

Ключевые слова: дискурсивное умение, урок русского языка, учитель русского языка, профессионально-педагогический диалог.

Одна из главных задач современного образования состоит, как известно, в том, чтобы способствовать становлению и развитию базовых способностей человека, «наполнению» преподавания всех школьных предметов «человеческими измерениями».

Особая роль учителя русского языка в решении названной выше задачи состоит в том, что, с одной стороны, он даёт школьнику главный инструмент познания и развития; с другой стороны, профессиональный вариант речевого поведения позволяет учителю выступить «в качестве ратора, автора-профессионала и художника слова» [2, с. 111]. Именно язык «активизирует мозговые центры, выполняет... роль учителя мышления» [8, с. 41] и, таким образом, формирует у подрастающего человека умение учиться. Это становится возможным, если обучение осуществляется в диалогическом режиме, предполагающем органичное сочетание двух имманентных функций языка как социального явления – познавательной и коммуникативной, если учитель способен реализовать в ходе урока ряд профессионально-значимых умений, именуемых дискурсивными. Эти умения обеспечивают «эффективное осуществление речевой деятельности обучающего, направленной не только на решение сугубо практических (учебных и воспитательных) задач, но и на гармонизацию педагогического дискурса в целом» [9, с. 202].

Среди дискурсивных умений учителя назовём прежде всего структурность восприятия класса (термин заимствован нами из психологии). В.В. Давыдов предлагает понимать её как специфическую учительскую наблюдательность, умение видеть класс в целом и каждого ребёнка в отдельности. Только тот педагог, которому, по мнению исследователя, свойственна гибкость структурности восприятия, может быть назван хорошим учителем [4, с. 112]. Безусловно, умение структурно воспринимать класс формирует в учителе важные качества: открытость, толерантность,

Дискурсивные умения учителя в профессионально-педагогическом диалоге на уроках русского языка

Т.И. Вострикова

В статье рассматриваются основные дискурсивные умения учителя русского языка, реализуемые в рамках жанра «профессионально-педагогический диалог». Приводятся примеры диалога учителя с учениками, помогающие понять его построения.

коммуникативную аккомодацию, эмпатию. Заметим, что развитую эмпатию психологи и дидакты считают центральным качеством профессионала, работающего с людьми, ключевым фактором успеха в тех видах деятельности, которые требуют «вчувствования» в мир партнёра по общению. В частности, развитая эмпатия позволяет учителю объективно оценивать ответы обучаемых.

Еще К.Б. Бархин говорил о том, что во время произнесения речи могут произойти «неожиданные, непредвиденные случайности, возникающие сами собой по самым разнообразным поводам, и выступающему оратору надо ими умело воспользоваться, экспромтом отвечать, вплести реплику, возглас публики в свою речь, связать её с создавшимся в зале настроением» [1, с. 11]. Сказанное имеет прямое отношение к такому необходимому дискурсивному умению педагога, как умение импровизировать. Именно оно даёт возможность управлять ходом диалога, вовремя его корректировать. Умение импровизировать позволяет учителю построить поисковый диалог, опираясь на «рациональное зерно», почерпнутое из реплики ученика, и даже на ученическую ошибку. Проиллюстрируем последнее утверждение фрагментом диалога по теме «Сочетаемость собирательных числительных с именами существительными», изучаемой в 6-м классе (здесь и далее П. – педагог, У. – ученик).

П.: Итак, ребята, мы выяснили, какие числительные называются собирательными. А теперь попробуем устно составить предложения с такими числительными. Кто попытается? Марина, пожалуйста!

У.: В машине было трое человек.

П.: Хорошо! Ещё?.. Серёжа!

У.: Четверо друзей пошли на каток.

П.: Молодец! Пожалуйста, Катя!

У.: Пятеро девушек пели песню.

П.: Подожди, Катюша, так составлять предложения нельзя!..

У.: Почему нельзя?

П.: Давайте попробуем вместе ответить на ваше «почему». И на это, и на другие, которые могут у вас появиться... Итак, ребята, существуют ли законы сочетаемости собира-

тельных числительных с существительными?

