

И. Н. Пузенко

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ
УЧИТЕЛЯ В ОБУЧАЮЩЕМ ДИАЛОГЕ**

В данной работе обучающий тип диалога рассматривается как нормированная двусторонняя форма педагогической коммуникации,

представляющая собой цельное и относительно законченное в структурно-смысловом отношении психолого-педагогическое и лингводидактическое образование, обладающее интегративными качествами речевых высказываний обучающего (учителя) и обучаемого (учащегося). Под высказыванием участников диалога понимается в данном случае комплексная дидактолингвистическая единица, включающая физиологическую и психологическую активность говорящего субъекта и представляющая собой социопсихоллингвистическую продукцию, которая реализуется в соответствии с нормами педагогической коммуникации и обнаруживает к ней свою принадлежность.

Речь учителя в дидактически ориентированном диалоге (диалог, направленный на обучение и воспитание учащихся) предстаёт как одна из форм реализации устной речи в сфере педагогической коммуникации, как конкретное воплощение языка в его специфической функции воспитания и обучения и как форма конкретного предметно-тематического педагогического общения, где основной ролью учителя является постановка целей и задач обучения, организация условий обучения, необходимых для успешного решения образовательных задач.

В учебном процессе целостность дидактически ориентированного диалога достигается путём сочетания реплик информационной и логико-структурной организации общающихся. Причём если информационная интеграция обеспечивает его содержательное единство, то логико-структурная обуславливает его существование как лингводидактического целого, состоящего из иерархического ряда постоянно чередующихся речевых манифестаций учителя и учащихся. Как разновидность учебной педагогической коммуникации обучающий диалог представляет собой форму логически связанного рассуждения-дискурса по рациональной передаче и приёму учебной информации, знаний, зафиксированных в учебных текстах. Данному типу диалога свойственны открытый характер речевой цепи и непосредственная тематическая целенаправленность, ситуативная обусловленность, а также сочетание тематической целенаправленности и двусторонней передачи учебной информации. Последнюю черту дидактического диалога следует понимать, прежде всего, с точки зрения учебной коммуникации как решение проблемной задачи, достигающееся посредством уяснения отношений обучающего и обучаемого к обсуждаемому вопросу и их взаимоотношений, складывающихся в процессе решения учебной задачи. Таким образом, взаимность коммуникации в дидактически ориентированном диалоге в отличие от простой передачи информации в обычном диалоге приобретает специфическое обучающее

содержание и становится средством развития учителя (образование через всю жизнь) и учащихся (получение школьного образования на данном этапе).

Тематическую заданность педагогического общения и его направленность на обучаемых в процессе усвоения новых знаний в исследуемом диалоге можно рассматривать как проблемность учебной ситуации. В дидактике принцип проблемности состоит в том, чтобы любой учебный материал, предлагаемый учащимся для усвоения, давался как способ решения той или иной развивающей учебной задачи (в том числе, коммуникативной, когнитивной, эстетической и т. д.). Иными словами, учебный процесс в диалоговой форме есть не что иное, как последовательность решения подобных задач и принятие позитивных решений [1, с. 77].

Основными свойствами дидактически ориентированного диалога являются такие его черты, как кодифицированный тип речи учителя, её обдуманность и предварительная подготовленность, информативная насыщенность, развёрнутость реплик и их последовательный принцип порождения. Кроме того, его отличают стандартность ситуации педагогического общения и заранее предписанная форма ролевого поведения обоих участников диалога. Указанные особенности обучающего диалога позволяют выступать ему в общелингвистической системе коммуникации относительно автономным образованием развивающего и управляющего педагогического общения, несущего информационно-значимую, прагматическую, психолого-педагогическую и социальную нагрузку в учебном общении между учителем и учащимися.

