

Гудина Ольга Анатольевна

**УРОК КАК ЖАНР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2011/3/42.html](http://www.gramota.net/materials/1/2011/3/42.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2011. № 3 (46). С. 126-129. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2011/3/](http://www.gramota.net/materials/1/2011/3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

школьников являются: развитие у леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста компонентов системности мышления, что будет способствовать успешному освоению ими школьной программы; развитие у леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста системности мышления, что будет способствовать повышению уровня самостоятельности мышления учащихся и влиять на их школьную успеваемость.

Основываясь на результатах личной опытной работы, можно с уверенностью утверждать, что работа, направленная на развитие системности мышления леворуких детей необходима. Это повышает эффективность усвоения знаний учащимися, повышает качество подготовки леворуких детей младшего школьного возраста, актуализирует их интерес к познанию нового учебного материала.

Мы полагаем, что дифференцированная работа с леворукими детьми будет формировать устойчивый интерес учащихся не только к учебному процессу, но и результату.

#### Список литературы

1. **Безруких М. М.** Леворукий ребёнок в школе и дома. М.: Вентана-Граф, 2008. 240 с.
2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2003. 360 с.
3. **Поливанова Н. И., Ривина И. В.** Диагностика системного мышления детей 6-9 лет // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. 145 с.
4. **Пятница Т. В.** Мой ребенок - левша: диагностика и обучение леворуких детей. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 315 с.

УДК 81'276.5:378

Ольга Анатольевна Гудина  
Волгоградский государственный университет

#### УРОК КАК ЖАНР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА<sup>©</sup>

Эффективность общения зависит от того, насколько человек, включающийся в его процесс, представляет себе реально существующие условия общения и в соответствии с ними определяет или корректирует свое речевое поведение. Обычно человек делает это интуитивно. В ситуации общения выделяются две стороны: а) описываемая ситуация, то есть фрагмент действительности; б) собственно ситуация общения, включающая в свои границы как предмет речи, так и участников общения, их характеристики, взаимоотношения, тип взаимодействия (Г. О. Винокур, А. А. Леонтьев). Речевое общение представляет основное средство реализации задач обучения, воспитания и развития, становясь в деятельности учителя педагогическим общением.

В рамках настоящего исследования задачей является разработка коммуникативной модели урока как коммуникативного события и определение нормы педагогического общения, необходимой для успешной реализации дискурсивных намерений коммуникантов.

Любому речевому действию свойственна целенаправленность, адресованность, а также ориентация на нормы речевого поведения, принятые в социуме. Под *нормой* педагогического общения в настоящей работе понимается совокупность релевантных для данной разновидности институционального дискурса речевых действий, направленных на управление деятельностью учащихся и их знаниями. Следует отметить, что нормы дискурса существуют на уровне интуиции, поэтому четко установленный список норм педагогического дискурса не представлен в литературе. Существует представление о правильности речи как в отношении произношения, написания и сочетания слов в предложениях, так и в отношении актуализации предложений в высказываниях, в том числе - при обменах коммуникативными ходами [8, с. 178].

Понятие события широко используется в лингвистике. В основе этого понятия лежит представление о действиях и процессах в системе присущих им связей: «Получая ролевою интерпретацию, действия и процессы становятся событиями (или ситуациями)» [1, с. 176]. Событию приписывается идея регулярности, повторяемости, выделяются участники, границы события.

Событие является одним из понятий когнитивной лингвистики. Согласно теории когнитивных моделей Т. ван Дейка (1989), событие соотносится с ситуацией. Однако оно отличается от ситуации своей обязательной темпоральной ограниченностью. Если мы говорим о ситуации, то мы всегда находимся как бы «внутри» нее, в настоящем времени. В событии важно то, что оно началось в определенный момент и закончилось, мы можем сказать, что оно состоялось, случилось, произошло, а по окончании события можем анализировать его «извне» [3, с. 97]. Событие ограничено временными рамками. Так, например, урок начинается в определенное время и продолжается сорок минут. После этого он уже совершившееся событие.

В ходе социального взаимодействия каждому человеку приходится проигрывать широкий репертуар социальных ролей и вступать в различные ролевые отношения, требующие определенного речевого поведения. Так, говоря о социальной роли учителя, имеют в виду, что все учителя ведут себя в значительной степени одинаково: передают знания детям, формируют их умения и навыки, культуру поведения.

