «Умный вопрос – это уже добрая половина знаний», – небезосновательно утверждал английский философ Ф. Бэкон, а выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский определял умение ставить вопросы как одну из «главнейших и необходимейших привычек учителя» [48].

2) Аксиологичность (греч. – «ценность») – отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого. Очень точно эта позиция педагогического дискурса сформулирована известным российским лингвистом А.А. Брудным: «Учитель – не просто транслятор знаний, он выступает как живое их воплощение. Но придание ему контрольных функций в процессе обучения смещает все акценты: для всех, кто учится, радость познания давно заменилась стрессом контроля. Страх перед экзаменатором (если он строг), презрение к нему (если он мягок) стали главными эмоциональными характеристиками процесса обучения».

3) Реверсивность (лат. *reversio* – «возврат») – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого.

Речь педагога строится как бесконечная цепочка объяснений, которая движется от простого к сложному, в которой одна и та же мысль, одна и та же информация многократно перефразируются, поясняются и дополняются, обрастают деталями и подробностями. Таким образом, именно в педагогическом дискурсе достигает предела воплощения принцип: «Сказать по-разному об одном и том же».

4) Интерактивность (англ. *interaction* лат. *inter* + *activus* – «деятельный») – установка на взаимодействие и сам процесс взаимодействия; непрерывное взаимовлияние обучающего и обучаемого. В общем виде интеракция

рассматривается как практическое поведение людей в совместной деятельности в рамках определённого контекста (обстоятельств, условий взаимодействия). Контекст – это своеобразный фон, на котором развёртывается дискурс и (же) организуется общение. Контекст задаёт определённые роли его участников и актуализирует внешние и внутренние факторы развития коммуникативной ситуации.

5) Ретиальность (лат. rete – «сеть», «невод») – синхронно-групповая вовлечённость участников дискурса в процесс речевого взаимодействия. По А.А. Брудному, выделившему и описавшему эту разновидность коммуникации, «количество получателей ретиально направленного сообщения зависит от того, находились ли они в зоне передачи, и от их внимания к содержанию сообщений», тогда как противоположная ей аксиальная коммуникация (от лат. axis – «ось») «соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения». Педагогическая речь обращена преимущественно к группе, коллективному адресату.

Ретиальность педагогического дискурса во многом обусловлена его основной направленностью – передачей коллективных знаний коллективному же адресату. Обучающий в компрессионной (сжатой) и отрефлексированной (осмысленной) форме транслирует кумулированный (накопленный) опыт предшествующих поколений (вертикальная, временная ось дискурса), а также знания отдельного этноса и всего человечества (горизонтальная, пространственная ось дискурса) [56].

Основные параметры педагогического/ дидактического дискурса:

- 1) Содержание учебного материала, который играет важную роль в конкретной коммуникативной дидактической ситуации.
- 2) Способ осуществления коммуникации – так называемый «канал» общения (вербальный).
- 3) Реализация языковой компетенции в речевой деятельности «код».
- 4) Оценка эффективности речевого события («ключ» по Д. Хаймсу).
- 5) Сфера совместной коммуникации (образовательная среда занятия).

6) Место коммуникативного взаимодействия (школьный класс/аудитория).

7) Хронотоп/ время (45 минут школьного урока).

8) Комплексная дидактическая цель взаимодействия (этапы урока, обусловленные целью урока).

9) Коммуникативное намерение (интенция), преследующее «нелингвистические» параметры дидактической цели: доминирование; сообщение/запрос информации; убеждение, доказательство, агитация; управление, манипулирование; оценка (эмоциональная оценка); социальная консолидация; удовлетворение результатами урока.

10) Коммуниканты (преподаватель/учитель, учащиеся), социально-статусные роли которых рассматриваются на уровне «инварианта».

Итак, существует два типа дискурса: лично-ориентированный и статусно-ориентированный (рис.1). Педагогический дискурс относится к статусно-ориентированному типу. Учитывая всё вышесказанное, мы предлагаем следующую схему, отражающую связь педагогического дискурса и уклада школы.

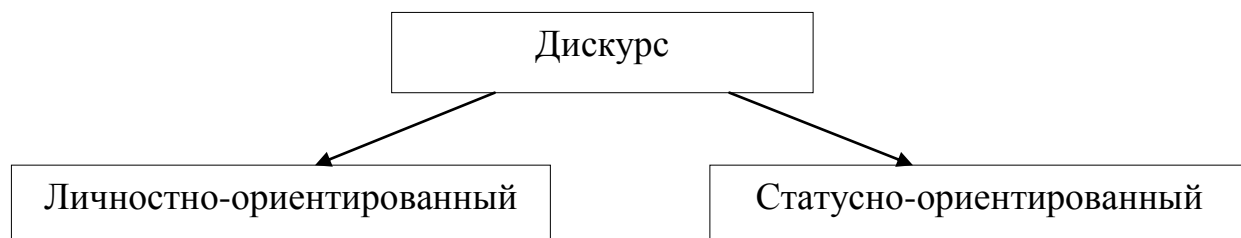


Рисунок 1 –Типы дискурса

С точки зрения статусно-ролевых характеристик участников общения, например, принципиально важно противопоставить лично-ориентированное и статусно-ориентированное общение и вытекающие отсюда типы личного и институционального дискурса.

Признаки институциональности фиксируют ролевые характеристики агентов и клиентов институтов, типичные хронотопы, символические действия, трафаретные жанры и речевые клише.

Специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, т.е. в

типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института (педагогический – обучение), связывается с определенными функциями людей, построенными для выполнения данных функций, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, мифологемами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании.

Таким образом, педагогический дискурс является одним из видов статусно-ориентированного (институционального) дискурса и представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений. Кроме того, основными характеристиками статусно-ориентированного, согласно концепции В.И. Карасика, являются ценности и стратегии. В теории В.И. Карасика, которой придерживается автор данного исследования, ценности педагогического дискурса должны быть следующие:

- знание – благо;
- ученика нужно уважать;
- ученики имеют право на ошибку.

В следующем параграфе мы как раз рассмотрим стратегии как один из системообразующих признаков педагогического дискурса.

1.3 Стратегии педагогического дискурса

В достаточно значительном репертуаре коммуникативных стратегий педагогического дискурса можно выделить следующие:

1) Объясняющая. Целью объясняющей стратегии является передача накопленных знаний, а не поиск новой информации или объективной истины. Данная стратегия в большей степени сближает педагогический дискурс с научным. С точки зрения ученика, цели ПД близки к целям научного, но в отличие от научного общения в ПД большее значение имеет соответствие информации уровню знаний адресата, а не научная точность.

2) Оценивающая. Данная стратегия ПД характеризуется оценочными

стереотипами. Главный признак оценивающей стратегии – наличие оценивающей шкалы. Полоски на этой шкале ставятся в соответствии с определенными уже принципами для, как можно, верного определения уровня знаний. Эта стратегия выражает значимость учителя как представителя общества, которая определяется его полномочием давать оценку достижениям ученика.

3) Контролирующая. Контролирующую стратегию можно определить как «обратная связь». Она проявляется в проверке готовности ученика к усвоению новых знаний. Учитель контролирует на сколько хорошо пройденный материал усвоен учеником. Обратная связь – значит поддерживать контакт с адресатом. Благодаря ей учитель проектирует совместную с учеником деятельность.

4) Содействующая. Целью содействующей стратегии является поддержка и исправления ошибок ученика и создание благоприятных условий для его дальнейшего саморазвития. Можно найти много схожего между содействующей и контролирующей стратегиями, но принципиальное отличие заключается в том, что оценка направлена на объективное выявления состояния дел, а содействие – на создание благоприятных условий для формирования и развитие личности человека.

5) Организующая. Главным образом организующая стратегия заключается в совместных действиях участников педагогического дискурса. Здесь может идти речь как об организации учебной деятельности, так и внеклассных мероприятий.

Отличие использования стратегий педагогического дискурса от всех других типов русского дискурса состоит в его моделировании с учётом возрастных особенностей школьника:

- в начальной школе для младших школьников характерны коммуникативные потребности: поговорить о своих чувствах, послушать, прибегнуть к установлению физического контакта (прижаться, обнять);

- в средней школе школьники уделяют взаимному общению с учётом ситуативности;

– в старшей школе ведущее место отводится событийной жизни, умению общаться, учиться, выбирать (определять) проблему, рефлексировать собственную деятельность.

Говоря о типах коммуникации в педагогическом дискурсе, многочисленные авторы выделяют два типа: опосредованную и прямую. Изучив наработки различных авторов мы попытались систематизировать материал и представить его в виде таблицы.

Таблица 1 – Типы коммуникации

	Опосредованная коммуникация		Прямая коммуникация	
	Монологи(объяснение материала)	Диалоги (последовательные или синхронное обсуждение)	Монологи(объяснение материала)	Диалоги (обсуждение, интерактивные лекции)
Технология	Голос, книги, аудиозаписи, компьютерные технологии обучения	Дистанционное обучение с двухсторонней связью с использованием интерактивных компьютерных технологий	Голос, классная и интерактивная доска, бумага	Голос, классная и интерактивная доска, бумага
Участие	Учащиеся слушают, смотрят, читают. Они никак не влияют на процесс преподавания	Учащиеся взаимодействуют с учителями. Чем более интерактивна применяемая технология, тем больше у учеников возможности участвовать и влиять на процесс преподавания	Учащиеся взаимодействуют с учителями лицом к лицу. Участие обычно ограничено, ученики мало влияют на процесс преподавания	Учащиеся напрямую взаимодействуют с учителем и друг с другом и могут непосредственно влиять на процесс преподавания

Также важнейшей характеристикой профессионально-педагогического общения является стиль. Стиль – это индивидуальные особенности

взаимодействия педагога и ученика. Стиль поведения тесно связан со стратегиями педагогического дискурса, среди которых фиксируют: коммуникативную, императивную, манипулятивную, регулирующую. Выделяют 3 основных типа профессионально-педагогического общения.

Таблица 2 – Типы организации учебной работы

Типы организации учебной работы			
Самостоятельная работа	Объяснение материала	Опрос	Обсуждение
Коммуникация монополизирована учителем. Общение происходит с отдельными учениками	Коммуникация в основном монополизирована. Общение учителя происходит со всеми, но никто не отвечает; ученики – это аудитория	Все присутствующие слышат происходящее, ученики вовлечены, но говорение происходит только в ответ на вопросы учителя. Ученики могут запустить обсуждение, но только на условиях учителя	Учителя и ученики – равноправные участники коммуникации. Если обсуждение организовано хорошо, то ученики выражают свою точку зрения, задают вопросы, говорят друг с другом и с учителем
Эффекты для коммуникации			
Шансы учеников непосредственно повлиять на коммуникацию весьма ограничены	Возможности учеников непосредственно повлиять на коммуникацию ограничены	У учеников скромные шансы непосредственно повлиять на коммуникацию	Если обсуждение организовано хорошо, у учеников широкие возможности для непосредственного влияния на коммуникацию

В идеале, педагог, в зависимости от ситуации и задачи, должен уметь сочетать разные стили в общении, особенно это касается авторитарного и демократического стилей.

Кроме того, каждая ситуация диктует свой стиль поведения и действий: в каждой из них человек по-разному «подает» себя, а если эта самоподача не адекватна, взаимодействие затруднено. Если стиль сформирован на основе действий в какой-то конкретной ситуации, а потом механически перенесен на другую ситуацию, то, естественно, успех не может быть гарантирован. Различают четыре основных стиля действий: ритуальный, императивный, манипулятивный и гуманистический.