Одной из характерных особенностей дидактически ориентированного диалога является то, что речь учителя в нём неразрывно связана с познавательной деятельностью учителя и учащихся – явлением социальным по своей сути. Её социальность проявляется в том, что она направлена на формирование личности обучаемого, выступает в виде системы целей познавательной деятельности; изучаемых объектов, предметов познания, и, наконец, контактного взаимодействия обучающихся в процессе этой познавательной деятельности. В ходе диалогового общения между учителем и учащимися в школьной аудитории происходит не только формирование общественной коллективной психологии обучающихся, но и осуществляется процесс информирования, переработки и интерпретации учебной информации, приобретение ею новой формы, необходимой как для общения, так и передачи знаний от одного поколения к другому. Планируя и выстраивая целенаправленные дидактические шаги в решении познавательной учебной задачи, обучающий и обучаемый стремятся продвинуться в её решении.

Это и составляет стратегический аспект дидактически ориентированного диалога [2, с. 43–46]. Следует заметить, что сегодня информирующая функция учителя перестаёт быть основной. На первый план начинают выдвигаться организующая и управляющие функции. Они открывают широкие возможности для построения учебного процесса, учитывающего не только индивидуальные возможности и склонности обучающихся, но и их включение в самостоятельную исследовательскую деятельность. А это, как известно, способствует созданию условий для максимальной реализации как учителя, так и учащихся [3, с. 77].

Обмен новой учебной информацией в данном диалоге имеет двойкий смысл. С одной стороны, это обсуждение решаемой учебной проблемы, а с другой – «информирование» собеседников о существующих между ними социальных отношениях, необходимых для осуществления учебной деятельности. В диалоговой форме педагогического общения процесс обмена интеллектуальной информацией есть не что иное, как эффективная передача учащимся новых знаний, направление и сосредоточение их внимания на содержании учебного материала, а также их отношения, которые включают умение слушать и понимать друг друга. Без таких отношений невозможно осуществить педагогическое сотрудничество между обучающим и обучающимися. Оно предполагает также взаимное доверие и ожидание требуемого ответа. В связи с этим в обучающем диалоге ключевую роль играет понимание собственного отношения обучающего к поставленной задаче, способам её решения и отношение к ней обучаемых. Такая постановка вопроса, в конечном итоге, может послужить исходной точкой не только для решения проблемной задачи, но и для налаживания взаимных отношений между учителем и учащимися.

Анализируя учебную ситуацию педагогического общения, необходимо учитывать и тот факт, что отношение общающихся друг с другом и их отношение к общей задаче выражается социально зафиксированными ролями, в которых выступают участники данного диалога. С одной стороны, это социальные роли обучающего и обучаемого, непосредственно связанные с чередованием их речевых манифестаций по передаче и приёму учебной информации. Они создают так называемую речевую интеракцию. А с другой стороны, эти роли для данного типа диалога заранее социально определены и обозначены нормативными документами. Они оказывают влияние на структурную организацию обучающего диалога как на речевое целое. Сами, как правило, не изменяются и в отличие от бытового диалога характеризуются как более устойчивые.

Дидактически ориентированный диалог – это профессиональная форма педагогической коммуникации в виде взаимообусловленных речевых актов обучающего и обучаемого, которые стремятся к сотрудничеству и результативности общения, направленного на получение определённого результата. Она даёт возможность выделить в нём следующие моменты:

- а) взаимную передачу и восприятие научно-учебной информации по передаче и формированию новых знаний, навыков и умений;
- б) обоюдную симметрию познавательной активности участников диалога, стремящихся решать любые педагогические задачи, налаживать партнёрские отношения и правильно оценивать позиции друг друга.

Данная мысль подтверждается словами П. Л. Капицы, который, в частности, пишет, что хороший педагог в процессе обучения постоянно учится сам. Во-первых, он проверяет свои знания, потому что, только ясно объяснив их другому человеку, можешь быть уверен, что сам понимаешь вопрос. Во-вторых, когда имеешь форму ясного описания того или иного вопроса, часто приходят новые идеи. В-третьих, *вопросы учащихся стимулируют мысль педагога и заставляют его с совершенно новой точки зрения взглянуть на явления, к которым подходят зачастую стандартно...* [4, с. 261].

