

Баранова Ирина Евгеньевна, Сороковых Галина Викторовна

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, ФОРМИРУЕМОГО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье представлены особенности учебно-педагогического дискурса как коммуникативно-прагматического образца речевого поведения учителя. Показана важность формирования дискурсивной компетенции в процессе вузовской подготовки учителя иностранного языка. Она рассматривается как результат развития дискурсивных умений, проявляющийся в деятельности как готовность специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов, как способность осуществлять дискурсивную деятельность.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2016/7-2/58.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3-х ч. Ч. 2. С. 201-205. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2016/7-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.016-051:811

В статье представлены особенности учебно-педагогического дискурса как коммуникативно-прагматического образца речевого поведения учителя. Показана важность формирования дискурсивной компетенции в процессе вузовской подготовки учителя иностранного языка. Она рассматривается как результат развития дискурсивных умений, проявляющийся в деятельности как готовность специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов, как способность осуществлять дискурсивную деятельность.

Ключевые слова и фразы: учебно-педагогический дискурс; речь учителя; дискурсивная компетенция; учитель иностранного языка; педагогическое общение.

Баранова Ирина Евгеньевна

Государственный гуманитарно-технологический университет

baranovaie@bk.ru

Сороковых Галина Викторовна, д. пед. н., профессор

Московский городской педагогический университет

sorokovykh@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, ФОРМИРУЕМОГО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Как человека можно распознать по обществу, в котором он вращается,
так о нём можно судить и по языку, которым он выражается.*

Джонатан Свифт

Перед современным учителем иностранного языка сегодня стоит серьезная задача: формирование личности человека прежде всего посредством межкультурного взаимодействия. Отсюда правомерное требование: речь учителя должна быть эталоном для обучающихся. Используя речь как сильнейшее оружие и точнейший инструмент, педагог приобщает обучающихся к богатствам многонациональной культуры, которая воспринимается ребенком в первую очередь через воздействующее на его сознание слово. Следовательно, к речи учителя предъявляются весьма высокие требования: она должна быть доступной, понятной, отличаться правильностью, убедительностью, живостью и т.д.; в ней не должно быть штампов и шаблонов. К. И. Чуковский не раз отмечал, что нередко на уроках имеет место автоматизм речи учителя, который «доведен до предела», в ней «нет ни одного свежего, небанального слова» [Цит. по: 3].

Как показывает опыт преподавания иностранного языка в школе, учителю необходимо владение эмоциональными и выразительными средствами языка [11].

Речь учителя иностранного языка имеет иную специфику, нежели речь учителей других предметов. Здесь мало только использовать правильную интонацию. Важно, чтобы речь была понята детьми. Нельзя не согласиться с мнением Е. И. Пассова, В. П. Кузовлева и В. Б. Царьковой, которые справедливо полагают, что речь учителя в ходе преподавания любого предмета играет ответственную и важную роль в учебно-воспитательном процессе, а на уроке же иностранного языка слово учителя выполняет ещё одну функцию – выступает средством обучения [9].

Изучение профессиональной речи учителя, преподающего иностранный язык, имеет богатую традицию в России и за рубежом. Так, в работах М. З. Биболетовой, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. П. Каменецкой, Г. В. Роговой, Г. В. Сороковых, С. В. Крекнина представлены теоретические основы овладения вербальными средствами обучения (см., например: [6]). Анализ трудов названных авторов позволяет утверждать, что деятельность учителя иностранного языка неизбежно сопряжена с проблемами развития речи обучающихся, и прежде всего – их речевой культуры, формирующейся на основе принципа объективно существующих связей между познавательными процессами и языком. Общеизвестно, что учителю иностранного языка, как и любого другого предмета, необходимо быть для обучающихся образцом для подражания. Речь педагога служит для детей моделью речевой деятельности, поэтому к качественным характеристикам речевого «портрета» учителя иностранного языка предъявляются особые требования.

Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова выделяют ряд тенденций в использовании иностранного языка учителем [10, с. 287] (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Тенденции в использовании иностранного языка учителем

Характеристика речи учителя иностранного языка	Проблемы, связанные с данной характеристикой	Рекомендации по устранению обозначенных проблем
Нередко учитель говорит на иностранном языке, сопровождая свою речь переводом на родной язык, что не способствует формированию у обучающихся навыков устной иноязычной речи.	1. Обычно учитель переводит сказанное им на родной язык. 2. Обучающиеся не прилагают особых усилий для того, чтобы понять иноязычную речь учителя. 3. Учитель не учитывает возможности обучающихся, не верит в их силы, что отражается на их способностях. 4. Обучающиеся воспринимают иностранный язык как предмет, который не имеет практического применения.	Урок иностранного языка с первых дней следует вести исключительно на иностранном языке, регулярно вводя новые ситуационные и речевые клише с целью педагогического воздействия учителя и его взаимодействия с обучающимися.
Учитель добивается понимания его распоряжений обучающимися непосредственно на иностранном языке, так как он использует в своей речи то, что ученики уже усвоили.	Если необходимые для общения слова и выражения появляются очень нерегулярно, либо не включены в учебники, то появляется отторжение: ученики перестают слушать речь учителя, которую не понимают.	Необходимо использовать только ту лексику, которая известна школьникам и соответствует уровню их владения иностранным языком, их возрастным особенностям.
В общении учителя и обучающихся решающая роль должна принадлежать звучащей иноязычной речи, а не каким-либо другим дополнительным факторам.	Обучающиеся правильно реагирует на такие распоряжения и просьбы учителя, выраженные на иностранном языке, как «Дай(те)», «Прочитай(те)» и т.п., если они сопровождаются соответствующими жестами, и вяло реагируют на те же указания, если они не сопровождаются характерными действиями.	Необходимо использовать кинестетические средства в речи учителя (мика, жесты, интонация и т.п.). Следует демонстрировать дружелюбие, спокойствие и доброжелательность не только на вербальном уровне, но и на уровне жестикуляции, движения, позы, выражения лица и т.д.

Из таблицы видно, что речь учителя иностранного языка служит средством передачи информации школьникам и что для нее характерна дидактическая направленность (одновременно с передачей информации решаются задачи воспитания, обучения и развития личности). Это обуславливает особые требования к отбору лексических и паралингвистических средств общения, способам организации и передачи информации, то есть к форме и содержанию педагогической речи.

В связи с вышесказанным необходимо выявить специфику и особенности учебно-педагогического дискурса, являющегося стержневой характеристикой дискурсивной компетенции учителя иностранного языка [5]. Необходимо раскрыть сущностную характеристику данных феноменов.

Дискурс (фр. *discours*, англ. *discourse*, от лат. *discursus* – движение, круговорот; бегание взад-вперед; беседа, разговор) – это речь, процесс языковой деятельности; способ говорения; произвольный фрагмент текста, который состоит из более чем одного предложения или независимой части предложения; общий контекст, который описывает объекты, действующие лица, обстоятельства, поступки, времена и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько миром, который является общим для создающего дискурс, и тем, кто его интерпретирует [7].

В лингводидактической литературе дискурсивная компетенция нередко рассматривается в связи с понятиями «профессиональная деятельность» и «профессиональная компетентность», что подчеркивает ее деятельностную составляющую. Мы полагаем, что дискурсивная компетенция учителя иностранного языка как междисциплинарная будет интегрировать профессиональные знания и способы профессионального общения на русском и иностранном языках. Следовательно, сформированность дискурсивной компетенции будущего учителя иностранного языка следует рассматривать в единстве предметных, метапредметных и личностных результатов.

Дискурсивная компетенция в структуре коммуникативной компетентности трактуется как способность соединять предложения в связанное сообщение (дискурс), для чего используются различные лексические и синтаксические средства, то есть как владение навыками организации языкового материала в текст (см., например: [1]).