В каждом обществе существуют некоторые схемы поведения функционально связанных людей: учитель - ученики, врач - пациенты, покупатель - продавец и т.д. Из поколения в поколение традиция переносит правила взаимодействия людей в соответствующих ситуациях. Например, конкретные учебно-речевые ситуации вызывают разные типы речевого поведения учителя. Задачи, стоящие перед учителем, обуславливают существование в структуре его речевого поведения таких ролей, как организатор, методист, режиссер, редактор и т.д. Занимая определенную позицию в обществе, учитель разыгрывает соответствующие роли - просветителя, организатора, воспитателя. Это делается более или менее успешно в зависимости от индивидуальных способностей и личностных характеристик. Ожидается, что поведение учителя, и в частности поведение речевое, будет соответствовать статусу его роли и позиции.

Так как педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса, он представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений, а именно общение статусно-неравных участников - агентов и клиентов. Агентом педагогического дискурса является учитель (в школе) и преподаватель (в вузе), клиентами - ученики и, соответственно, студенты. Учитель передает ученику знания и нормы поведения общества, а также оценивает успехи ученика. Он обладает статусом и высоким авторитетом в обществе.

Речевой фактор играет основную роль в коммуникативной структуре урока. В общем континууме событий, из которых состоит человеческая коммуникация, значительное число событий относится к речевым. В отличие от неречевых событий речевые содержат вербальную интеракцию в качестве основного, а не «сопровождающего», дополнительного элемента. Вербальная интеракция формирует, конституирует этот тип событий [10, р. 210-228].

В уроке как речевом событии можно выделить несколько основных этапов: организация общения (приветствие учеников учителем и ответное приветствие учеников), объяснение (передача новой информации), контроль (опрос по изученному материалу, проверка выполнения домашнего задания), завершение общения (подведение итогов урока, проставление оценок, прощание с классом). В зависимости от специфики предмета, целей и задач данного урока, учитель выбирает определенный вид работы на уроке. Следовательно, внутри одного речевого события оказывается много других событий, которые и образуют структуру урока как сложного речевого события. Сами эти события имеют более простую структуру.

Определяющим моментом деятельности общения является цель, в соответствии с которой говорящим разрабатывается стратегический план, включающий выбор необходимых для достижения данной цели средств. Цель, как отмечает В. С. Магун, - это то, что «реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конечного результата деятельности, это отраженное индивидом в форме оценки отсутствующее благо, обязательно связанное в представлении субъекта с действиями, которые надлежит исполнить для его приобретения» [7, с. 70]. Это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

В прагматингвистике коммуникативная цель рассматривается как стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт: результат этот может обсуждаться как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Коммуникативная цель участвует в формировании коммуникативного кодекса, который Е. В. Ключев определяет как «сложную систему принципов, регулирующих речевое поведение обеих сторон в ходе коммуникативного акта и базирующихся на ряде категорий и критериев» [6, с. 78]. Если речевая цель используется в совокупности с речевым намерением, то коммуникативный кодекс на практике становится регламентирующей системой для моделей речевого поведения, которые ведут к успешным коммуникативным актам или объясняют случаи неуспешных коммуникативных актов.

Формирование личности молодого человека, усваивающего социальный опыт, происходит не автоматически, а путем изменения его внутреннего мира, его внутренней позиции, которая опосредует все воспитательные воздействия. Таким образом, здесь имеет место социализация подрастающего члена общества, которая представляет собой процесс неорганизованного и организованного воздействия общества на индивида с целью формирования личности, которая отвечает потребностям данного общества. Это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. В процессе социализации непосредственное участие принимает все окружение индивида и, в первую очередь, его семья. Но институт образования организует этот процесс целенаправленно.

Итак, целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества (передача ему социальных ценностей и норм поведения, знаний, умений и навыков, как в вербальной, так и в невербальной формах, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов).

Педагогическое взаимодействие - явление упорядоченное. Определение характера и степени этой упорядоченности зависит от тех стратегических направлений и тактических приемов, которые реализуются педагогом в ходе урока. Достижение целей общения реализуется при помощи определенных коммуникативных стратегий. Каждое высказывание, равно как и их последовательности, реализует множество функций и преследует множество целей, в связи с чем говорящим выбираются языковые средства, наилучшим образом со-

ответствующие целям. Стратегия предстает как когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением.

Е. В. Клюев под коммуникативной стратегией понимает совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели [Там же, с. 11]. Стратегии общения прямо соотносятся с интенциями коммуникантов, если интенции носят глобальный характер, то имеются в виду собственно стратегии дискурса, внутренне присущие ему. Если же речь идет о достижении частных целей в рамках того или иного жанра определенного типа дискурса, то говорят либо о локальных стратегиях, либо о коммуникативных тактиках.

*Доминантная цель урока* - передача знаний. На каждом этапе урока как коммуникативного события учитель ставит *локальные цели*, которые он реализует посредством соответствующих *стратегий*.