Как видим, начальным этапом процесса решения познавательной задачи (и это весьма ценно в научно-учебном общении!) стало ученическое «почему». Отталкиваясь от ошибки ученицы – закономерной на данном этапе развития диалога, – учитель формулирует учебную проблему, которая будет разрешаться коллективными усилиями в ходе урока.

Диалог может принять и весьма неожиданное развитие. Один из таких примеров приведён в книге [6, с. 57]. Ученики 3-го класса не согласились с определением безличных глаголов, которое предложил учитель:

У.: Вот глаголы *смеркается, вечерет...* Кто/что смеркается? Кто/что вечерет?

П.: Здесь не идёт речь о действии конкретного предмета. Вот если флагреет, то ясно, кто (или что) выполняет действие. А в твоём примере деятеля нет. Поэтому и лица у глагола нет.

У.: Не может быть действия без деятеля!

У.: Кто смеркается? Наверное, это время... Но так не говорят...

У.: Вечерет – это всё, вся природа. Может быть, всё, вся природа – и есть тот невидимый деятель?

Какой должна быть реакция педагога на высказанную учащимися точку зрения? Есть ли в ней рациональное зерно? Полагаем, что размышления над нашими вопросами весьма полезны как для начинающего, так и для опытного учителя. Это тем более важно, что современная лингвистическая теория во многом отражает сомнения учащихся (см., например, работы Г.А. Золотовой). Следовательно, ситуация неподготовленного общения, которая может возникнуть на уроке русского языка, требует, чтобы учитель в совершенстве знал свой предмет и не ограничивался только рамками учебника, в частности необходимо иметь представление о языковых явлениях, допускающих двойную трактовку, о неразрешённых проблемах в лингвистике. С.Ю. Курганов так прокомментировал приведённую ситуацию: «Дети почувство-

вали за "гладкими" ходами урока настоящую проблему, загадку безличных глаголов. Дети притормозили "усвоение темы", самостоятельно повернули внешне очевидное отношение, представив его как парадоксальное. И сами нашли пусть и наивный, но интересный и поэтичный ответ на вопрос» [6, с. 57].

Импровизированная речь учителя – явление весьма сложное, неоднозначное. Собственно импровизация представляет собой неподготовленную, спонтанную речь, требующую немедленной учительской реакции (напомним, что учитель – профессия быстрого реагирования), речь, рождающуюся в момент произнесения. От собственно импровизации следует отличать свободное изложение материала учителем, имитирующее процесс создания речи. Изложение предварительно продумывается, соответствующим образом оформляется. Грамотно структурированный профессионально-педагогический диалог требует от педагога владения обоими типами импровизации.

С гибкостью структурности восприятия класса, с умением импровизировать тесно связано умение учителя прогнозировать течение диалога и его результаты. Педагогическое предвидение определяется современной наукой как «опережающее отображение действительности, которое позволяет педагогу моделировать будущее» [5, с. 5]. При этом модель будущего должна содержать как ближайшие, так и дальние перспективы (микро- и макропредвидение) [Там же, с. 33].

Для чего, к примеру, в начальной школе достаточно подробно изучается фонетика? В первую очередь для того, чтобы в будущем легче шло усвоение целого ряда орфографических правил. Какие вопросы являются стержневыми при изучении пропедевтического курса синтаксиса в начальной школе? Безусловно, те, которые послужат практическим целям – формированию навыков устной и письменной речи. Макропредвидение – это ценное умение, которое формируется на основе глубоких знаний педагога, его опыта (в том числе опыта организации профессио-

нально-педагогического диалога) и складывающейся на его основе интуиции.

Предвосхищение – весьма важное умение и для учеников, поскольку оно связано с возникновением в их сознании особого вида речевой деятельности – думания. Именно оно отражает формирование мысли во внутренней речи, выполняет роль «черновика», подготавливает учащихся ко всем иным видам речевой деятельности. Планируя научно-учебное общение на уроке русского языка, педагог должен учитывать эту не выражаемую вербально форму мыслительной деятельности учащихся, осознавать её значимость в процессе обучения. Так, по мнению А.М. Сохора, антиципация в мышлении ребенка – это исключительно благоприятный момент для объяснения. «Подобные предвосхищающие мысли, – утверждает исследователь, – и есть тот внутренний диалог (более или менее развернутый, часто не осознаваемый), без которого невозможно ни внимание, ни тем более понимание» [7, с. 79].