Приведённая точка зрения свидетельствует о том, что в обучающем диалоге довольно трудно провести грань между обучением и творчеством. Лежащая в его основе научно-познавательная ситуация предельно сближается с ситуацией книжного (по)знания. Учитель, предлагая для обсуждения учащимся давно решённые обществом проблемы (в дидактике они называются учебными), создаёт имитацию поиска. В беседе с ними он должен стремиться передать им определённый объём систематизированных знаний по тому или иному предмету, предусмотренному программой. В этом случае он берет на себя функцию «учебника» с целью преодоления разрыва в знаниях между собой и учащимися, что впоследствии выступает стимулом познавательной деятельности учащихся и развиваемого дискурса [5, с. 184–187]. В процессе непрерывного педагогического общения высказывания обучающего произносятся с установкой на активное восприятие, запоминание и усвоение учебной информации учащимися, и в этом смысле явление дидактического диалога «глобально».

В ходе непосредственного учебного взаимодействия учитель, посылая сообщение обучающемуся, имеет уже, как правило, прогноз ответа и готовится к сопоставлению реального ответа с прогнозируемым.

При этом проявляется его способность и умение быть одновременно и партнёром эффективного общения, и учителем, корректирующим мысли учащихся, направляя их мысли в нужное русло. Ответы учащихся и их речь подвергаются постоянному контролю со стороны учителя и испытывают влияние нормативных и этических правил с целью формирования у них прочных знаний, коммуникативных способностей и нормативной культуры общения.

Целевая заданность педагогической коммуникации учебной программой формирует также прагматическую установку обучающего диалога. Суть её сводится к тому, что учитель в процессе сознательно организованной учебной деятельности должен оказывать целенаправленное систематическое воздействие на личность учащихся с целью усвоения ими обобщенного социального опыта, отражённого в научных теориях, законах, идеях и понятиях.

Воздействуя на обучаемых своим поведением и примером, учитель стремится корректировать их поведение в нужном направлении. Пытается находить в системе их учебной деятельности «слабые точки», выделяя управляющие ею факторы, и избирательно воздействует на них. Процесс регулярного воздействия учителя на обучаемых предполагает не пассивное восприятие ими мнения учителя, а формирование фундаментальных знаний, сознательной их оценки и значимости их в практическом плане. Он служит не столько для облегчения восприятия учебного материала, сколько для облегчения его осознания, понимания и ориентировки в учебной ситуации, подсказывая учащимся определённые основания для того или иного выбора.

Реализация педагогической установки по усвоению нового учебного материала достигается преимущественно поэтапным логико-смысловым развёртыванием обучающего диалога в целом и с учётом ориентации на выполнение заранее поставленной учебно-воспитательной цели. В немалой степени она предопределяется и прагматическими качествами речи учителя, а именно: рациональным способом подачи и предъявления учебной информации, логической убедительностью и функциональной целесообразностью. С прагматической направленностью данного диалога тесно связана и его социальная значимость, которая определяется, в конечном итоге, вкладом учителя в развитие реальных и потенциальных возможностей личности учащихся посредством усвоения ими определённых знаний, содержащихся в учебных текстах. Последние воспроизводятся и воспринимаются в конкретных ситуациях речевого педагогического общения в диалоговой форме, в которых наиболее последовательно и адекватно отражается динамика научного мышления.

Список использованной литературы

1. Гришанкова, Н. А. Учебное общение при интенсивном обучении французскому языку / Н. А. Гришанкова, С. Н. Колоцей // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 17–21.

2. Дидух, А. А. Стратегии ведения дебатов как компонент содержания обучения будущих преподавателей английского языка / А. А. Дидух // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 43–46.

3. Кудина, И. С. Дидактические принципы формирования ИКТ-компетенции будущих учителей иностранных языков / И. С. Кудина // Материалы IV международной конференции, Гомель, 24 октября 2014 г. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. – С. 76–78.

4. Капица, П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. / П. Л. Капица. – М.: Наука, 1981. – 494 с.

5. Маталыга, С. А. Дискурс – процесс текстовосприятия и текстопорождения / С. А. Маталыга // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. научных статей. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 184–187.