– Ритуальный стиль действий. На примере использования ритуального стиля особенно легко показать необходимость соотнесения стиля с ситуацией. Ритуальный стиль обычно задан некоторой культурой. Например, стиль приветствий, вопросов, задаваемых при встрече, характера ожидаемых ответов. Так, в американской культуре принято на вопрос: «Как дела?» отвечать «Прекрасно!», как бы дела ни обстояли на самом деле. Для нашей культуры свойственно отвечать «по существу», притом не стесняться негативных характеристик собственного бытия («Ой, жизни нет, цены растут, транспорт не работает» и т. д.). Человек, привыкший к другому ритуалу, получив такой ответ, будет озадачен, как взаимодействовать дальше.

– Императивный стиль – это авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером по общению с целью достижения контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждения его к определенным действиям или решениям. Партнер в этом случае выступает пассивной стороной. Конечная незауалированная цель императивного общения – принуждение партнера. В качестве средств оказания влияния используются приказы, предписания и требования. Сферы, где достаточно эффективно используется императивное общение: отношения «начальник – подчиненный», воинские уставные отношения, работа в экстремальных условиях, в чрезвычайных обстоятельствах.

– Манипулятивный стиль – это форма межличностного взаимодействия, при которой влияние на партнера по общению с целью достижения своих намерений осуществляется скрытно. Вместе с тем манипуляция предполагает объективное восприятие партнера по общению, скрытым же выступает стремление добиться контроля над поведением и мыслями другого человека. При манипулятивном общении партнер воспринимается не как целостная уникальная личность, а как носитель определенных, «нужных» манипулятору свойств и качеств. Однако человек, выбравший в качестве основного именно этот тип отношения с другими, в итоге часто сам становится жертвой собственных манипуляций. Самого себя он тоже начинает воспринимать

фрагментарно, переходя на стереотипные формы поведения, руководствуется ложными мотивами и целями, теряя стержень собственной жизни. Манипуляция используется непорядочными людьми в бизнесе и других деловых отношениях, а также в средствах массовой информации, когда реализуется концепция «черной» и «серой» пропаганды. При этом владение и использование средств манипулятивного воздействия на других людей в деловой сфере, как правило, заканчивается для человека переносом таких навыков и в остальные сферы взаимоотношений. Сильнее всего разрушаются от манипуляции отношения, построенные на принципах порядочности, любви, дружбы и взаимной привязанности.

– Гуманистический или диалогичный стиль взаимодействия. Можно выделить и те межличностные отношения, где применение императива неуместно. Это интимно-личностные и супружеские отношения, детско-родительские контакты, а также вся система педагогических отношений. Такие отношения носят название диалогического общения. Диалогическое общение в рамках гуманистического стиля – это равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по общению. Такое общение позволяет достигать полного взаимопонимания, строить общую реальность с другими людьми, познавать мир. Это как раз тот стиль общения, который должен быть ведущим в педагогическом общении и быть отличительным признаком современного педагогического дискурса школы.

Поскольку нас интересует дискурс отношений субъектов школы, то более применимой для нашего исследования будет классификация, предложенная С. Л. Братченко, который под стилем взаимодействия понимает индивидуальную модель межличностного общения, предпочитаемую конкретным человеком.

Критерии выделения стилей: соотношение позиций собеседника (свобода, власть, подчинение); степень взаимопонимания; результаты, последствия и

возможности взаимодействия. Мы представим данные соотношения в виде таблицы.

Таблица 3 – Соотношение стилей общения с позицией, степенью взаимопонимания и возможностями взаимодействия собеседников

Стиль	Соотношение позиций	Степень взаимопонимания	Возможности
Диалогический	Полное равноправие, обоюдная свобода, доверие, уважение	Высокий уровень взаимопонимания	Максимальные возможности для самораскрытия, саморазвития обоих партнеров
Авторитарный	Неравноправие в отношениях, власть одного над другим	Нежелание понимать и сопереживать, требование быть понятым	Отсутствие возможностей для одного при максимальных возможностях для другого
Манипулятивный	Неравноправие в отношениях, власть одного над другим	Стремление скрыть свою позицию и желание раскрыть уязвимые стороны партнера	Развитие за счет другого
Альтруистический	Неравноправие в ущерб себе	Стремление к пониманию, сопереживанию; игнорирование своих проблем	Возможности развития собеседника за свой счет
Индифферентный	Прагматическая позиция	Игнорирование психологических проблем взаимодействия	Отсутствие возможностей для развития другого

То есть можно говорить о 4 типах взаимодействия, преобладание которых, можно связать с укладом школы.

С точки зрения семиотики мы можем посмотреть и на пространство школьного класса, как оно распределено:

– в теории: пространство школьного класса семиотически распределено в виде территории учителя (учительский стол, пространство перед классной доской, доска) и территории учащихся (парты), при этом задние парты

(«камчатка») часто являются местом, где любят сидеть слабоуспевающие ученики, а передние парты – это либо места для слабовидящих и низкорослых учеников, либо места, куда сажают тех, кто мешает вести урок, либо – в старые времена – места для лучших, «первых учеников». Учитель имеет право находиться в любом месте класса, передвигаться по классу, учащиеся должны сидеть на своих местах и выходить к доске только по вызову учителя. Учащиеся обязаны выполнять ритуальные действия: приветствовать учителя в начале и конце урока коллективным вставанием, показывать готовность к ответу специальным жестом – поднятием согнутой в локте руки, а готовность к слушанию – лежащими на парте руками, согнутыми в локтях, при этом ладонь правой руки покоится на локте левой (учителя начальных классов внимательно следят за соблюдением этих жестов);

– на практике: действительно ли все упомянутое в первом пункте соответствует действительности (посмотрим, как расположены парты, где чаще находится учитель, как часто перемещаются по классу учитель и ученики)

Важно остановиться на еще одном понятии - «институционный спектр». В своей книге И. Иллич «Освобождение от школ» вводит это понятие. Под ним он понимает все социальные институты, которые располагаются между двумя краями спектра: манипулятивные социальные институты – справа и «дружелюбные» социальные институты – слева.

Под манипулятивными социальными институтами понимаются такие институты, которые навязывают свою волю клиентам этих институтов, заставляют клиентов поступать определенным, выгодным этим институтам, образом. Хорошим примером таких институтов является армия или тюрьма. Кстати, забавный факт, Иллич пишет, что раньше тюрьма никогда не рассматривалась как исправительное учреждение. Она всегда была либо отдельным способом наказания, либо местом ожидания наказания. Дружелюбные институты – это институты, которые не навязывают свою волю, а просто дают человеку какое-нибудь благо. Примером такого института может быть парк, который никак не манипулирует желаниями человека. Если человек

хочет гулять в парке, он гуляет, не хочет – не приходит в парк. Существуют также «псевдо» дружелюбные учреждения, типа системы платных дорог. Формально они делают благо, но фактически они принуждают человека к покупке дорогих автомобилей, на которых он может оценить все преимущества платных дорог. Школа, по мнению Иллича, так же является наиболее характерным примером манипулятивного института.

В своем исследовании мы попытаемся опровергнуть, либо подтвердить данное утверждение. На примере конкретной школы, сделаем попытку понять, к какому типу социального института: дружелюбному, манипулятивному или «псевдо» дружелюбному относится конкретное образовательное учреждение, связав это с дискурсом, описав стратегии и тактики дискурсивного общения.

Достаточно вспомнить, что по Хабермасу дискурсное общение осуществляется при помощи соблюдения следующих правил:

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

Все вышеперечисленное позволяет нам наблюдать и зафиксировать данные, касающиеся стратегий дискурса, типа коммуникаций и типов организации учебной работы. Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры. Педагогическое общение полифункционально. В педагогике выделяются следующие функции педагогического общения: конструктивная (отбор и организация учебного материала), организаторская (организация учебного процесса, выбор форм работы) и собственно коммуникативная,

включающая в себя все виды совместной деятельности учителя и учащихся. Как видим, все три функции соотнесены с целями деятельности учителя: обучающей, воспитывающей, развивающей. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Вся деятельность учителя, его коммуникативные действия носят воспитательный характер. Учащиеся вольно или невольно воспринимают речь учителя, его манеру общаться как образец.

Итак, рассматривая дискурс с приверженностью формуле: ДИСКУРС = ТЕКСТ + КОНТЕКСТ/СИТУАЦИЯ, где под контекстом понимаются экстралингвистические факторы: мнения, установки, ценности, цели и т.д., мы можем рассматривать этот самый контекст. В своем исследовании мы будем опираться на модель дискурса, предложенную В. И. Карасиком (рис.2).

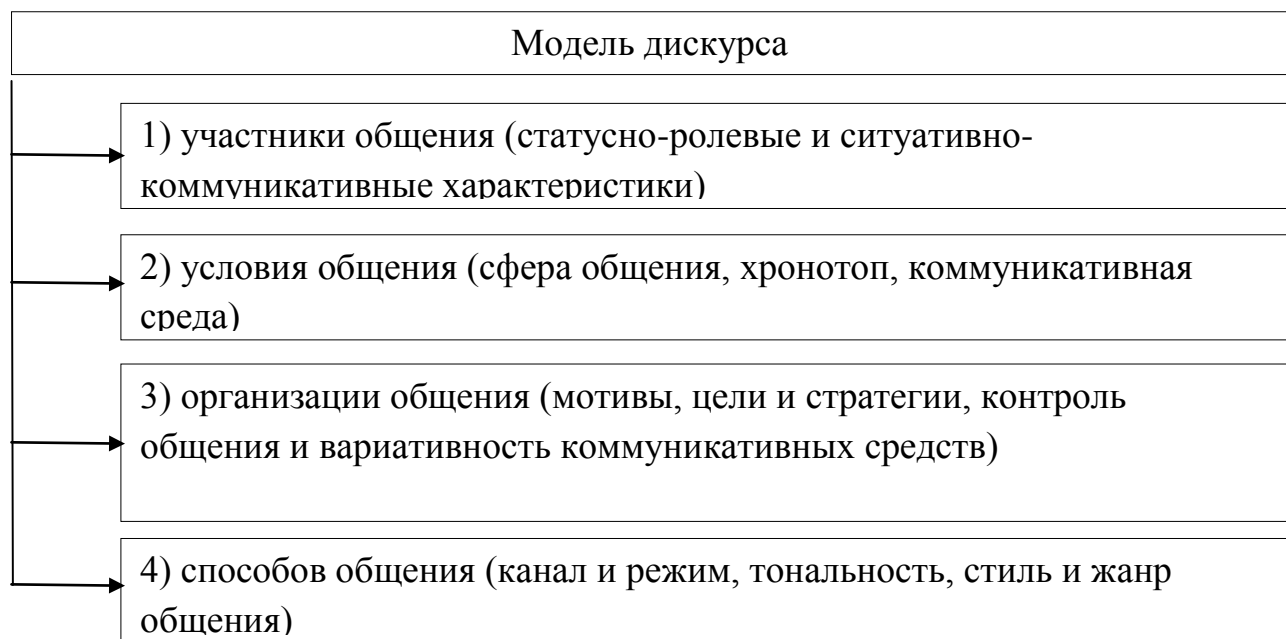


Рисунок 2 – Модель дискурса

Опираясь на данную модель, мы будем исследовать урок с точки зрения взаимодействия учителя и ученика на уроке в классе. Кроме того, нас будут интересовать поиск ответов на вопросы: «Кто и как управляет ходом общения?», «Как меняются роли говорящего и слушающего?» во время урока. Единицей наблюдения будет выступать урок, анализом будет служить текст (аудиозапись) урока.