Подчеркнём: коммуникативное будущее в профессионально-педагогическом диалоге тесно увязывается с текстовой категорией проспекции, благодаря которой учитель подготавливает ученика к тому, как будет структурирован урок, каким будет его основное содержание и т.д. Приведём развёрнутые монологические реплики педагога, содержащие проспективные элементы различной функциональной направленности: «Задание выполняем очень внимательно; помните, что формы именительного и винительного падежей очень часто совпадают»; «Знание фонетики, ребята, закладывается в 5-м классе. Будем знать фонетику сейчас – не испугаемся ЕГЭ в 11-м».

К дискурсивным умениям, обеспечивающим успешное научно-учебное общение, необходимо отнести также мнемонические умения педагога. Цицерон называл память сокровищницей всех познаний. Становление и развитие мнемонических умений связано с тренировкой памяти, освоением необходимых в работе педагога мнемонических приёмов, в числе которых укажем формулирование во-

просов к тексту; перекодирование письменного монологического текста в устное диалогизированное сообщение; обозначение в тексте его смысловых опорных пунктов; совершенствование текста путем его проговаривания, внесения в него исправлений, дополнений и т.д.

В ходе урока реализуются и, следовательно, приобретают статус дискурсивных умения, которые были продуманы и «расположены» педагогом на предкоммуникативной стадии: умение связать новый материал с ранее изученным; умения формулировать учебную проблему и запрашивать информацию, помогающую подойти к разрешению проблемы; умение строить развёрнутые монологические реплики различной функциональной направленности. Избегать ошибок со стороны учащихся, направить их мышление в нужное русло помогает умение учителя переформулировать требования задачи с целью их упрощения, усложнения, внесения творческого элемента и т.д. При этом каждое новое переформулирование связано с выявлением в объекте новых характеристик, которые основаны на обнаружении латентных (скрытых) связей изучаемого объекта с другими [7, с. 24]. Приведём пример из урока русского языка в 8-м классе (жирным шрифтом выделено формулирование учебной задачи и её переформулирование).

П.: Интересно, ребята, а какую синтаксическую роль выполняет инфинитив в этом предложении?

На доске:

Соседи прибежали посмотреть на незнакомца.

У.: Прибежали посмотреть... Входит в составное глагольное сказуемое...

П.: А других мнений нет, ребята?.. На какой вопрос отвечает инфинитив? Рассуждаем!

У.: Соседи... прибежали посмотреть... Зачем они прибежали?

П.: Так-так!.. Зачем? С какой целью? Значит...

У.: Это обстоятельство... Обстоятельство цели.

П.: Верно! Обозначаем графически.

Итак, дискурсивные умения педагога в их комплексности и взаимосвязи способствуют организации на уроках русского языка диалога гармонизирующего типа, выступающего и как средство познания и передачи информации, и как средство самосознания и самовыражения субъектов общения. Специальное обучение начинающих педагогов основам организации такого диалога – важная задача современного высшего профессионального педагогического образования [3].

Литература

1. Бархин, К.Б. Культура слова / К.Б. Бархин. – М. : Работник просвещения, 1930. – 288 с.
2. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий : Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
3. Вострикова, Т.И. Профессионально-педагогический диалог на уроке русского языка : структурно-содержательные особенности и речевая организация : монография / Т.И. Вострикова. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский ун-т», 2010. – 272 с.
4. Давыдов, В.В. Лекции по общей психологии : учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. / В.В. Давыдов. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
5. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
6. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.
7. Сохор, А.М. Объяснение в процессе обучения : элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
8. Федоренко, Л.П. Изучение языка и развитие мышления / Л.П. Федоренко // Русский язык в школе. – 1987. – № 4. – С. 37–41.
9. Щербинина, Ю.В. Лингво-риторические подходы к описанию и совершенствованию речевой личности педагога / Ю.В. Щербинина // Риторика и культура речи : наука, образование, практика : мат. XIV Междунар. науч. конф. (1–3 февраля 2010 г.) ; под ред. Г.Г. Глинина. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский ун-т», 2010. – С. 201–203.

Татьяна Ивановна Вострикова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи Астраханского государственного университета, г. Астрахань.