

491.71  
А-724

*На правах рукописи*

**Антонова Наталья Александровна**

**Педагогический дискурс: речевое поведение  
учителя на уроке**

Специальность 10.02.01. – русский язык

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Саратов - 2007

v III

НПБ им К.Д. Ушинского | 09-09580  
РАО

Работа выполнена на кафедре русского языка и речевой коммуникации ГОУ  
ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»

Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор  
Кормилицына Маргарита Анатольевна

Официальные оппоненты - доктор филологических наук, доцент  
Андреева Светлана Владимировна  
кандидат филологических наук, доцент  
Наумова Елена Владимировна

Ведущая организация - ГОУ ВПО «Волгоградский государственный  
университет»

Защита состоится « \_\_\_\_ » октября 2007 года в \_\_\_\_ часов на заседании  
Саратовском государственном  
университете по адресу: 410012, г. Саратов, ул.  
Ленина, 15, факультет журналистики и журналистики.

в читальной научной библиотеке  
им. Н.Г. Чернышевского.

2007г.

  
Ю.Н.Борисов

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

491, 71  
А - 724

Настоящее диссертационное исследование посвящено изучению речевого поведения учителя на уроке.

**Актуальность работы** определяется интересом коммуникативной лингвистики к изучению дискурсивного поведения личности в социально значимых ситуациях, специфике ее дискурсивной деятельности, к аспекту языковой организации дискурса.

Педагогический дискурс в отечественной и зарубежной лингвистике активно стал изучаться к концу XX в. в связи с общей антропоцентрической направленностью лингвистических исследований. Появляются работы Дж. Синклера, Р. Култхарда, К. Газдена, В. Джонса, В.А. Канн-калика, В.И. Карасика, Г.А.Ковалевой, С.В.Кондратьевой, А.А.Коломинского, А.А.Леонтьева, Т.А.Ладыженской, А.К.Михальской, В.И.Карасика и др. Анализ педагогического дискурса выделяется в частную область общего дискурс-анализа. Однако следует признать, что до сих пор в отечественной лингвистике нет достаточно полной картины вербального взаимодействия учителя и ученика, речевого поведения учителя на уроке, недостаточно изучены типы, жанры, категории педагогического дискурса, что определяет актуальность предпринятого исследования.

**Объектом** настоящего исследования является педагогический дискурс. **Предметом** - речевое поведение учителя в процессе педагогического взаимодействия с учеником на разных этапах уроков различных типов.

**Новизна работы** заключается в том, что в ней впервые дан многоаспектный анализ речевого поведения учителя на разных этапах урока, включающий анализ стратегий и тактик речевого поведения учителя, средств их языкового воплощения, гендерных особенностей речевого поведения преподавателей.

**Целью данной работы** является многоаспектный анализ речевого поведения учителя на уроке.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие **задачи**:

1. дать рабочие определения дискурсивных стратегий и тактик, проанализировать основные стратегии и тактики педагогического дискурса и языковые средства их реализации;
2. выделить основные типы учительских высказываний, подчеркнув специфику побуждений и вопросов как основных средств речевой организации урока;
3. определить особенности организации диалога учителя;
4. рассмотреть средства речевого контакта с учениками, которыми пользуется учитель на уроке;
5. исследовать влияние гендерных различий на речевое поведение учителя.

**Теоретическая значимость** диссертационной работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в коммуникативную лингвистику, способствует дальнейшему исследованию проблем речевой коммуникации в области профессионального дискурса, особенностей речевого поведения учителя на уроке. В ней представлена система стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке, дана оценка их эффективности, рассмотрены различные типы побуждений и вопросов на уроке, проанализированы гендерные различия в педагогической среде.

**Практическая ценность работы** состоит в том, что ее результаты могут найти практическое применение в профессиональной деятельности педагогов (помочь учителю осознанно управлять процессами педагогического общения) и при обучении педагогическому общению. Результаты исследования и материал диссертации могут использоваться при чтении вузовских курсов по теории коммуникации, по теории дискурса, институционального дискурса, педагогического дискурса, служить материалом для дальнейшего лингвистического анализа функционирования языковых единиц в разных типах дискурса.

**Материал исследования** составляют сделанные автором в 2000-2006 годах диктофонные записи уроков в средних общеобразовательных школах г. Балаково Саратовской области и колледже телекоммуникаций им. М.А. Бонч-Бруевича г. Санкт-Петербурга. Исследование проводилось среди обычных школьных учителей. Мы не ставили цель сравнивать речь учителей по уровню речевой культуры, возрасту и другим критериям. Общий объем исследованного материала составил около 40 000 словоупотреблений.