Следуя концепции В. А. Карасика, в педагогическом дискурсе можно выделить организующую (фатическую), объясняющую, оценивающую, контролирующую и содействующую коммуникативные стратегии [5]. Следует заметить, что стратегии дискурса выделяются с известной степенью условности, являются исследовательской абстракцией. В реальном общении существует совокупность интенций, переходящих друг в друга, быстро меняющихся в зависимости от меняющихся обстоятельств общения, интеракция не является суммой действий, происходит координация стратегий [8]. Рассмотрим каждый из указанных выше этапов урока.

Цель *первого этапа* урока - наладить контакт между учителем и учащимися, создать рабочую атмосферу, привлечь внимание учеников к самому уроку. В начале урока, пользуясь определенными речевыми ходами, учитель должен обеспечить общую готовность учащихся к работе.

Данная цель реализуется при помощи организующей (или фатической) стратегии, которая заключается в совместных действиях участников по созданию условий педагогического общения и можно сказать, что пронизывает все этапы урока. К фатической стратегии относятся реплики, коммуникативным намерением которых является установление и поддержание контакта. Данная стратегия может быть выражена фразами приветствия («*Здравствуйте, садитесь!*», «*Добрый день, усаживайтесь!*», «*Morning, everybody!*»), названием темы урока, описанием его целей, объявлением последовательности выполнения работ на уроке, директивными ходами, направленными на управление деятельностью учащихся («*Откройте тетради!*», «*Приготовьте чистые листы!*», «*Запишите домашнее задание!*», «*Read louder, please!*», «*Hand out the papers, please!*», «*Close your books!*», «*Write down the following task!*»).

Цель *второго этапа* урока - передача информации, которая заключается в объяснении нового материала. На реализацию данной цели направлена объясняющая стратегия, представляющая собой последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире. Эта интенция отражена в исходном значении глагола «учить» - «передать знания».

*Контроль* как этап урока имеет целью прием информации (опрос, повторение и обобщение изученного), а также контроль дисциплины класса. Данная цель реализуется при помощи контролирующей стратегии, которая представляет собой сложную интенцию, направленную на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, сознании и принятии системы ценностей и выражается фразами, контролирующими дисциплину класса и представляющими собой директивы («*Вы, пожалуйста, соблюдайте тишину!*», «*Потише, пожалуйста!*», «*He отвлекайтесь!*», «*Be attentive!*», «*Silence, please!*», «*Look this way. Look up for a moment!*», «*Be quiet! Everyone listen!*»). Эти речевые ходы представляют нацеленность на обратную связь, выражающуюся в проверке готовности к получению новой информации, в контроле понимания во время объяснения и после предъявления нового материала. Вместе с тем эта стратегия включает действия учителя по формированию ответственности и дисциплинированности как необходимых качеств жизни в коллективе.

Цель *последнего этапа* урока - подведение итогов урока, которое включает также оценку деятельности всего класса, отдельных учащихся. Именно здесь в силу вступает оценивающая стратегия педагогического дискурса, которая выражает общеизвестную значимость учителя как представителя норм общества и реализуется в праве учителя давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь при обучении, так и достижениям ученика. Оценка в чистом виде встречается очень редко, обычно она связана с выражением личностного отношения. Оценочное значение моделируется при помощи квалификативной структуры, которая включает оценочную шкалу, оценочный стереотип, объект и основание оценки, оценочные модусы, аксиологические предикаты, мотивировку оценки [2, с. 47].

Обучение, как сложный вид работы, происходит в соответствии с нормами педагогического общения. Учитель ставит цель, дает задание. Учащиеся осмысливают его, принимают к выполнению. Но им не сообщается конечный результат. Его получают на основе предпринятых в процессе учебы усилий. Учитель руководит учением школьников, помогает им оценочными суждениями, а иногда показом и разъяснением непонятного ученикам материала. Оценки высказываются в форме декларативов, экспрессивов, контрактивов и регулятивов: *Молодец!*, *Хорошо!*, *Правильно!*, *Good!*, *Perfect!*, *Fantastic!*, *Very nice!*, *That's exactly the point!*, *Right you are*, *Quite right*, *That's right*, *That's it*, *That's correct!* и т.п. Оценивая ученика, педагог тем самым воздействует на него, что позволяет организовать сам процесс общения, а затем побудить объект общения к дальнейшей деятельности.