1.4 Жанры педагогического дискурса

Педагогический дискурс, как разновидность институционального дискурса представляется широким понятием, охватывающим как языковую систему, так и речевую деятельность, а также текст. Нельзя не согласиться с тем, что институциональный дискурс пользуется определенной системой профессионально-ориентированных знаков, то есть обладает собственным подязыком. Диалогичность как фундаментальное свойство человеческой речи проявляется в институциональном дискурсе в его ориентированности на ответное вербальное или невербальное поведение адресата и влияет на выбор адресантом коммуникативных стратегий построения своего речевого произведения. Диалогическое отношение носит специфическую характеристику: оно не может быть сведено ни к в основном логическому, ни к только лингвистическому (композиционно-синтаксическому). Оно вполне реально лишь среди целых высказываний различных субъектов речи. Иными словами, диалогическое отношение дискурса институционального типа –это особый вид ненамеренных диалогичностей (допустим, ссылка на то, что говорят различные ученые и общественные деятели по какому-либо вопросам: «Одно и другое высказывание, отдаленное от друг друга, а так же во временном промежутке и в пространственном, которые ничего не знают о друг друге, если сопоставить по смыслу находят диалогическую взаимосвязь, в случае наличия между ними, хоть какая-нибудь смысловой конвергенции»[33]. Общность проблем способствует возникновению между ними диалогических отношений. Таким образом, диалогичность заложена в природе институционального дискурса, поскольку без взаимодействия адресанта и адресата как носителей определенных статусных и ролевых индексов теряется смысл существования, как конкретного социального института, так и протекающей в его рамках коммуникации. Одной из важнейших характеристик взаимодействия признается (с учетом диалогичности общения) адресованность, обращенность,

поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть понятия «диалогичность», «адресованность» и «обращенность» в прагматическом ключе.

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс отличается неравенством участников общения. Характеристика участников педагогического дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов. Педагогический дискурс формируется и функционирует в образовательной среде учебного заведения. Говоря о жанрах педагогического дискурса, мы будем придерживаться классификации Ж. В. Миловановой, которая выделяет следующие жанры: 1) фатика (то есть разговор, не несущий смысловой нагрузки, нужный только для того, чтобы установить контакт, соблюсти нормы вежливости и т.п.); 2) объяснение и изложение; 3) эвристика (стимулирование и диалогизация); 4) упражнение; 5) контроль; 6) регламентирующий (воспитательный) жанр [23]. В образовательном пространстве дискурс как отдельное, завершенное событие формируется в ходе различных видов речевой практики: диалога между участниками педагогического процесса, бесед, школьных уроков, внеурочных занятий, конференций и т.д. Для педагогического дискурса, с одной стороны, характерно нормативность (правильность в плане культуры речи), информативность, дидактизм, поучительность, поддерживающий характер, доказательность, методичность как стремление последовательно разъяснить. С другой стороны, в преподавательской речи сквозит агрессия, экзистенциальное давление (командный тон, формулы долженствования), формальность. Преобладает монологичность, однозначность, клишированность образцов, цитат, примеров [33]. Таким образом, первостепенной задачей педагога является обеспечение совместимости семантического тезауруса ученика и автора учебников в области деятельностных и смысловых текстовых структур. Это значит, что существует необходимость в том, чтобы у учителя должен быть тезаурус (знание предметной области и языка), который был бы совместим и с

тезаурусами автора текстов предмета знания, и с тезаурусами учеников, работая основываясь на нем прямо, а опосредствованно, как переводчик.

В отечественной литературе по дискурсу отмечается, что коммуникативные стратегии педагогического дискурса самым тесным образом связаны с его жанрами. Жанры педагогического дискурса исчисляются либо в рамках дедуктивной модели, созданной на основании ряда признаков (цели, типы участников, типы сценариев, степень ритуализации), либо на основании реальных, естественно сложившихся форм общения, для которых выделяются прототипные (канонические) единицы: урок, лекция, семинар, зачёт, экзамен, родительское собрание [23]. Количество жанров педагогического дискурса зависит от целей коммуникации его участников. Жанры выливаются в определенную форму при наличии определенной коммуникативной цели [33]. К числу жанров педагогического дискурса, выделяемых на основе принятых в педагогическом сообществе организационных моментов, относятся контакт (фатическое общение), объяснение (сообщение и комментирование новой информации), упражнения (формирование и закрепление новых умений и навыков), контроль (подведение итогов обучения). Все названные жанры подразделяются на более частные виды речевых действий, выражаются определенными языковыми средствами и реализуются при помощи определенных речевых стратегий [33]. Что касается рассматриваемого нами речевого жанра «Похвала», то он не относится к числу обязательных жанров педагогического дискурса, а представляет собой субжанр, речевую стратегию, реализующую жанры упражнений и контроля. В общем, и целом можно сказать, что похвала в педагогическом дискурсе – это оценочный речевой жанр, применяемый для реализации оценивающей и содействующей стратегий данного дискурса. Названные стратегии имеют много общего, они часто взаимозависимы и дополняют друг друга. Основное различие между ними заключается в том, что оценивающая стратегия направлена на установление объективного положения дел, а содействующая стратегия – на создание оптимальных условий для формирования личности человека (адресата) [23].

Применение похвалы как речевой стратегии в условиях специфической коммуникативной среды в виде учебного процесса устанавливает довольно объективное (насколько это в принципе возможно в человеческом общении) положение дел, неся в аудиторию (класс как группу школьников, или учебную группу студентов) информацию об истинных достижениях ученика (учеников)/студента (студентов). Помимо этого, похвала, направленная от учителя к ученику, создает благоприятную атмосферу для развития их дальнейших межличностных отношений, позволяющую активнее развиваться личности ученика как адресата положительной оценки и, тем самым, достичь его наиболее полной социализации. Мотив похвалы в педагогическом дискурсе можно представить в следующем виде: «Хвалю, потому, что для адресата это окажется стимулом, побуждающим к дальнейшему совершенствованию» [34]. Коммуникативная цель речевого жанра «Похвала», по мнению М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой, заключается в том, что адресант высоко отзывается об определенных личных свойствах, качествах или поступках адресата. Считается, что в похвале «иллокутивной целью говорящего является доведение положительной оценки до сведения адресата. Похвала может преследовать и дидактические цели: поощрить адресата к аналогичным поступкам в будущем» [38]. Исходя из вышеназванного мотива речевого жанра «Похвала» в педагогическом дискурсе, определим дидактику похвалы как стимулирование учителем развития умственных способностей ученика, ликвидацию или уменьшение вполне объяснимой боязни ученика перед чем-то новым или неизвестным. Похвала как возможная вербальная реакция со стороны учителя поощряет ученика на многократное выполнение в будущем уже ставших знакомыми действий, связанных с учебным процессом. закрепление новых умений и навыков), контроль (подведение итогов обучения). Все названные жанры подразделяются на более частные виды речевых действий, выражаются определенными языковыми средствами и реализуются при помощи определенных речевых стратегий [33].

Исходя из вышеназванного мотива речевого жанра «Похвала» в педагогическом дискурсе, определим дидактику похвалы как стимулирование учителем развития умственных способностей ученика, ликвидацию или уменьшение вполне объяснимой боязни ученика перед чем-то новым или неизвестным. Похвала как возможная вербальная реакция со стороны учителя поощряет ученика на многократное выполнение в будущем уже ставших знакомыми действий, связанных с учебным процессом. Похвала, исходящая от учителя как носителя знаний и наставника, укрепляет у учеников веру в свои силы и способности, улучшает их эмоциональное состояние, закрепляет положительное эмоциональное отношение не только к учителю, но и к изучаемому предмету, в котором ученик достиг известных успехов. Высокий социальный статус учителя, его социальный опыт, знания, умения, а также стремление к социализации ученика предполагают, что в определенных ситуациях учитель может (и должен) высказывать одобрительный отзыв в адрес ученика относительно его успехов и достижений, развития навыков и умений. Немаловажное значение для прагматики похвалы в педагогическом дискурсе имеет эмоциональное состояние учителя, его эмоциональное отношение к ученику как объекту положительного одобрительного отзыва. Эмоциональное состояние учителя в ситуации похвального отзыва характеризуется искренностью, переживанием радостных эмоций, мотивированных речевыми и другими действиями и поступками учеников. Хваля ученика за достигнутые успехи, показанные результаты, учитель признает, тем самым, и свой личный вклад в дело совершенствования ученика. Чтобы вербализуемая похвала была воспринята учеником именно как похвала, как положительный одобрительный отзыв учителя, последнему необходимо четко строить свои суждения, учитывая априорно невысокий уровень коммуникативной компетенции ученика-адресата, принимая во внимание мысль о том, что речевой жанр – это «горизонт ожидания для слушающих и модель построения для говорящих» [13]. В отличие от похвалы в повседневной коммуникации, осуществляющейся на уровне личностно-ориентированного дискурса, когда адресант может

вербализовать положительный отзыв не только об адресате, но и о третьем лице, отсутствующем в момент коммуникации, в институциональном педагогическом дискурсе похвала должна быть всегда адресована только оцениваемому лицу (ученику, студенту). В противном случае недостижима основная цель исследуемого дискурса. Социализация ученика посредством похвалы произойдет только в том случае, если вербализованная положительная оценка окажет положительное влияние на эмоциональное состояние ученика, стимулируя (увеличивая) его эмоциональный подъем, создавая или закрепляя в его ментальном мире положительный образ самого себя.

Опасение, что похвала может перерасти в восхваление, прославление ученика неоправданно в педагогическом дискурсе [14]. Довольно большое статусное, а подчас и возрастное различие участников данного дискурса, его основная цель могут служить надежными гарантиями того, что учителем будут эксплицированы только положительные эмоции одобрения, восхищения в адрес ученика, выраженные при помощи характерных для похвалы лексем и синтаксических конструкций в составе довольно коротких, не многословных высказываний. Даже для неопытных педагогов недопустимо применение ситуационно нежелательных языковых единиц. Педагогам необходимо уметь провести четкую грань между похвалой, с одной стороны, и восхвалениями, прославлениями, дифирамбами, с другой. Положительная оценка учителем ученика, его достижений, успехов, положительное комментирование учителем развивающихся навыков и умений ученика означает вербализацию похвалы в ситуациях выполнения упражнений под контролем учителя, или в ситуациях, когда ученик отвечает на уроке, демонстрируя при этом достаточно высокие знания по изучаемому предмету, а также уровень приобретенных им навыков и умений. К речевому жанру «Похвала» обращаются в ситуациях, когда учитель подводит итог проделанной на уроке работы, желая выделить результаты работы конкретного ученика или группы учеников, а также когда учитель комментирует результаты контрольной работы, результаты работы учеников в течение учебной четверти или учебного года.

Положительный отзыв учителя в адрес ученика выражается в виде положительной оценки знаний, навыков, умений последнего. Оценка может быть выражена при помощи предиката общей оценки «хорошо», а также при помощи речевых формул, типа «Молодец! Отвечал на очень высоком уровне», «Сегодня ты отвечал как никогда прекрасно», «Сегодня ты совершил самый дальний прыжок среди всех одноклассников» (похвала на уроке по физической культуре) и т.д.

Подведем некоторые итоги. Похвала в педагогическом дискурсе играет большую социальную роль. Похвала как положительная оценка учителем (лицом более высокого социального статуса) ученика (лица более низкого социального статуса) способствует достижению основной цели педагогического дискурса, кроме того, похвала создает благоприятную атмосферу на школьных занятиях и вузовских семинарах. Похвала учителем ученика особенно важна и необходима в начальной и средней школе, когда личность ученика еще не сформирована, а также не полностью выработаны и усвоены навыки и умения, которые ученику необходимо приобрести для своей успешной социализации. Положительная оценка учителем достижений ученика может трансформироваться в положительную оценку ученика в целом как личности, что должно способствовать формированию его мировоззрения, его постепенному приобщению к ценностям и видам поведения, т.е., к его социализации.

Итак, обращаясь к утверждению, о том, что в науке понятие «анализ» определяется как реальное или мысленное разделение объекта на составные части, исследователи, а вслед за ними и автор данной работы, будем рассматривать сущностные характеристики понятия «педагогический дискурс», а именно его участников, цель, ценности, стратегии и жанры, опираясь при этом на теоретическую модель.

