

Формирование дискурсивных умений в системе подготовки учителя русского языка*

Т.И. Вострикова

В статье предлагается ряд коммуникативно-речевых заданий, способствующих формированию основных дискурсивных умений будущего учителя русского языка.

Ключевые слова: дискурсивное умение, урок русского языка, учитель русского языка, коммуникативно-речевое задание.

Вопросы подготовки будущего учителя русского языка как начальной, так и средней школы к организации продуктивного, психологически комфортного научно-учебного общения приобретают в наши дни особую значимость. Исследователи в области педагогической риторики убеждены в том, что эта подготовка должна носить по преимуществу **практический характер**, быть направленной на овладение студентами рядом умений, связанных с преодолением традиционной моносубъектности в образовании. К ним, безусловно, следует отнести **дискурсивные умения педагога**: импровизационные, мнемонические, прогностические, аудиальные; умение структурно воспринимать класс (видеть класс в целом и каждого ребёнка в отдельности); управлять ходом диалога; проявлять открытость, толерантность, эмпатию в процессе научно-учебного общения [1].

Предложим некоторые виды заданий, которые связаны с освоением базовых дискурсивных умений будущими учителями русского языка. Такие задания, по нашему мнению, могут быть даны студентам в рамках спецкурсов лингводидактической и риторической направленности.

Задания по анализу и моделированию основных дискурсивных умений целесообразно представить несколькими группами. Первая из них рассчитана на углублённое рассмотрение того

или иного **конкретного** дискурсивного умения. Так, например, *тренировке памяти* будущего учителя (формированию *мнемонических умений*) способствуют следующие задания:

■ Прочитайте отрывок из трактата Цицерона «Об ораторе». О каких приёмах мнемоники говорит Цицерон? Как они могут быть использованы при **запоминании** научно-учебного текста?

Чтобы ответить на вопросы, разбейте текст на абзацы, обозначьте основные тезисы. Перескажите текст (проверьте свои мнемонические способности).

«Места, которые мы воображаем, должны быть многочисленными, приметными, отдельно расположенными, с небольшими между ними промежутками; а образы – выразительными, резкими и отчётливыми, чтобы они бросались в глаза и быстро запечатлевались в уме. Достигнуть этого нам помогут упражнения, переходящие в навык, а именно: во-первых, подбор похожих слов, в которых лишь изменены падежные окончания или видовое значение заменено родовым, и, во-вторых, обозначение целой мысли одним словом-образом, самый вид которого будет соответствовать его месту в пространстве, как это бывает у искусных живописцев. Память на слова менее важна для оратора; она использует больше разных отдельных образов, ибо есть множество словечек, соединяющих члены речи, подобно суставам, и их ни с чем невозможно сопоставить. Так что для них нам приходится раз навсегда измышлять образы совершенно произвольные. Зато память на предметы – необходимое свойство оратора; и её-то мы и можем укрепить с помощью умело расположенных образов, схватывая мысли по этим образам, а связь мыслей – по размещению этих образов».

■ Рассуждая о специфике **словесной** памяти (весьма значимой для учителя русского языка), А.Р. Лурия подчёркивал, что в основе её лежит процесс **перекодирования** сообщаемого материала, связанный с процессом отвлечения от несущественных деталей и общения центральных моментов информации. Докажите справедливость этой мысли, перекодировав письменный

* Тема диссертации «Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка». Научный консультант – доктор пед. наук, профессор Н.А. Ипполитова.

монологический текст «Литературный язык» [3, с. 155–156] в устное диалогизированное сообщение, рассчитанное на учащихся 5-го класса. Особо обозначьте центральные моменты информации.

Произнесите созданный вами текст перед аудиторией. Что необходимо **изменить, исправить?**

■ Исследователи в области психологии и методики полагают, что учителю при составлении конспекта урока необходимо обозначить **смысловые опорные пункты** текста, выбрать **форму фиксации** опорного материала для устной речи. Памятуя об этом, определите, какой материал в предложенных научно-учебных диалогических текстах является для учителя опорным. Какие формы его фиксации вы можете предложить?

В последнем задании в качестве дидактического материала использовались преимущественно тексты, которые были составлены нами по результатам наблюдений за организацией профессионально-педагогического диалога на уроках русского языка (основой для создания текстов послужили видеозаписи и расшифровки стенограмм уроков).