Что представляет собой учебно-педагогический дискурс? Этот феномен начал планомерно изучаться примерно во второй половине XX в., что было обусловлено общей антропоцентрической направленностью лингводидактических и лингвистических исследований. Уже в середине 60-х годов XX века сложилось особое направление прикладной лингвистики – педагогическая лингвистика, целью которой стали определение для учителя, преподающего любой предмет, некоторого объема систематизированных знаний о речи и языке, а также обоснование необходимости овладения им умением самостоятельно анализировать различные лингвистические явления с целью оптимизации процесса общения с обучающимися. Само понятие «учебно-

педагогический дискурс» возникло в 70-е годы XX века, в частности, в трудах М. Култхарда, Дж. Синклера, изучавших лингвистический аспект взаимодействия учителя с обучающимися на уроке. Педагогический дискурс интерактивен, что особенно проявляется в разговоре, в котором участники беседы наблюдают за эффектом, производимым их словами на адресата. В связи с этим одной из составляющих педагогического дискурса можно считать речь учителя иностранного языка, обращенную к ученикам, своим коллегам-учителям или родителям обучающихся.

Аналогично учебно-педагогический дискурс понимается и в педагогической риторике, где он рассматривается как совокупность различных аспектов речевого поведения учителя на уроке (Л. Г. Антонова, А. Р. Габидуллина, А. А. Мурашов и др.). Речевое поведение и речевая деятельность учителя, создаваемая им атмосфера взаимопонимания в контексте педагогического общения рассматривались в работах Э. Г. Вольтера, И. А. Зимней, Г. Лозанова, Г. А. Китайгородской. Так, Н. А. Ипполитова считает, что педагогический дискурс как разновидность статусно ориентированного институционального дискурса – это пространство социального взаимодействия участников образовательной деятельности [5].

Таким образом, из сказанного выше можно заключить, что по своему содержанию педагогический дискурс является личностно ориентированным, что полностью соответствует основополагающей в образовании идеологии антропоцентрической парадигмы. Все коммуникативные интенции учителя направлены на гармоничное личностное развитие обучаемого, на организацию процесса познания. При обращении к проблеме педагогической коммуникации как особой разновидности профессиональной деятельности, реализующейся в ситуации контактного или дистантного общения, значимым представляется определение социокультурных оснований педагогической коммуникативной деятельности.

Ряд ученых, в том числе О. П. Богатырева и Т. А. Филоненко, занимают принципиально иную позицию: в их трудах учебно-педагогический дискурс понимается как совокупность коммуникативно направленных текстов, характерных для данной сферы общения и особым образом лексически, грамматически и стилистически оформленных, обусловленных различными социокультурными, психологическими, прагматическими, экстралингвистическими и другими факторами.

Речь учителя должна быть образцом, поскольку именно так воспринимается ребенком, и по ней он учится строить собственную речь. Следует помнить также о том, что речь учителя является эталоном литературной нормы и правильной организации речи в целом. Поэтому особое внимание следует обращать на форму педагогической речи, на ее нормативный характер, необходимо делать ее более доступной как для восприятия, так и для подражания (в определенной мере). Речь учителя обязательно должна быть наполнена не только интеллектуальным, но и эмоциональным содержанием, то есть быть выразительной. Как известно, эмоции являются важным инструментом педагогического воздействия, однако их роль в образовательном процессе недооценивается: на уроках и в общеобразовательной сфере вообще нередко превалирует отчужденный стиль общения педагога с обучающимися. Между тем недостаток эмоционального компонента педагогического общения отрицательно сказывается на учебной деятельности и общем психологическом фоне образовательного процесса. Грамотный учитель должен уметь вызывать в учениках положительные эмоции, учитывать при этом их возрастные особенности, специфику предмета «Иностранный язык» и этапы урока. Как справедливо считают Л. А. Нежина и А. С. Комарова, эмоциональная экспрессия учителя иностранного языка стимулирует психологические и когнитивные процессы обучающихся, создает благоприятную основу для творчества [8]. Нельзя в этой связи не вспомнить мысль Ш. А. Амонашвили о том, что авторитарно-императивный характер общения с обучающимися формирует у них отрицательное отношение к учебе [2]. Отсюда следует, что своими заданиями необходимо заинтересовать обучающихся, дать им пищу для размышлений. Примером может служить следующее задание из нашей практики преподавания французского языка:

(1) *Lisez le texte et dites, quels clubs ou cercles vous fréquentez et ce que vous voulez faire comme métier. Savez-vous prendre le métro tout(e) seul(e)?*

Дискурс – это «форма общения людей», основанная на языке, где «способом его реализации становится речь с присущей ей процессуальностью», а результатом такого процесса становится текст [4, с. 320]. Учебно-педагогический дискурс выступает как социально детерминированный тип общения, то есть речевая деятельность учителя является способом, учебный текст – формой (внешним выражением речевого общения в языковом коде), а язык учебной терминосферы – орудием, средством реализации учебно-речевой деятельности.

По мнению Н. А. Ипполитовой, целью педагогического дискурса является социализация личности, подготовка его к жизни в определенном социуме. В процессе взаимодействия участников педагогического дискурса педагог дополняет картину мира обучающихся новыми знаниями, что в определенной степени обогащает их общественный опыт, изменяет восприятие и понимание ими уже известных фактов и событий, создает базу для формирования взглядов, идей, убеждений, ценностных и духовных приоритетов [5].

Воздействие и взаимодействие – коммуникативные процессы, правильность организации которых определяет эффективность деятельности общения в рамках учебно-педагогического дискурса. Таким образом, можно утверждать, что значимую роль в изучении различных типов дискурса играет антропоцентрический принцип, согласно которому в центре внимания находится человек как субъект общественной, познавательной деятельности [7].

Обобщая вышеизложенное, представим разнообразные трактовки педагогического дискурса и их особенности (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Трактовки педагогического дискурса и их особенности

Автор	Трактовка	Особенности
Бирмингемская школа: Дж. Синклер, М. Култхард, Д. Бразил, Д. Гиббон	В основе данной концепции лежит идея о том, что именно язык выступает универсальной матрицей, в которой зашифровано самое надежное знание о мире. Изучение структуры языка – ключ к изучению бытия человека в мире.	Главной целью исследований выступило изучение лингвистического аспекта взаимодействия на уроке учителя с обучающимися, а также функций различных типов высказываний (вопрос, ответ, утверждение, команда и т.д.) и способов их интерпретации, закономерностей развития на уроке тематической структуры дискурса, последовательности использования высказываний разных типов, средств, способов и порядка введения тем, «права» говорящих на речь: как оно реализуется, кем и как определяется.
Л. Г. Антонова, А. Р. Габидуллина, А. А. Мурашов, Э. Г. Вольтер, И. А. Зимняя, Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская	Педагогический дискурс рассматривается как совокупность различных аспектов речевого поведения учителя на уроке.	На уроках иностранного языка наблюдаются две линии коммуникативного поведения педагога: использование языка, во-первых, только в качестве цели обучения; во-вторых, для решения задач, связанных с развитием и воспитанием обучающихся.
Н. А. Ипполитова	Педагогический дискурс – разновидность статусно ориентированного институционального дискурса.	Рассматривается пространство социального взаимодействия участников образовательной деятельности.
А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, С. Я. Ромашина	Педагогический дискурс рассматривается в контексте структурно-функциональной модели речевого воздействия учителя.	Воздействие рассматривается как совокупность речевых действий, используемых для реализации основных функций учителя в процессе организации его взаимодействия с обучающимися.
О. П. Богатырева, Т. А. Филоненко и др.	Педагогический дискурс – это совокупность текстов, которые обусловлены сферой общения.	Текст выступает в качестве основной единицы общения, особым образом грамматически, лексически и стилистически оформленной.