2 Эмпирическое исследование педагогического дискурса учителя начальной школы

2.1 Описание базы практики, организации и методического обеспечения опытно-экспериментальной работы

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 94» г. Красноярска (далее сокращенно МБОУ СШ).

Школа расположена в Ленинском районе города Красноярска, который был образован в самом начале Великой Отечественной Войны, как промышленный район Красноярска, куда эвакуировали заводы и предприятия со всей страны. Ленинский район Красноярска – «восточные ворота» города. Еще задолго до официального образования района здесь находились несколько старинных поселений. В конце двадцатых годов прошлого столетия, в годы первых пятилеток, на ровном месте начали возводить корпуса «Красмашзавода», бумажного комбината, гидролизного и аффинажного заводов, ТЭЦ-1 и т. д. Именно данное обстоятельство и способствовало тому, что Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 28 августа 1942 года был образован Ленинский район Красноярска, а сам Красноярск превратился в мощный промышленный центр. Начавшись с рабочих бараков и грунтовой дороги, 70 лет спустя Ленинский район изменился неузнаваемо, но прежде всего, он был и остается промышленным центром Красноярска. Именно здесь сосредоточены крупнейшие предприятия города, в том числе такие известные на весь мир гиганты как Красноярский машиностроительный завод и Красноярский завод цветных металлов им. В.Н. Гулидова, чья производственная деятельность является значимым фактором экономического роста и финансового благополучия города. Итак, Ленинский район Красноярска – это район контрастов. С одной стороны – это окраина города, «пролетарский район». Здесь сосредоточены ведущие предприятия Красноярска – ФГУП «Красмаш», ОАО «Красноярский завод холодильников «Бирюса» и другие гиганты, о

которых сказали выше. Но именно в этом районе расположен бурно развивающийся Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, аккумулировавший научную техническую элиту и продвигающий новейшие образовательные технологии. Здесь же в музыкальной школе № 6 начинал свое восхождение к вершинам оперного искусства Дмитрий Хворостовский, на стадионе «Енисей» оттачивали спортивное мастерство многократные чемпионы СССР, России, Европы, мира: хоккеисты Сергей Ломанов, Юрий Лахонин, Виталий Ануфриенко и их дети – Сергей Ломанов-младший, Иван Максимов.

Однако, именно из-за неблагоприятных экологических условий, Ленинский район никогда не был престижным районом города Красноярска. Закрытие предприятий, сокращение людей привело к тому, что многие остались без работы. Контингент данного района и сейчас остаётся сложным, кроме того, многонациональным, так как доступное, недорогое жильё побуждает мигрантов селиться в этом районе.

Среди образовательных учреждений на территории Ленинского района разместились: 21 школа, 4 учреждения дополнительного образования, 6 высших и средних учебных заведений, 9 объектов физической культуры и спорта. Среди них расположилась МБОУ СШ № 94, основанная в 1967 году. Школа позиционирует себя как созвездие талантов, школа содружества, творчества, инноваций, школа самореализации и самоопределения; любимое место в любимом городе. Школа трижды победитель приоритетного национального проекта «Образование», городская базовая школа по информационным коммуникационным технологиям, базовая школа в рамках «Комплексной программы модернизации образования». На официальном сайте школы написано: «Мы воспитываем современного человека, конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного. Реализуем профильное обучение, активно внедряем информационно-коммуникационные и другие инновационные технологии. Нашим вкладом в развитие города являются успешные выпускники!» Директор школы – Жихарева Татьяна Александровна –

отмечает, что у них существует преемственность поколений: выпускники приводят к ним своих детей и даже внуков, со многими они поддерживают связь, некоторые приходят в школу на работу. Школа, со дня своего основания, всегда была и остается одной из лидирующих в Ленинском районе. 11 лет под руководством Татьяны Александровны подтвердили статус лидера, однако, существенно изменилась организационная инфраструктура школы: в 2004 году создан Управляющий совет – первый в Ленинском районе и один из первых в городе Красноярске. Два года подряд – в 2004 и 2005 школа стала городской базовой площадкой по информационным технологиям. В 2006 – школа стала одним из учредителей объединения образовательных учреждений «Союз «Мобилпроф»». В 2007 – открыт информационно-методический центр. В 2011 году существенно изменился внешний вид школы: благодаря победе в конкурсе проектов «Спортивный школьный двор», фасад здания стал ярким и привлекательным, а во дворе школе установили и многофункциональную уличную коробку. Регулярно школа становилась базовой экспериментальной площадкой для внедрения нововведений и апробации новых программ. Так в 2009 году – школа стала участником эксперимента по внедрению новой системы оплаты труда, а также базовой образовательной площадкой Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по теме «Организация и содержание профильного обучения в старшей школе». В 2010г. – городская базовая площадка по разработкам и исследованиям по теме «Школьный календарь для гражданских событий». В 2011 – региональная базовая экспериментальная площадка по введению ФГОС ООО, а также базовая площадка Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования по программе стажёрской практики «Практика создания индивидуальных учебных планов старшеклассников». По результатам независимой экспертизы в 2015 году МБОУ СШ № 94 присвоен статус Региональной площадки, реализующей

инновационные программы и проекты. Предъявляемые результаты, в ходе реализации Инновационной программы «Школа практик», образовательных программ по введению ФГОС ООО и ФГОС СОО оцениваются как прорывные, опыт получает распространение не только на территории города Красноярска и Красноярского края, но и на федеральном уровне. Администрацией и педагогами школы проводятся семинары и мастер – классы для управленческих команд образовательных учреждений города Красноярска, Красноярского края, Республика Саха, Республики Хакасия. С 2014 года обучено 376 слушателей из образовательный учреждений этих регионов.

Качество работы подтверждается многочисленными победами. Так три года подряд (2006–2008) школа становилась победителем в ПНПО «Образование». Этот титул подтвердили и учителя школы: только за 4 года 8 человек стали победителями НПО «Образование» федерального уровня, и столько же регионального. За годы существования школы в ее стенах 5 педагогов получили звание «Почётный работник основного общего образования», 6 педагогов стали «Отличниками общего образования», 1 человек имеет медаль «Меценат столетия». Школа гордится своими выпускниками! 46 золотых и 57 серебряных медалистов выпустила школа в жизнь! История школы № 94, развивающаяся под флагом побед, вполне закономерно породила у учащихся девиз, который звучит на каждом общешкольном мероприятии и произносится учителями, учениками и родителями «Школа 94 – лучшая в мире!». В школе школе в рамках общешкольного проекта «Школа, которая вдохновляет» – «Школа без границ» ежегодно с 2015 года проходит Фестиваль реализованных классных проектов или общего дела. В программу фестиваля традиционно входит: «Ярмарка проб-практик» - организация мастер-классов, интерактивных площадок, награждение лидеров классных проектов общего дела.

Мне посчастливилось познакомиться с этой школой, которая стала для меня местом практики. В школе царит удивительная атмосфера, построенная на

доверии и уважении каждого члена коллектива. Школа позиционирует себя как школа нового формата, в качестве школы практик.

Атмосфера школы начинается с открытости, теплого радушного приема, который начинается с вахты, где тебя встречают с улыбкой, и продолжается в кабинете директора. Это особое место в школе: сюда входят свободно, без страха и учителя, и ученики!!! Они в школе в приоритете! Директор демонстрирует открытость, дружелюбие, в ходу «обнимашки» (со слов Т.А. Жихаревой), которые являются обязательным элементом приветствия. И это сразу бросается в глаза! В кабинете директора много детских рисунков, о которых она с удовольствием рассказывает: история рисунка, событие, которое за ним стоит, дети, которые всегда в памяти и на устах!

Кроме того, ситуация с пандемией, вызванной Covid-19, заставила пройти проверку на «прочность» многие учреждения сферы образования, которая именно в период пандемии особенно кардинально и стремительно менялась. Учителям пришлось буквально на ходу внедрять непривычные методики ведения занятий, работы с классом и проверки знаний учеников. Родителям, на протяжении нескольких недель, балансировать между выполнением служебных обязанностей и помощью детям в процессе обучения. Для школьников же это был настоящий вызов, толчок к самоорганизации и тренировка способности «научиться учиться». Чтобы понять, как отнеслись учителя к переходу на дистанционный формат обучения, с какими трудностями столкнулись, мы провели анкетирование в общеобразовательной школе № 94. Наша анкета включала в себя 6 вопросов: Какие трудности вы испытывали при переходе на дистанционное обучение? Какие преимущества дистанционного обучения вы можете назвать? Какие функции, как учителю, вам чаще всего приходится выполнять? Какие дополнительные умения, способности проявились у учеников за время дистанционного обучения? Какие потери, по вашему мнению, понесла система образования (дети) за время дистанционного обучения? Чему вы научились за время дистанционного обучения? Из беседы с директором и учителями образовательной организации, которая служила

опытно-экспериментальной площадкой нашего исследования, мы выяснили, что в данном учреждении не было особых трудностей, связанных с переходом на дистанционный формат обучения. Результаты опроса показали, что учителя в большинстве своём, без особых трудностей перешли на новый формат работы, так как в школе было оперативно организовано обучение: учителей поделили на группы, в каждой группе был куратор, который обучал, координировал работу группы. Сразу была выбрана удобная образовательная платформа, с группами работал психолог. При такой организации работы переход прошёл быстро и безболезненно.

Опытно-экспериментальная работа по теме диссертации проведена с помощью анализа педагогического дискурса. 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 урока 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. 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 был выявлен факт о том, что эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем определёнными стратегиями и, связанными с ними 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 нам 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 насмешишь!». «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 4).



Рисунок 3 – 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 5.

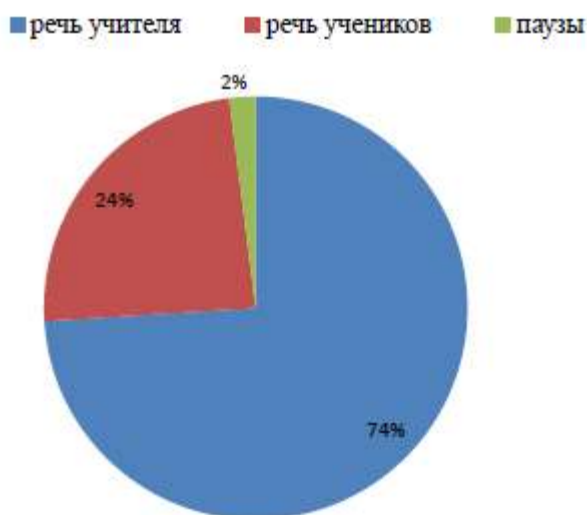


Рисунок 4 – Коммуникация на уроке

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 жанров учителем в пространстве урока. Как говорилось ранее, 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 6.



Рисунок 5 – 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.

2.3 Способы реализации основных стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке

В работе рассмотрены коммуникативные намерения учителя в учебно-речевых ситуациях объяснения и фронтального опроса. На этапе объяснения урока учитель, как правило, старается быть менее категоричным в общении с учениками. Побуждения учителя чаще всего при этом направлены на максимальную активизацию внимания и умственной деятельности: Давайте прочитаем/ найдите в тексте подтверждение// Это прямое побуждение выражено формой давайте и формой 1 л. мн.ч. со значением совместного действия. Кто может прокомментировать// – косвенное побуждение, завуалированное по учительский вопрос, который мягко побуждает к ментальной деятельности. Смотрим в текст// Как здесь действует кот// Кто главный герой// – первая часть побуждения – призыв учителя к совместной деятельности, активизации внимания, вторая представляет собой косвенное побуждение. Таких побуждений всегда много на объясняющих уроках.