Ниже представлен (в сокращении) фрагмент урока-диалога на тему «Предложение» (5-й класс), а также один из вариантов **формы фиксации материала**, ставшего **опорным** при создании данного текста.

«Педагог (П.): Каждый из вас, ребята, конечно же, не представляет своей жизни без общения с другими людьми. Почему же мы понимаем то, что нам сказал или написал другой? Что помогает нам понимать друг друга? Саша!..»

Ученик (У.): Наш язык.

П.: Так... А если конкретнее? Алёна!

У.: Помогают нам общаться слова. А ещё... ещё словосочетания.

П.: Ещё какие мнения? Серёжа!

У.: А я думаю, что предложения. Ирина Константиновна (учитель начальных классов. – Т.В.) всё время говорила: «Наша речь состоит из предложений».

П.: Так-так! Давайте попробуем разобратся! Посмотрите на доску.

На доске запись:

Роскош...(?), старика, не, трогала, южной, природы, яркая.

П.: Прочитали?... Вам понятно, что записано на доске?

У.: Что-то непонятно... Слова какие-то...

У.: А я поняла!.. Из этих слов нужно составить предложение?

П.: Попробуй!

У.: Роскошь яркая... южной природы... старика не трогала... Нет... не трогала старика.

У.: А можно и по-другому!

П.: Пожалуйста, Андрей!

У.: Яркая роскошь... южной природы... не трогала старика.

П.: Хорошо!.. Ты немного изменил порядок слов: яркая роскошь. Итак, ребята, из отдельных слов у нас получилось предложение. Кстати, точно такое же, как у Александра Ивановича Куприна в рассказе «Белый пудель». Записываем это предложение... Ира, иди к доске. Обращаем внимание на орфограммы.

Ученики записывают предложение, объясняют орфограммы.

П.: Итак, давайте вернёмся к вопросу, который мы задали себе в начале беседы: что же помогает нам понимать друг друга?... Слова? Словосочетания? Предложения?

У.: Конечно, предложения.

П.: Недостаточно знать отдельные слова или словосочетания, чтобы понимать друг друга. Почему?... Да потому, что слова и словосочетания не выражают законченной мысли! Слова, как мы с вами увидели, надо так связать, соединить между собой, чтобы получилось предложение. Только в предложении содержится законченное высказывание о чём-либо. Значит, именно предложения помогают нам общаться, строить тексты».

Смысловые «опорные пункты» («ОП») фрагмента

«ОП-1». Постановка проблемы: «Что помогает людям общаться и понимать друг друга?»
Слова?

Словосочетания?
Предложения?

Словосочетания?
Предложения?

*Начальная
развёрнутая
монологическая
реплика учителя
(с элементами
диалогизации).*

«ОП-2». Исходный материал для организации научно-учебного диалога – предложение А.И. Куприна (в *нетрансформированном* виде):

«Яркая роскошь южной природы не трогала старика.»

«ОП-3». Процесс совместного решения учебной проблемы – предложение А.И. Куприна (в *трансформированном* виде):

Роскош...(?), старика, не, трогала, южной, природы, яркая.

«ОП-4». Разрешение проблемы: «Что помогает людям общаться и понимать друг друга?» Слова? Нет!

Словосочетания?

Нет!

ПРЕДЛОЖЕНИЯ?

Да!

***Итоговая**
развёрнутая
монологическая
реплика
учителя
(с элементами
диалогизации).*

Особую группу составили задания **общедидактического характера**, направленные на выявление не одного, а целого **ряда** дискурсивных умений. Это задания, связанные с определением и характеристикой избранного учителем *стиля общения* с учащимися, выявлением продуктивных и непродуктивных *моделей* педагогического общения, анализом высказываний известных учёных по проблемам диалогического режима научно-учебной коммуникации и др. Заметим, что принципиально важной для нас является **многофункциональность** таких заданий, поскольку они прежде всего помогают решить поставленную учебную задачу, а также несут просветительский характер. Обратимся к примерам:

■ *Какая модель обучения представлена в приведённом ниже фрагменте («Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского)? Насколько применима она в современной школе? Можно ли вести речь о реализации дискурсивных умений педагога в рамках предложенной модели?*

«Учитель (У.): Подойди, мальчик! Научись уму-разуму!

Мальчик (М.): Что это значит – уму-разуму?

У.: Всё, что необходимо. Правильно понимать, правильно делать, правильно высказывать.

М.: Кто меня этому научит?

У.: Я...

М.: Каким образом?