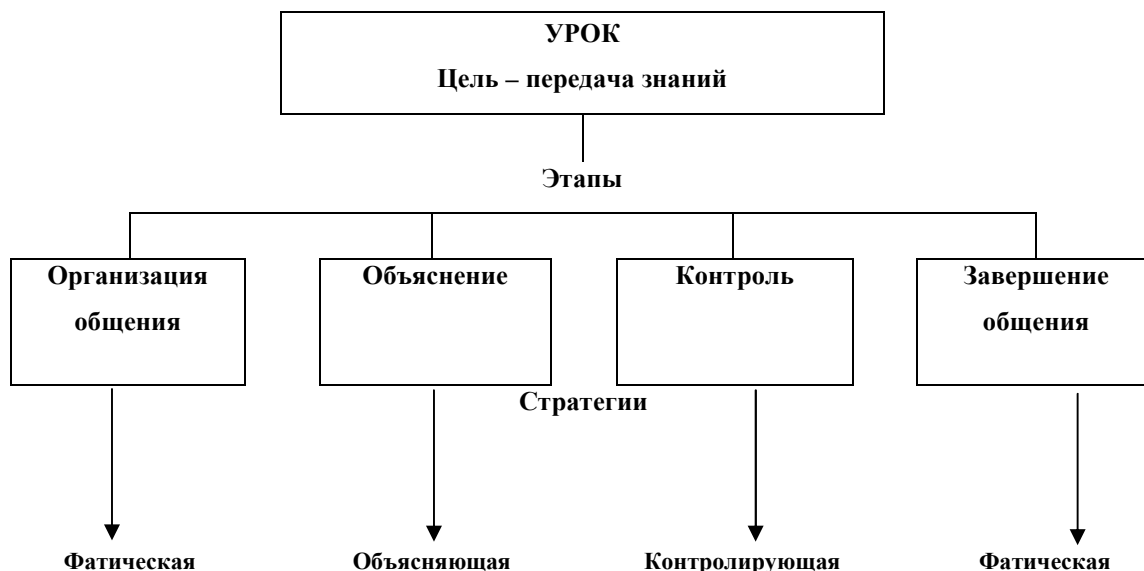
Урок заканчивается фразами прощания («*Спасибо всем за работу!*», «*Всего вам доброго!*», «*Урок окончен. До свидания!*», «*Have a good day!*», «*See you tomorrow!*», «*Thank you for today's lesson. You've been perfect today!*»).

Для успешной реализации педагогического общения используется также содействующая стратегия, которая тесно связана с оценивающей стратегией и состоит в поддержке и исправлении учащихся. Однако оценка устанавливает объективное положение дел, то есть она категорична («Сядь, два!», «You are wrong!»), а содействие создает оптимальные условия для формирования личности («Ничего страшного. В следующий раз ответишь лучше», «Не надо расстраиваться. Плохую оценку тебе ставить не буду. Я уверена в том, что ты все знаешь...», «No, no! It's not stupid! It's a good effort!»). Содействующая стратегия выражается в виде положительного отношения к адресату как исходного постулата общения.

Специфика урока как речевого события предполагает использование учителем определенных языковых средств. Педагог, выступая в данной роли, говорит соответствующим образом. Ролевое речевое поведение регулируется специфическими предписаниями, которые представляют собой правила речевого поведения и от которых зависит успешность стратегий коммуникантов [4].

Итак, урок как коммуникативное событие, имеющее место в рамках института образования (школа, вуз), характеризующееся наличием статусно-неравных участников (педагог - учащиеся), имеет прототипную модель. Данная модель состоит из *этапов* (организация общения, объяснение, контроль, завершение общения) и включает *доминантную цель* (передача знаний). Внутри каждого этапа выделяется *локальная цель*, которая реализуется посредством соответствующих педагогическому дискурсу стратегий, а именно организующей, объясняющей и контролирующей. Следует отметить, что названные стратегии не находят однозначного соотношения с этапами уроков, выделенными в прототипной модели.

Нормативная схема урока как коммуникативного события может быть представлена следующим образом.



Как видно из предложенной схемы, на каждом этапе урока педагог ставит перед собой локальные цели и использует соответствующие стратегии педагогического дискурса. Совокупность правильно реализованных стратегий в каждом эпизоде приводит к достижению доминантной цели и, следовательно, к успешному взаимодействию учителя и учащихся.

Разработанная схема является образом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте коммуникативной ситуации (урока) по отношению к определенному партнеру, что выражается уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988. 341 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М., 1985. 230 с.
3. Дубровская О. Н. Сложные речевые события и речевые жанры // Жанры речи. Саратов: Изд-во государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999.
4. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 1998. 496 с.
5. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград, 1999.
6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и вузов. М.: ПРИОР, 1998. 224 с.
7. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Л.: Наука; Ленинград. отделение, 1983. 176 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДК «Гнозис», 2003. 280 с.
9. Эрвин-Трипп С. М. Язык. Тема. Слушатель: анализ взаимодействия // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1975. Вып. 7.
10. Durganti A. Ethnography of Speaking: toward Linguistics of the Praxis // Linguistics. Cambridge, 1990. V. IV. Language: the Socio-Cultural Context.