На уроках-опросах основная функция побуждений – активизация памяти учащихся. Как правило, учитель использует прямые побуждения-команды, тон учителя обычно категоричный. На этих уроках многочисленны побуждения, направленные на управление вниманием и физическими действиями учеников на уроке: Откройте тетради/ запишите/ посмотрите//; Откройте учебники//;

Типы побуждений зависят и от коммуникативного типа личности. Так, например, категоричный, авторитарный учитель выражает побуждения в форме требований: Садись/ неверно!!! Так/ комментируй/ Лена/ смотри на доску

внимательно!//

Другой коммуникативный тип личности – кооперативный - побуждения выражает в форме просьбы, добиваясь сотрудничества с учениками. Он смягчает побуждения этикетными формулировками: Запишите/пожалуйста//; Откройте/ пожалуйста тетради//.

Другой тип высказываний, частотный в речи учителя на уроке, - вопросительные. Все вопросы, встречающиеся в речи учителя, можно разделить на две большие группы: 1) информационные вопросы, которые задаются с учебной целью передачи новых знаний, закрепления их или повторения старого материала 2) фатические вопросы, цель которых - регулирование учебного процесса, установление, поддержание или прерывание контакта, оценки.

Информационные вопросы учитель использует фактически на всех типах уроков. Это вопросы на память, а не на понимание: Какое значение имеет приставка ПРЕ- и ПРИ?// Почему в этом слове написали приставку ПРИ-?// Вопросы с фатической составляющей имеют целью вовлечение адресата в совместную деятельность, привлечение внимания: Так/ как ваша фамилия?//; Вам поинтереснее задачку или как?//.

Не следует проводить прямой зависимости между этапами урока и типами вопросов, тем не менее она существует. На этапе опроса чаще используются вопросы на память, вопросы с подсказкой. А на этапе объяснения вопросы, которые концентрируют внимание учеников на важных участках объяснения, на их содержательном аспекте: Теперь скажите мне/ пожалуйста/ на кого указывает местоимение «он»// Можно конкретно сказать/ о ком это предложение//).

В речи учителя активно используются вопросы-замечания, содержащие упрек. Они направлены на активизацию интеллектуальной деятельности: Скажите/ почему я вам должна задавать один и тот же вопрос десять раз/ когда всем давно уже все понятно?//

С точки зрения реализуемых в высказываниях коммуникативных

интенций учителя, высказывания могут быть справочного, комментирующего и дивертивного характера [2].

Фразы справочного характера – не запланированные заранее фрагменты текста, но актуальные в конкретных речевых ситуациях: Вот/ кстати/ вам встретилось слово «чулан» / И никто не спрашивает его значение/ /

Функция комментирующих фразы заключается в том, чтобы комментировать, а иногда одновременно и оценивать деятельность учащихся, одним словом, помочь учащимся разобраться в учебном процессе: Покажите букву/ которую нужно запомнить// Молодец/ Алеша/ самый первый справился с этим заданием//.

Дивертивные фразы - это необходимый компонент в речи учителя. С их помощью «педагог организует общение одновременно со всем классом и с отдельным учеником...» [10]: Ну/ попытка не пытка// Ну/ думай/думай// Ну/ давай/ Матвей//

«Средства установления и поддержания контакта с учениками».

Рассмотрим контактоустанавливающие приемы: формы приветствия, прерывания и поддержания речевого контакта, обращения. Следует отметить, что в педагогическом дискурсе наблюдаются стандартные формы приветствия, которые сопровождаются побуждениями к совместным действиям: Здравствуйте/ откройте /пожалуйста/ тетради//; Здравствуйте/ садитесь//.

Нестандартная форма урока побуждают учителя к нестандартному началу урока: Здравствуйте/ ребята// Повернулись все ко мне// Тихо сели девочки/ ... тихо сели мальчики/ ...Итак/ ребята/ сегодня мы с вами отправляемся в путешествие...//. Путешествие открывается словесной прелюдией, которая выполняет функцию определенного настроения начала урока.

В ситуации конца урока учитель часто использует нейтральные стереотипные формулы прощания: До свидания!// Урок закончен!//; До свидания// До встречи...//; Можете идти//. По нашим наблюдениям, довольно часто вербализованное прощание отсутствует вообще. В конце урока дается домашнее задание, прощание заменяется формулой конца коммуникативного

действия: Так/ мы встретимся с вами завтра// Домашнее задание № 430//. Часто в младших классах учитель сочетает речевые формулировки прощания с формулами поощрения (оценка действий учащихся на уроке, похвала): Итак/ молодцы/ мы с вами хорошо поработали// Д/З №412//. Не меньшее значение для успешного установления и поддержания контакта с учениками на уроке имеют обращения. Все обращения в ситуации школьного общения можно подразделить на стандартные и нестандартные, обращения, указывающие на интеллектуальные особенности, и обращения с экспрессивной оценкой: Ребята! Дети! Друзья! Мальчики и девочки//; 2 А!!; Дорогие ребята; Молодцы/ ребята//.

Самые частотные обращения, отмеченные в речи учителя, это обращения к учащимся по имени. Если в работах Черника наблюдалась явное преобладание обращений по фамилии [43], то сегодня, по крайней мере в этом учебном заведении, мы такого не наблюдали, преобладали обращения по имени.

Довольно много в речи учителя обращений, которые свойственны, пожалуй, только школьной среде. Они подчеркивают или интеллектуальные достоинства учеников, или дают им резко отрицательную оценку: Умница!// Молодец!// Болтуны// Хвостисты// .

В школьной среде наиболее распространена сниженная форма ты-общения: фамилия + ты-форма, имя + ты-форма. Данная форма обращений является наиболее частотной в младшей и средней группе. У всех учителей в школе, которая являлась местом практики, преобладает имя + ты-форма, что создает комфортную атмосферу в классе.

Таким образом, речевая стратегия учителя в данном классе, ориентирована на собеседника, на диалог. Можно сказать, что ее речь диалогична.

«Приемы диалогизации»

Учитель, чтобы сделать свою речь живой, доступной и увлекательной, использует определенные приемы диалогизации. Этой цели служат приемы, о

которых говорилось выше: учительские вопросы и восклицания, различные виды повторов и переформулировок, а также реплицирование, педагогические замечания [43].

Реплики в речи учителя могут быть стандартными и нестандартными. Наиболее частотными стандартными репликами учителя во время ответа ученика являются реплики, выражающие оценку качества ответа: Правильно/ Неправильно; Верно/ Неверно; Хорошо/ Плохо; Совершенно верно.

Довольно много в речи учителя на уроке реплик со значением согласия. Реплика ладно выражает как согласие учителя, так и одобрение: Ладно/ хорошо//; Ладно/ пять//; Ладно/ убедили/ согласна с вами//.

Однословная реплика-замечание так является самой частотной в речи учителя. Часто она указывает на смену деятельности, ее начало или конец: Так/ а теперь посмотрим на доску// Так/ следующее слово записываем// Так/ записываем сегодняшнюю тему//; Так/ кто будет переписывать контрольную?// Так/ смотрим на доску//. Реплика итак призвана подвести некий итог деятельности или сделать вывод: Итак/ что мы с вами наблюдаем/ какие корни в словах?//.

Стереотипная реплика /Достаточно/ в речи учителя используется при развернутых ответах учащихся: Так/ достаточно/ переходим ко второму ответу// Так/ достаточно//. Довольно часто она указывает на смену деятельности: Достаточно/ переходим к следующему фрагменту.

Реплики пожалуйста/ спасибо / традиционно употребляются в диалогах, это стандартные формы речевого этикета: Найди/ пожалуйста/здесь подлежащее и сказуемое//.

Частотными в речи учителя являются некоторые разговорные частицы, такие, как вот, ну. В начале предложения вот служит для усиления внимания, выделения информации, того, на чем было сосредоточено внимание: Вот посмотрите/ пожалуйста// Вот/ еще раз прочитайте//

Разговорная частица ну сопровождает побуждение и выражает недовольство учителя работой учащихся или, наоборот, восхищение: Ну/

молодец/ удивил/ Леша// – выражает удивление по поводу сказанного, выражает оценку; Ну/ и что ты стоишь/ о чем думаешь?// – негодование; Ну/ не особо верно// – ироническую оценку.

Среди реплик, выполняющих функцию поддержания контакта, одни традиционно употребляются в учительских диалогах с учениками (пожалуйста, спасибо, молодец, хорошо, плохо, верно, неверно, и др.), другие являются индивидуально-авторскими (до завтра, ну-ка, прощайте, угу).

Учитель постоянно осуществляет обратную связь с учащимися на уроке, используя оценочный жанр «педагогического замечания» [32]. Это могут быть стереотипные педагогические замечания или развернутые замечания-порицания/поощрения. Такие замечания направлены как на физические действия, так и на интеллект учащихся: Антон/ что с тобой случилось?// Сидишь и спишь// Расшевеливайся/ работай// – учитель выражает упрек в пассивности учащегося и одновременно призывает его к деятельности. Ну-ка/ тихо/ Иван/ внимательно смотри в учебник// – упрек в нерадивости ученика.

Поскольку наиболее адекватным способом организации сотрудничества в педагогике признается активный диалог между учителем и учениками, возникает вопрос: насколько сами учителя осознают необходимость диалога в педагогическом процессе? Умеют ли они эффективно использовать этот инструмент?

Одиннадцати учителям начальной школы с опытом работы более 15 лет было предложено организовать диалог, в ходе которого выяснить, как дети понимают значение слов типа «раньше» и «позже». При этом предоставлялась возможность включить этот диалог в структуру любой учебной дисциплины или во внеклассную беседу. Данное исследование проводилось под руководством Л. А. Шустовой – кандидата психологических наук, старшего научного сотрудника Института психологии РАН [56].

Анализ полученного материала показал, что учителя активно используют жизненный опыт детей. Работая с понятиями «раньше» и «позже», они опирались на реальные события текущего дня, которые были для детей

лично-значимыми и эмоционально окрашенными. Важным элементом общения стала постановка вопросов: «Когда вы сегодня встали? Что вы делали потом, позже?»

Активно использовались вопросы и для организации проблемной ситуации. К примеру, детям задавался вопрос: «Как вы думаете, что раньше наступает – ночь или день?» Ответ одного из них, что «сначала наступает день, а за ним позже – ночь», вызвал возражение – «сначала идет ночь, потому что ночью нет солнца, а потом позже оно появляется. Значит, ночь наступает раньше, а день позже». Подобные вопросы кажутся детям очень интересными, и каждый пытается объяснить, как он понимает проблему. Возникает диалог, в котором активно участвуют все школьники.

Профессионализм учителей, участвующих в эксперименте, проявился, прежде всего, в том, что они не перебивали детей и старались мягко перевести разговор на тему, отвечающую целям урока. Вместе с тем нельзя не отметить, что они мало импровизировали, редко использовали темы, предлагаемые самими детьми для организации диалога. Инициатива детей, развивающих интересующую их тему, как правило, пресекалась, их речевая деятельность ограничивалась. Срабатывали привычные способы организации учебной работы. [43; 56].

В нашем исследовании мы собирали материал, проведя интент-анализ стенограмм записанных уроков. Результаты экспертной квалификации интенций учителей, манифестируемых при диалогическом общении с детьми, представлены в левой части таблицы 4. В правой части таблицы для сопоставления приводятся данные об интенциях, присущих монологической форме педагогического дискурса (объяснение нового материала и т. п.).