У.: Я поведу тебя повсюду, покажу тебе всё, назову тебе всё.

М.: Вот я! Веди меня...»

■ *Ознакомьтесь с ответами, которые даёт А.А. Брудный на им же самим поставленный вопрос: «Какие плоды приносит общение нашей практической жизни?». Прокомментируйте эти положения. Насколько тесно связаны они с вашей будущей профессией? Какие **дискурсивные** умения педагога в них «просматриваются?»*

«Во-первых, в общении налаживается совместная деятельность людей. Её уровень эффективности повышается.

Во-вторых, в процессе общения происходит известное сближение его участников. Растёт взаимное доверие, складывается определённое мнение друг о друге, формируются связывающие людей отношения.

Третьим существенным результатом общения является так называемый клиринг (от английского слова «clearing»)... Его суть состоит именно в том, что в итоге общения проясняются вопросы, ранее казавшиеся запутанными. Тут играет роль... то, что общение будит мысль. В живой дискуссии приходят в голову и новые соображения и вообще сам ход размышлений становится иным...»

■ *Ознакомьтесь с представленными ниже высказываниями. О каких **дискурсивных** умениях (не называя термина!) говорят учёные?*

«Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены десятилетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним, учит его строительству» (А. Дистерверг).

«Особенность профессионально-педагогического общения в том, что оно носит интенсивно-преобразующий характер» (Т.А. Ладыженская).

«Чтобы создать картину, художнику недостаточно обладать талантом, надо ещё владеть и мастерством, нужны знания о перспективе, о композиции, о том, как смешивать краски и т.п. То же и у учителя. В его труде есть также и вдохновение, и расчёт...» (Е.И. Пассов).

Обозначим также группу заданий, связанных с **комплексным** рассмот-

рением дискурсивных умений в структуре научно-учебного диалогического текста на лингвистическую тему. В самом общем виде типология таких заданий может быть представлена следующим образом:

– задания **аналитического** характера, направленные на выявление в научно-учебном тексте основных дискурсивных умений педагога;

– задания **проективно-моделирующего** характера, связанные с а) трансформацией объяснительного текста учебника в устное объяснительное высказывание (с элементами диалогизации и обозначением базовых дискурсивных умений); б) преобразованием устных научно-учебных текстов, носящих объяснительно-иллюстративный характер, в тексты частично-поисковой и поисковой направленности; в) прогнозированием и восстановлением недостающих структурно-смысловых частей текста; г) вычленением и исправлением в текстах ошибок, недочётов (психолого-дидактического, этического, методического, структурно-смыслового, собственно речевого характера); д) трансформацией текстовых фрагментов, представляющих собой коммуникативно неудачные диалогические сценарии, с целью их совершенствования; е) самостоятельной разработкой и частичным продуцированием текста научно-учебного диалога. Подчеркнём, что многие задания проективно-моделирующего характера связаны с формированием дискурсивных умений будущего учителя, необходимых для организации диалога на разных этапах урока. Так, студентам предлагается сформулировать, исходя из темы и целей урока, проблему (учебно-познавательную задачу) урока или его этапа; составить различные типы высказываний, содержащих запрос информации; переформулировать учебно-познавательную задачу (с целью её упрощения, усложнения, внесения творческого элемента и т.д.); построить развёрнутое и неразвёрнутое оценочное высказывание; составить развёрнутые монологические реплики учителя, открывающие диалог, подытоживающие рассуждения учителя и учащихся по теме (субтеме) урока, и т.д.

Итак, дискурсивные умения предполагают «учёт всех возможных, многочисленных и разнообразных условий, которые могут в той или иной степени повлиять на процесс реализации созданного высказывания» [2, с. 197]. По этой причине обучение студентов базовым дискурсивным умениям следует рассматривать как важную составляющую коммуникативно-речевой подготовки будущего учителя русского языка.

Литература

1. *Вострикова, Т.И.* Дискурсивные умения учителя в профессионально-педагогическом диалоге на уроке русского языка / Т.И. Вострикова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 2. – С. 92–95.
2. *Ипполитова, Н.А.* Жанровое поле педагогического дискурса / Н.А. Ипполитова // Активные процессы в различных типах дискурсов: функционирование единиц языка, социолекты, современные речевые жанры: мат. Междунар. конф. – М.: Ярославль, 2009. – С. 196–204.
3. Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / Сост. М.В. Панов. – М.: Педагогика, 1984. – 352 с.

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