В заключение отметим, что учебно-педагогический дискурс как коммуникативно-прагматический образец речевого поведения учителя реализуется в образовательном процессе и представляет собой совокупность таких переменных и инвариантных признаков, как социальные нормы и отношения, роли, конвенции, показатели интерактивности и т.п. Для овладения учебно-педагогическим дискурсом учителю иностранного языка необходимо уже на этапе вузовской подготовки формировать у себя дискурсивную компетенцию, которая представляет собой интегральную характеристику личности, отражающую мотивационные, теоретические, процессуальные и рефлексивные аспекты профессиональной деятельности, обеспечивает готовность выпускника педагогического вуза к решению профессиональных задач и способствует успешному осуществлению коммуникации с различными субъектами образования: коллегами, учениками, их родителями – на основе использования приобретенных дискурсивных знаний, умений, способов деятельности. Дискурсивная компетенция является результатом развития дискурсивных умений, проявляется в деятельности как готовность специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов, как способность осуществлять дискурсивную деятельность, цель которой заключается не только в реализации на практике полученных знаний о дискурсе, но и в дальнейшем развитии творческого потенциала будущего учителя, в обеспечении его самореализации и саморазвития.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Наука, 1989. 777 с.
3. Гнобоблин Ф. Н. Психология. М.: Просвещение, 1973. 240 с.
4. Жаркова Т. И., Сороковых Г. М. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М.: Флинта; Наука, 2014. 320 с.
5. Ипполитова Н. А. Риторический аспект описания педагогического дискурса // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 64-68.
6. Крекнин С. В. Методика обучения экспрессивности речи на основе компенсаторных стратегий (французский язык, языковой вуз): дисс. ... к. пед. н. М., 2012. 175 с.
7. Кулешова А. В., Ерошкин А. А. Анализ вербальных и невербальных средств реализации модальности в речи учителя – носителя французского языка // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 81-89.

8. **Нежина Л. А., Комарова А. С.** Невербальные средства выражения эмоций в педагогическом дискурсе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 110-117.
9. **Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.** Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М.: Просвещение, 1983. 156 с.
10. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
11. **Сороковых Г. В., Зыкова А. В.** Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14-20.

PECULIARITIES OF LEARNING-PEDAGOGICAL DISCOURSE BEING FORMED WHILE TRAINING A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Baranova Irina Evgen'evna

Moscow State Regional Institute of Humanities (MGOGI)
baranovaie@bk.ru

Sorokovkh Galina Viktorovna

Moscow City Teacher Training University
sorokovkh@mail.ru

The article presents the peculiarities of training-pedagogical discourse as a communicative-pragmatic sample of speech behavior of a teacher. The importance of discursive competence in the process of high school training of a foreign language teacher is shown. It is examined as the result of the development of discursive skills, apparent in the activity as the readiness of a specialist to mobilize internal and external resources as the ability to exercise the discursive activity.

Key words and phrases: training-pedagogical discourse; teacher's speech; discursive competence; foreign language teacher; pedagogical communication.

УДК 372.881.111.1

В статье рассматривается специфика обучения учебно-исследовательской деятельности, поскольку основной задачей современной системы образования является создание индивидуальных траекторий обучения через вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельности на уроках и во внеурочной среде. Цель статьи – проанализировать основные проблемы, с которыми сталкиваются школьные учителя, ученики и научные консультанты в ходе проводимого исследования, описать этапы, цели и задачи учебно-исследовательской работы.

Ключевые слова и фразы: учебно-исследовательская деятельность; проектная деятельность; мотивация; федеральный государственный образовательный стандарт; научное общество; одаренные школьники; исследовательская деятельность.

Малетина Оксана Андреевна, к. филол. н., доцент

Волгоградский государственный университет
okmaletina@yandex.ru

Цыбанёва Валентина Александровна, к. пед. н.

Волгоградская государственная академия последипломного образования
walenday14@yahoo.com

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Образовательные результаты в рамках федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (далее ФГОС второго поколения) предполагают развитие мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности. Стандарт представляет собой определенную систему требований: 1) требования к структуре основных образовательных программ (нормативные документы, регламентирующие организацию образовательного процесса), 2) требования к условиям реализации основных образовательных программ (регламенты, обеспечивающие успешное функционирование образовательного учреждения по реализации основной образовательной программы) и 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ (основа для проведения итоговой аттестации выпускников и аккредитации образовательных учреждений) [3].

ФГОС второго поколения – это социальный инструмент управления процессом образования, его качеством и результатами, которые включают проверку научных знаний, представлений об обществе, формирование умений учебно-познавательной, учебно-исследовательской и практической деятельности [Там же].