Можно видеть, что в диалогической форме педагогического общения наиболее выраженным является стремление поддержать диалог (до 27% от общего числа обнаруженных интенций). Другие интенции проявляются реже, однако они достаточно разнообразны

Таблица 4 – Интенциональные особенности педагогического дискурса

Манифестируемые интенции	Диалогическая форма дискурса		Монологическая форма дискурса	
	Число случаев	Выраженность (%)	Число случаев	Выраженность (%)
уточнить	23	10,3	15	8,4
поддержать диалог	52	27		
одобрить, похвалить	16	7,4	9	5
обсудить	15	6,5		
указать цель	14	6,5	20	11,2
выявить альтернативу	11	5,1		
объяснить	10	4,6	16	8,9
стимулировать к действию	8	3,7	2	1,1
обобщить	7	3,2	18	10,1
задать вопрос	7	3,2	3	1,7
привлечь внимание	6	2,8	9	5
отвлечь	6	2,8		
согласиться	5	3,2		
передать инициативу	5	2,3		
успокоить	5	2,3		
посоветовать	4	1,9		
высказать мнение	2	0,9	4	2,2
направить действия			9	5

Окончание таблицы 4

осуществить самопрезентацию			6	3,4
сделать замечание			5	2,8
закончить разговор			2	1,1

В данной таблице представлены типовые интенции основных форм педагогического дискурса: диалогической (левая часть таблицы) и монологической (правая часть). Данные о выраженности интенций приведены в процентах к общему числу выявленных интенций. Указано число случаев проявления интенции в дискурсе (среднее по выборке) и обуславливают целую палитру поведенческих реакций, способствующих развитию межличностных отношений. Такие направленности, как направленность на обсуждение, стремление отвлечь, согласиться, обнаружить альтернативу, проявляются только в диалоге. Ряд интенций, к примеру, стремление отвлечь ребенка, успокоить, передать инициативу, которые очень важны для преодоления возникающих конфликтов, проявляются слабо и далеко не у каждого учителя. Как показывает таблица, учитель больше сосредоточен на осуществлении дидактических и организационных задач, чем задач коммуникативных, хотя именно их актуализирует ситуация.

Для сопоставления рассмотрим данные, касающиеся монологической формы педагогического дискурса. Здесь основной является направленность педагога на цели и задачи урока, выраженность такого рода интенций составляет более 11,2% регистрируемых интенций. Учитель реализует наиболее привычную форму взаимодействия с детьми: он объясняет (8,9%), обобщает (10,1%), регулирует действия (5%), делает замечания (2,8%). Кроме того, учителя используют уроки для самопрезентации, хотя это и не так выражено, как можно было ожидать (3,4%).

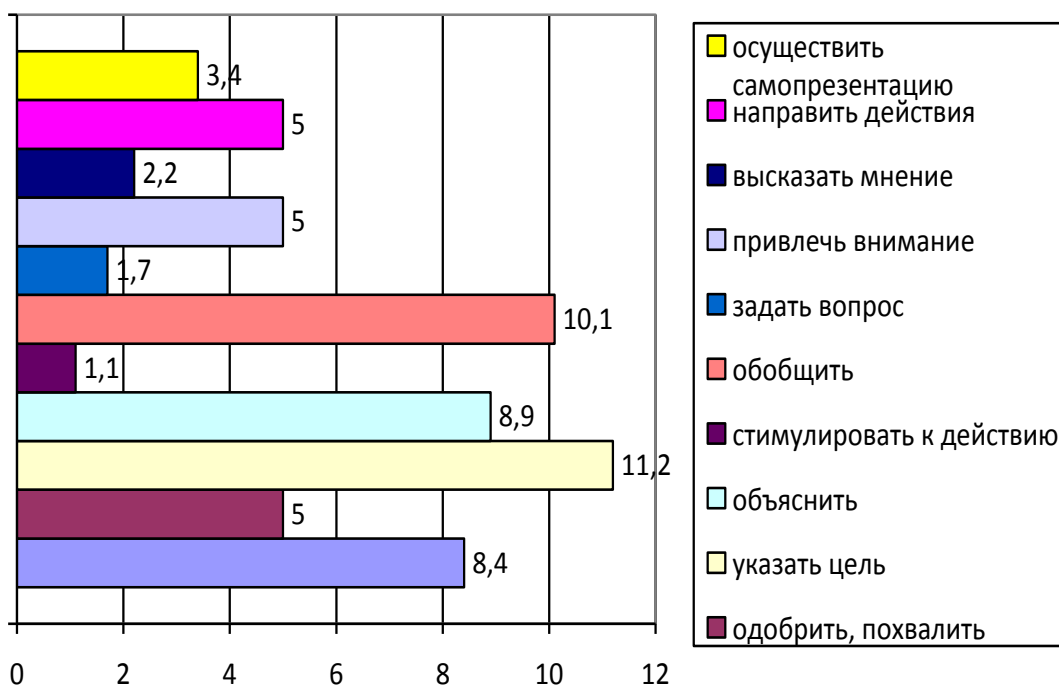


Рисунок 6 – Выраженность монологической формы педагогического дискурса, в %

Приведенные данные позволяют обнаружить слабые стороны сложившейся учебной практики. Педагоги явно недооценивают значение диалога. Для них ведущими в педагогическом процессе выступают дидактические задачи, что нередко идет в ущерб задачам коммуникативным.

Если в представленной выше таблице анализируется сам педагогический дискурс (по стенограммам уроков), то на следующем этапе исследования ставилась задача изучения особенностей оценки проведенного урока со стороны учителя и его учеников.

Очевидно, что в оценке урока учителем и детьми существуют как различия, так и общие моменты. На первый взгляд, общее должно преобладать, поскольку присутствующие на уроке находятся в одном смысловом и пространственном поле, объединены общими целями и интенциями. Именно преобладание общих смыслов, свидетельствующее о сходной направленности участников общения, позволяет говорить, что диалог состоялся. Требовалось охарактеризовать реальное сходство или, напротив, расхождение оценок проведенного урока педагогом и школьниками.

В исследовании приняли участие 8 учителей и 125 учеников начальных классов. Всех партнеров педагогического диалога просили назвать причины, по которым данный урок мог бы быть назван успешным диалогом. Если же, по их мнению, он таковым не является, просили дать другую характеристику урока (ответы были анонимными).

Результаты анализа оценок успешности урока-диалога учителями и детьми представлены в таблицах 5 и 6. Бланки представлены в приложениях Б, В.

Таблица 5 – Факторы успешного урока-диалога в оценках учителей

Объекты оценки	Типовые ответы	Количество ответов %
Цели и задачи урока	«Реализованы все цели и задачи», «Выполнила все, что хотела сделать», «Удалось сделать все, даже подвести итог и сделать выводы»	21
Поведение детей, отражающее активную заинтересованность предметом	«Проявляли интерес», «Старались слушать, лучше понять», «Дети увлеченно старались найти ответ», «Все вместе ломали голову», «Каждый предлагал свою версию»	18
Проверка усвоенных детьми знаний	«Всех удалось спросить», «Очень дружно отвечают», «Все принимают участие в ответах на вопросы»	17
Достигнутые результаты, успехи детей	«Получены новые знания», «Научились чертить таблицы», «Научились работать быстро», «Освоили новое понятие»	15
Состояние учителя, обеспечивающее успех на уроке	«Испытываешь чувство удовлетворения», «Чувствуешь вдохновение», «Чувствуешь себя уверенно, что ты хорошо подготовился», «Собран, организован, точен»	11,5
Новые знания о детях и их возможностях	«Поняла, что дети многое умеют», «У С. даже появились артистические способности», «А. смог раскрыться по-новому, он дипломат»	9

Окончание таблицы 5

Новые мысли и идеи о дальнейшем проведении уроков	«Нужно это проводить в виде игры», «Нужно понятнее это сформулировать», «Больше приводить примеров»	2,5
Отношения между детьми	«Были очень доброжелательны друг к другу», «Старались помогать соседям», «Перестали подтрунивать»	4

Таблица 6 - Факторы успешного диалога в оценках учеников

Объекты оценки	Типовые ответы	Количество ответов %
Действия учителя	«Умеет всех хорошо организовать», «Интересно и понятно говорит», «Старается понять», «Думает, рассуждает», «Дает думать и рассуждать», «Не сердится», «Не ругает за ошибки», «Хвалит», «Хорошо относится», «Поддерживает»	25
Дозволенные действия ученика	«На уроке можно много делать», «Высказывать свою точку зрения», «Можно рассказать, о чем знаешь», «Можно выдумывать, воображать»	24
Состояние ученика, помогающее быть успешным	«Готов к уроку», «Есть желание думать», «Уверен в себе», «Чувствуешь поддержку», «Выспался», «Хорошо соображаешь», «Не волнуешься», «Не боишься», «Не чувствуешь себя последним дураком»	19
Личные качества учителя	«Умный», «Спокойный», «Много знает», «С чувством юмора», «Уверенный», «Свой человек», «Которого любят», «Организованный», «Крутой», «Не злобный», «Не подлый»	17
Отношения с другими учениками в классе	«Когда можно работать всем вместе», «Ребята слушают, что ты говоришь», «Когда тебе не мешают», «Не пристают»	7
Отношение к уроку	«Тот, который запомнится надолго», «Интересный», «Понятный», «Короткий», «Не скучный», «Не с контрольной»	3
Результаты урока	«Узнаешь много нового», «Научились правильно писать слова», «Познакомились с культурой Англии»	3

Результаты исследования показали, что наиболее значимым объектом анализа для учителей являются цели и задачи урока. 6 учителей из 8 выделили достижение цели и задач как необходимый компонент успешного урока-диалога. Очевидно, именно здесь учитель видит основное содержание своей работы. В этом усматривается известный формализм, тем более что в соответствующих ответах постоянно используются глаголы «должен», «нужно» и пр. К тому же цели и задачи урока стали объектом оценки только учителей: до детей их часто не считают необходимым доносить, формулируют лишь для себя.

Вторым по значимости объектом анализа учителей оказалось поведение детей. Их активность и познавательный интерес являются для учителя основным маркером позитивного контакта с классом и состоявшегося диалога.

Для осмысления этих результатов уместно провести сопоставление с ответами учеников и поставить вопрос: стало ли поведение учителя предметом внимания детей? Как показывает таблица 6, для детей поведение учителя является первым по значимости при оценке успешности урока, с ним связано 25% ответов. Если учесть к тому же высказывания, относящиеся к личности учителя (18%), можно понять, какую важную роль в проведении «хорошего урока» отводит ребенок учителю. На него ребенок целиком и полностью возлагает ответственность за урок: учитель «организует», «проводит», «спрашивает». Себя же ученики в большой мере чувствуют пассивными участниками «навязанного общения».

Сказанное подтверждают ответы детей, объединенные в категорию дозволенные действия ученика. В ответах такого рода дети излагают свое представление об успешном уроке как уроке, на котором можно делать больше, чем на других: «можно ошибаться», «высказывать свою точку зрения», «иметь свои мысли, свои идеи». Часто употребляемый детьми глагол «можно» свидетельствует о том, что ребенок, хотя и является партнером общения, но чувствует себя зависимым. Он должен получить разрешение учителя на свои действия. Безусловно, это одна из распространенных позиций ребенка в школе.

Однако полученные материалы отражают и другую позицию – стремление к самостоятельности, самовыражению. При такой позиции дети говорят о том, что они считают успешным урок, когда удастся «делать что-то сложное, интересное», «когда сам знаешь, что делать и как делать». Проявление подобной позиции могло бы стать предметом анализа учителя. Такой анализ может побудить его пересмотреть собственные позиции в отношениях с учениками, вызвать рефлекссию по поводу своего поведения и, возможно, способствовать улучшению качества педагогического общения.

Вернемся к таблице 5. Третьим объектом внимания учителя стала проверка знаний, усвоенных детьми (18% ответов), которая является для него одним из самых привычных способов получения обратной связи. Это пересказ информации, сообщенной учителем, ответы на вопросы, проверка домашнего задания. Собственного вклада и продуктивной работы детей здесь не предполагается. Возможно, поэтому сходной категории в ответах детей не обнаруживается (таблица 6).

Продолжим сопоставление. Важным объектом анализа для учителя являются и полученные на уроке результаты (15% ответов). Что касается детей, то их внимание к результатам работы весьма ограничено (всего 3% ответов). Такой небольшой процент ответов может свидетельствовать о том, что дети отстранены не только от целей и задач урока, но и от его итогов. В ситуации навязанного общения, которую задают большинство уроков в школе, для ребенка отношения с учителем часто становятся важнее самого процесса обучения.

Еще одним важным объектом, на который направлено внимание учителя, является его собственное состояние, обеспечивающее успешное общение с учениками и успешный диалог. Проанализировав типовые образцы ответов учителей, обозначающих их состояние, можно заключить, что в основном они передают чувство творческого подъема: «испытываешь чувство удовлетворенности», «кажется, что все удастся», «слова льются сами без напряжения», «чувствуешь себя в ударе», «чувствуешь вдохновение». По

несколько экзальтированной манере передачи эмоционального состояния можно судить, что урок и подготовка к нему для учителя – творческий процесс, приносящий радость и удовлетворение. Субъективно хороший урок переживается учителем как творческое состояние, и это состояние является одним из важных мотивов работы в школе.

Что касается обозначения детьми их собственного состояния на уроке, то здесь отсутствуют те яркие эмоции, которые обнаруживаются у учителей. Если для многих учителей проведение урока – это любимая творческая работа, то для большинства детей – это непредсказуемое общение, часто тяжелая ежедневная обязанность, требующая затраты сил и иногда приводящая к эмоциональному стрессу. Именно поэтому для ребенка важно понимать состояние, которое приводит его к успеху на уроке и позволяет мобилизовать физические и душевные силы. Представление детей о том, что необходимо для успешного участия в уроке, отражают такие высказывания, как: «готов к уроку», «есть желание думать», «хорошее настроение», «чувствуешь поддержку», «выспался», «хорошо соображаешь».

Замечена распространенность в речи детей отрицательной частицы «не». Дети воспринимают как позитивное состояние отсутствие состояния негативного: «не волнуешься», «не боишься», «не устал», «не чувствуешь себя последним дураком» и пр. Использование таких глаголов указывает на то, что дети испытывают соответствующие состояния и не где-нибудь, а на уроке. Если вспомнить, какую роль отводит ребенок учителю, легко предположить, кто чаще всего вызывает эти эмоции у детей.

Подтверждение этому предположению находим в ответах детей, характеризующих личные качества учителя. Конечно, это не образ конкретного учителя, а собирательный образ, отражающий разные представления об учителях, распространенные у детей. С одной стороны – это учитель, которого дети любят, которого они склонны даже идеализировать: «умный», «спокойный», «много знает», «с чувством юмора», «умеющий организовать», «уверенный», «которого любят». С другой стороны, опять встречается

показательная частица «не», связанная как с глаголами, так и с прилагательными: «не злобный», «не вырубается», «не выпендривается», «не подлый».

Примечательно также разнообразие требований, выдвигаемых учениками к личности учителя. Для одних важны качества, указанные выше, для других необходимо, чтобы учитель «был аккуратный и организованный», для третьих – «крутой и сильный».

Стоит отметить, что личность самого ребенка не является для учителя предметом такого пристального внимания, о ребенке учитель эпизодически вспоминает в контексте получения новых знаний об ученике и его возможностях. Это косвенным образом свидетельствует о том, что обычно учитель игнорирует особенности личности детей, не отслеживает изменение их состояния, хотя его собственное состояние является объектом пристального внимания.

Отношение к другим детям в классе выражено в 7% ответов учеников. Эта величина несоизмерима с важностью для ребенка данной сферы общения, особенно в подростковом возрасте. Объясняется это, скорее всего, тем, что это не та тема, которая публично обсуждается подростками, она обычно больше представлена внеклассными отношениями. Тем не менее урок воспринимается детьми как удачный в тех случаях, когда: «можно работать всем вместе», «не болеют те, с кем дружишь», «ребята слушают, что ты говоришь», «отвечают те, кто много знает». Встречается и характеристика через отрицание: урок удачен, «когда просто тебе не мешают», «не смеются», «не пристают».

Ответы учителей об установках к будущим урокам (2,5% ответов) в большой мере отражают неудовлетворенность учителя своими методическими приемами и общей коммуникативной культурой детей.

2.4 Интерпретация и анализ результатов исследования

В целом проведенное исследование показывает, что в оценке уроков учителем и учениками обнаруживается гораздо меньше общих моментов, чем различий. По существу, объединяет эти ответы главным образом симметричная направленность участников общения на оценку друг друга. Учитель оценивает поведение детей, дети – действия и личность учителя. Как позитивную сторону анализируемого общения отметим также прослеживающуюся тенденцию анализировать поведение учеников для получения свидетельств позитивного или негативного контакта с ребенком (к сожалению, невербальные сигналы рассматриваются учителем охотнее, чем вербальные).

Следует отметить, что уровень проанализированных нами уроков выше обычных. В ходе уроков реализовано много удачных методических приемов, направленных на решение конкретных учебных задач. Задавалось много вопросов, и дети отвечали достаточно активно. Для учителя это был творческий процесс. Но стали ли эти уроки подлинным диалогом? Были ли дети достаточно самостоятельны, активны, ответственны, внесли ли они свой собственный вклад в результаты педагогического общения? Очевидно, приходится сделать вывод, что нет. Для детей урок по-прежнему остается ситуацией «навязанного общения», а следовательно, снижается мотивация к обучению.

Проведенный анализ позволяет не только оценить уровень и характер общения, но и дает основания для поиска практических способов оптимизации взаимодействия учителя и учеников. Подводя итоги исследования, сформулируем возможные рекомендации.

Цели и задачи урока, формулируемые учителем для себя, должны быть в доступной мере репрезентированы ученику, чтобы он чувствовал себя участником педагогического процесса, партнером, имеющим свои права, обязанности и свою ответственность за достижение результата. Иначе говоря, необходимо, чтобы ребенок понимал, что от него зависит, как пройдет урок.

Учитель должен не только использовать ответы детей для подтверждения

своей точки зрения, но и позволять ребенку действовать самому (конечно в структуре поставленных целей и задач), тем более что у самого ребенка проявляется такая потребность. Такое общение потребует от ребенка творческого отношения и к обучению, и к развитию своей коммуникативной компетентности. Учителю необходимо учить ребенка общаться и самому совершенствовать свои коммуникативные навыки.

Поведение детей, в том числе речевое, должно быть предметом тщательного анализа учителя. Это богатый материал для оценки учителем своих действий и понимания той роли, которую отводят педагогу ученики. Для повышения уровня диалогического общения важно также обратить внимание на то, что в глазах ребенка желательное состояние во время урока предполагает мобилизацию всех его физических и душевных сил, а также возможностей управлять своим поведением. Исследование показало, что дети не акцентируют внимания на проверке знаний, являющейся для учителя важным способом контроля эффективности протекающего взаимодействия, кроме того, они мало ориентированы на результат, полученный на уроке. Эти факты должны стать предметом рефлексии учителя.

Анализируемые уроки в большой мере являются ситуацией навязанного общения, что не соответствует представлениям учителей, рассматривающих их как успешный диалог. Отсюда различия в оценке этих уроков учениками и педагогами.

Проведенное исследование показало, что педагоги и ученики используют разные критерии при оценке успешности уроков. Концентрируясь на действиях и личностных качествах учителя, ученики не чувствуют себя полноправными партнерами диалогического общения. Несмотря на усилия учителя сделать урок интересным, он остается «ситуацией навязанного общения». Можно полагать, что общение детей без вмешательства взрослых даст им больше самостоятельности, больше свободы, больше возможностей для творческого и активного участия в диалоге.

Возможно именно поэтому обучающиеся до сих пор считают самым

страшным местом в классе – это место у доски, первую парту и стол учителя. Нами проводилось анкетирование школьников с четвертого по одиннадцатый класс по авторской анкете профессора, заведующего кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета А.К. Лукиной (анкета размещена в приложении С). Причем у учеников 4го и 5го классов вариант «у доски» как самое страшное место в классе получил больше всего ответов – по 12 в том и другом классе, на втором месте вариант «первая парта». Вариант «стол учителя чаще встречается у учащихся с 6 по 9 класс. При этом место в классе, где тебе нравится, больше всего голосов получил вариант «возле моей парты», а место в классе, где не нравится - опять больше всего голосов набрали варианты «у доски» и «первая парта».

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 и одним из видов статусно-ориентированного (институционального) дискурса и представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений.

Похвала в педагогическом дискурсе играет большую социальную роль. Похвала как положительная оценка учителем (лицом более высокого социального статуса) ученика (лица более низкого социального статуса) способствует достижению основной цели педагогического дискурса, кроме того, похвала создает благоприятную атмосферу на школьных занятиях и вузовских семинарах. Похвала учителем ученика особенно важна и необходима в начальной школе, когда личность ученика еще не сформирована, а также не полностью выработаны и усвоены навыки и умения, которые ученику необходимо приобрести для своей успешной социализации. Положительная оценка учителем достижений ученика может трансформироваться в положительную оценку ученика в целом как личности, что должно способствовать формированию его мировоззрения, его постепенному приобщению к ценностям и видам поведения, т.е., к его социализации.

Интент-анализ стенограмм проведенных уроков позволил сделать вывод, что в диалогической форме педагогического общения наиболее выраженным является стремление поддержать диалог (до 27% от общего числа

обнаруженных интенций). Другие интенции проявляются реже, однако они достаточно разнообразны.

Результаты исследования показали, что наиболее значимым объектом анализа для учителей являются цели и задачи урока. Вторым по значимости объектом анализа учителей оказалось поведение детей. Их активность и познавательный интерес являются для учителя основным маркером позитивного контакта с классом и состоявшегося диалога. Третьим объектом внимания учителя стала проверка знаний, усвоенных детьми (18% ответов), которая является для него одним из самых привычных способов получения обратной связи.

Одной из задач было проанализировать основные стратегии и тактики педагогического дискурса учителя начальной школы и языковые средства их реализации. Часто встречаются побудительные, вопросительные, справочные, комментирующие и дивертивные типы высказываний учителя на уроке. Самые частотные обращения, отмеченные в речи учителя - это обращения к учащимся по имени. Довольно много в речи учителя обращений, которые свойственны, пожалуй, только школьной среде.

Другой задачей исследования было выделить ведущие стратегии педагогического дискурса и определить их роль на каждом этапе урока. В результате анализа основных стратегий и тактик педагогического дискурса учителя начальной школы и языковых средств их реализации получены следующие данные: генеральной стратегией педагогического дискурса является императивная стратегия, направленная на управление всей деятельностью ученика на уроке. Она реализуется с помощью определенных тактик, важнейшими из которых являются тактики концентрации внимания, стимуляции физической и умственной деятельности, установления и поддержания речевого контакта, контроля за деятельностью учеников.

Императивная стратегия на начальном этапе урока реализуется с помощью тактики установления речевого контакта и активизации умственной деятельности. Другая стратегия речевого поведения учителя на уроке –

информативная. Информативная стратегия действий учителя является главной на уроках-объяснениях. Императивная тоже используется на этих уроках, но она подчинена информативной и лишь сопутствует общению с учениками. Информативная стратегия осуществляется с помощью тактик инициирования коммуникации, активизации физической и интеллектуальной деятельности учащихся, поддержания этой деятельности, объяснения, уточнения, речевого контакта, оценки действий учащихся.

Коммуникативно-регулирующая стратегия реализуется, прежде всего, с помощью тактик установления речевого контакта, тактики его поддержания и тактики прерывания речевого контакта. Уже на первом этапе любого урока тактика установления речевого контакта реализуется через речевые акты приветствия, обращения, сообщения темы нового урока. Обычно стандартные, стереотипные формы приветствия сочетаются с тактиками стимулирования будущей работы учеников.

С точки зрения реализуемых в высказываниях коммуникативных интенций учителя высказывания могут быть справочного, комментирующего и дивертивного характера. Дивертивные фразы – это необходимый компонент в речи учителя. С их помощью «педагог организует общение одновременно со всем классом и с отдельным учеником. Часто встречаются побудительные, вопросительные, справочные, комментирующие и дивертивные типы высказываний учителя на уроке. Самые частотные обращения, отмеченные в речи учителя, это обращения к учащимся по имени.

Проведенный анализ позволяет не только оценить уровень и характер общения, но и дает основания для поиска практических способов оптимизации взаимодействия учителя и учеников. Подводя итоги исследования, можно сформулировать возможные рекомендации.

– Цели и задачи урока, формулируемые учителем для себя, должны быть в доступной мере репрезентированы ученику, чтобы он чувствовал себя участником педагогического процесса, партнером, имеющим свои права, обязанности и свою ответственность за достижение результата. Иначе говоря,

необходимо, чтобы ребенок понимал, что от него зависит, как пройдет урок.

– Учитель должен не только использовать ответы детей для подтверждения своей точки зрения, но и позволять ребенку действовать самому (конечно в структуре поставленных целей и задач), тем более что у самого ребенка проявляется такая потребность. Такое общение потребует от ребенка творческого отношения и к обучению, и к развитию своей коммуникативной компетентности. Учителю необходимо учить ребенка общаться и самому совершенствовать свои коммуникативные навыки.

– Поведение детей, в том числе речевое, должно быть предметом тщательного анализа учителя. Это богатый материал для оценки учителем своих действий и понимания той роли, которую отводят педагогу ученики. Для повышения уровня диалогического общения важно также обратить внимание на то, что в глазах ребенка желательное состояние во время урока предполагает мобилизацию всех его физических и душевных сил, а также возможностей управлять своим поведением. Исследование показало, что дети не акцентируют внимания на проверке знаний, являющейся для учителя важным способом контроля эффективности протекающего взаимодействия, кроме того, они мало ориентированы на результат, полученный на уроке. Эти факты должны стать предметом рефлексии учителя.

–Анализируемые уроки в большой мере являются ситуацией навязанного общения, что не соответствует представлениям учителей, рассматривающих их как успешный диалог. Отсюда различия в оценке этих уроков учениками и педагогами.

В результате проведенного исследования подтверждены следующие части гипотезы:

– речевое поведение учителя на уроке отличается использованием речевых стратегий и тактик в соответствии с заданными рамками и задачами урока;

– основными стратегиями педагогического дискурса являются императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая при ведущей

роли императивной стратегии;

– зачастую встречаются побудительные, вопросительные, справочные, комментирующие и дивертивные типы высказываний учителя на уроке.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что задачи исследования были выполнены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н. А. Стратегии и тактики педагогического дискурса / Н. А. Антонова // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – №7. С. 230–236.
2. 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.
3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 102 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – 132 с.
5. Багиян, А. Ю. Основные тенденции развития современного педагогического дискурса / А. Ю. Багиян, Т. А. Ширяева, Ю.А. Черноусова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 11. – С. 151–156.
6. Баранова, В. В. Язык, общество и школа / В. В. Баранова // Научное литературное обозрение, 2012. – 448 с.
7. Борисова, И. Н. Замысел разговорного диалога в структуре коммуникации. / И.Н. Борисова // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000. – 84 с.
8. Габидуллина, А. Р. К вопросу о типах педагогического дискурса / А. Р. Габидуллина // Вестник ЗКГУ. – 2019. – № 3 (75). – С. 231–240.
9. Габидуллина, А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. Донецк 2009. – 206 с.
10. Галушко, Т. Г. Перспективные направления развития образовательно-педагогического дискурса: конструктивизм и герменевтика / Т. Г. Галушко, Н. Ю. Зайцева, Е. А. Жеребина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 5 (98). – С. 125-135.

11. Гапонова, Ю. В. Терминоупотребление как проблема учебно-педагогического дискурса / Ю. В. Гапонова, О. Л. Кочеткова // Мир современной науки. – 2019. – № 3 (55). – С. 15–19.
12. Дементьев, В. В. Изучение речевых жанров: Обзор работ в современной русистике. / В. В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – 32 с.
13. Дементьев, В. В. Фатические речевые жанры / В. В. Дементьев // Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – 24 с.
14. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений/ Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
15. Дубровская, О. Н, Проблемы межкультурной и профессиональной коммуникации : Матер. общерос. науч.-практ. конф. СГСЭУ, 2004. – 106 с.
16. Евстифеева, А. А. Специфика педагогического дискурса: разновидности и участники / А. А. Евстифеева // Молодой ученый. – 2021. – № 20 (362). – С. 299-301.
17. Ежова, Т. В. Модель процесса проектирования гуманитарного педагогического дискурса /Т. В. Ежова // Образование и наука. – 2008. – 52–56 с.
18. Индюкова, Н. С. Коммуникативные стратегии педагогического дискурса / Н. С. Индюкова, Л. И. Богатикова // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 11. – С. 205–207.
19. Казанцева, Е. А. Особенности современного педагогического дискурса / Е. А. Казанцева // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 2. № 1. – С. 22-24.
20. Карасик, В. И, О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2002. – 315 с.
21. Карасик, В. И, Структура институционального дискурса / В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002. – 365 с.

22. Карасик, В. И, Характеристики педагогического дискурса / В. И Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград: Перемена, 1999. – 280 с.
23. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
24. Каратанова, О. А, Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса / О.А. Каратанова. – Волгоград, 2002. – 234 с.
25. Король, Е. В. Реализация тактики инициирования коммуникации учителями школ России и США в рамках педагогического дискурса / Е. В. Король, Ю. О. Жигулина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 3–2. – С. 86–89.
26. Король, Е. В. Стратегии и тактики педагогического дискурса / Е. В. Король, Ю. О. Жигулина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 2. – С. 145-149.
27. Коротаева, Е. В, Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2001. – №3. – 63–72 с.
28. Криштофик, И. С. Коммуникативный аспект образовательно-педагогического дискурса / И. С. Криштофик // *Cognitio rerum*. – 2017. – № 3. – С. 43-46.
29. Ксензова, Г. Ю, Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 112 с.
30. Ладыженская, Т. А, Речевые ситуации при обучении устным высказываниям / Т. А. Ладыженская // Русский язык в школе. 1974. – №3. – 54–59 с.
31. Матвеева, Т. В, Непринужденный диалог как текст // Человек – текст – культура: Коллективная монография / Под редакцией НА. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – 320 с.
32. Мацев, Т. А., Халилов Х.Э. Диалогичность взаимодействия в условиях педагогического дискурса / Т. А Мацев, Х.Э. Халилов // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2019. – Т. 9. № 10. – С. 492.

33. Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж. В. Милованова. – Волгоград: Перемена, 1998. – 290 с.
34. Михальская, А. К, Педагогическая риторика. История и теория / А.К. Михальская. – М.: Академия, 1998. – 198 с.
35. Михальская, А. К, Теоретические основы педагогической риторики / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
36. Мищенко, А. В. Языковые средства реализации стратегий педагогического дискурса / А. В. Мищенко // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 12 (92). – С. 42.
37. Олешков, М. Ю, Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения / М. Ю. Олешков // Стад. и Монит. в образов. – 2005. – № 2. – 72–81 с.
38. Олешков, М. Ю, Моделирование коммуникативного процесса: монография (на материале устных дидактических текстов) / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2007. – 256 с.
39. Олияр, М. П. Учебно-педагогический дискурс как основа формирования коммуникативно-стратегической компетентности будущих учителей начальных классов / М. П. Олияр // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10. – 54–59 с.
40. 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.
41. Павлова, Н. Д., Гребенщикова, Т. А. Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования / Н. Д. Павлова, Т. А. Гребенщикова. Институт психологии РАН, 2017. – 151 с.
42. Палий, Т. П. Прагматика оценочности как неотъемлемый элемент педагогического дискурса / Т. П. Палий, А. Ю. Багиян // Современные исследования социальных проблем. – 2020. – Т. 12. № 4-2. – С. 144–151.
43. Педагогический дискурс в современной школе [Электронный ресурс] // Портал студенческих и научных публикаций. – Режим доступа:

https://ozlib.com/1005858/psihologiya/pedagogicheskiy_diskurs_sovremennoy_shkole

44. 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.

45. Самкова, М. А. Структурные и смысловые параметры учебно-педагогического дискурса / М. А. Самкова // Челябинский гуманитарий. – 2016. – № 3 (36). С. 43–46.

46. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 71

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

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

49. Феоктистова, О. В. Проблемный дискурс как разновидность педагогического дискурса / О. В. Феоктистова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 278–281.

50. Филлипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2004. – 230с.

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

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

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

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

55. Щербенко, В. Н. Щербенко, Л. Р. К вопросу о роли педагогического дискурса в образовательном процессе / В. Н. Щербенко, Л. Р. Щербенко // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 8 (16). – С. 641–644.

56. Щербинина, Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать: учеб. Пособие / Ю. В. Щербинина. – М.: Флинта, 2010. – 440 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

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

Бланк оценки факторов успешного урока-диалога в оценках учителей

Объекты оценки	Ответ
Цели и задачи урока	
Поведение детей, отражающее активную заинтересованность предметом	
Проверка усвоенных детьми знаний	
Достигнутые результаты, успехи детей	
Состояние учителя, обеспечивающее успех на уроке	
Новые знания о детях и их возможностях	
Новые мысли и идеи о дальнейшем проведении уроков	
Отношения между детьми	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Бланк оценки факторов успешного диалога в оценках учеников

Объекты оценки	Ответ
Действия учителя	
Дозволенные действия ученика (то, что разрешено делать)	
Состояние ученика (твое состояние), помогающее быть успешным	
Личные качества учителя	
Отношения с другими учениками в классе	
Отношение к уроку	
Результаты урока	

ПРИЛОЖЕНИЕ С

Анкета Экспресс-диагностика среды

Дорогой друг!

Для того, чтобы в нашей школе стало лучше и приятнее учиться, просим ответить тебя на наши вопросы. Фамилию указывать не надо.

Вопросы:

1) Место в классе, где тебе нравится находиться. Почему?

2) Место в классе, где тебе не нравится.

Почему? _____

—
3) Самое страшное место в классе _____

4) Место в школе, где ты можешь делать, то, что тебе интересно _____

5) Самое любимое место в школе.

Почему? _____

—
6) Самое нелюбимое место в школе.

Почему? _____

7) Любимое место в школьном дворе.

Почему? _____

—
8) Неприятное место в школьном дворе _____

9) Место в школе, где я могу отдохнуть _____

10) Место, где я могу пообщаться с друзьями _____

11) Место, где я узнаю последние новости _____

12) Место, где я могу познакомиться с новыми людьми _____

13) Подумай и напиши место в школе, которого тебе не хватает. Опиши его. _____

14) Что бы ты предложил улучшить в школе для более комфортной учебы?

Несколько слов о тебе (подчеркни или обведи нужный вариант)

Пол М Ж

Класс 5 6 7 8 9 10 11

Возраст _____ лет

Успеваемость за четверть: отличник; 4 и 5 4 и 3 без двоек есть 2

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
инициалы, фамилия
«25» 06 2021г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

44.04.01 Педагогическое образование
44.04.01.03 Социально-педагогическое сопровождение индивидуальных
образовательных маршрутов

Научный
руководитель


подпись, дата

доц. каф. ОиСП
ИППС СФУ,
канд. филос. наук
должность, ученая степень

А.К. Лукина
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись, дата

В.В. Коренева
инициалы, фамилия

Рецензент


подпись, дата

доц. каф.
ИТвКиКИГИ СФУ,
канд. филос. наук
должность, ученая степень

М.А. Лаптева
инициалы, фамилия

Красноярск 2021