**Методы исследования.** В работе использовались метод лингвистического наблюдения, описания, интерпретации и обобщения, метод дискурсивного анализа, формально-структурный метод исследования основных единиц учительской речи. Материал собирался методом включенного наблюдения.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Речевое поведение учителя на уроке отличается стереотипностью, строгой заданностью рамками урока.
2. Основными стратегиями педагогического дискурса являются императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая при ведущей роли императивной стратегии.
3. Каждая стратегия реализуется с помощью целого комплекса речевых тактик, имеющих свои средства языкового воплощения. Большинство речевых тактик являются общими для всех трех стратегий речевого поведения учителя на уроке. Специфические тактики, служащие для реализации какой-то одной из них, единичны, что объясняется взаимопроникновением стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке, постоянной необходимостью решать целый комплекс коммуникативных задач.
4. Диалог учителя на уроке имеет специфические черты, которые проявляются в преобладании в речи стереотипных учительских вопросов и побуждений, клишированном характере реплик и эксплицитно выраженных средств адресации.

5. Важную роль в педагогическом дискурсе играют средства установления речевого контакта, которые составляют этикетную рамку урока и присутствуют фактически на каждом этапе урока.

6. Речевое поведение мужчин и женщин-преподавателей характеризуется целым рядом специфических черт. Объяснительная речь мужчин монологична, менее ориентирована на собеседника, его меньше, чем женщину, интересует результат. Речь женщин диалогична, более эмоциональна, адресатно-ориентирована. Женщина-преподаватель при объяснении пытается сделать свою речь максимально понятной для ученика, она больше задает вопросов, привлекая внимание к своей речевой деятельности.

**Апробация работы.** Основные положения исследования докладывались и обсуждались на научных конференциях в Саратовском государственном университете. Диссертация обсуждена на кафедре русского языка и речевой коммуникации СГУ. По теме диссертации опубликовано пять статей.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 169 единиц, двух приложений: списка источников материала и расшифровок уроков.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** сформулированы цели и задачи работы, обосновывается ее актуальность, отмечаются научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Теоретические основы изучения педагогического дискурса»** раскрываются исходные теоретические понятия исследования: дается определение дискурса как одного из актуальных и противоречивых понятий не только в лингвистике, но и в других гуманитарных науках, рассматриваются признаки педагогического дискурса как одного из типов

институционального дискурса, особенности педагогического общения и его функции.

В работе отмечается, что понятие «дискурс» в современной лингвистике трактуется неоднозначно. Оно употребляется как обозначение текущей речевой деятельности в какой-либо сфере (например, политический дискурс) или присущей индивидууму (все речевые произведения, создаваемые человеком, - дискурс языковой личности), так и для обозначения связного текста в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [Кубрякова 2000].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дано следующее определение дискурса, которое можно сегодня считать общепринятой дефиницией дискурса: Дискурс - связный текст в совокупности с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Одной своей стороной дискурс обращен к прагматической ситуации, другой - к ментальным процессам участников коммуникации, т.е. к стратегиям порождения и понимания речи в тех или иных условиях, определяющих соотношение нового и известного, эксплицитного и имплицитного и т.д. [Арутюнова 1990: 136-137].

В лингвистической литературе существует и понимание дискурса как «совокупности тематически соотнесенных текстов»: дискурс образует взаимосвязь многих текстов, функционирующих в пределах одной коммуникативной сферы [Чернявская 2001:17]. Так, существует медицинский, политический, педагогический, религиозный, юридический и другие типы дискурсов. В рамках такого понимания дискурса исследователи рассматривают, с помощью каких языковых элементов, как достигается тематическое единство дискурса, какие тексты представляют

соответствующие дискурсы. Например, педагогический дискурс соотносится с такими коммуникативными сферами, как урок, лекция, опрос, родительское собрание, и отражается в учебной литературе, конспектах уроков, протоколах родительских собраний.

В социолингвистике дискурс понимается как «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [Карасик 2003: 279]. С этих позиций говорят о двух типах общения: персональном (лично-ориентированном) и институциональном (статусно-ориентированном). Первый тип представляет собой общение, где говорящий выступает как личность, а во втором типе – как представитель определенного социума, где общение представлено в рамках определенных статусно-ролевых отношений.

Сегодня активно изучаются различные типы институционального дискурса: политический дискурс [Купина 1995, Баранов 1997, Шейгал 2000, Чудинов 2001, Паршина 2006 и др.], дискурс СМИ, рекламный, научный, медицинский, спортивный и др. Моделируется на социолингвистическом и прагматическом уровне институциональный педагогический дискурс [Карасик 1999, Коротеева 1999, Лемякина 1999, Антипова 2003 и др.].

Для каждого типа институционального дискурса характерна своя доля соотношений компонентов личностного и статусного общения. Например, педагогический дискурс включает больше элементов личностного общения, чем научный или юридический типы.

Конститутивные признаки институционального дискурса освещаются в работах [Богданов 1990, Карасик 1992; Макаров 1996 и др.]. М.Л.Макаров, рассматривая отличия разговорного дискурса как наименее структурированного от ритуализованного, институционального, выделяет такие его свойства, как более жесткая структурализация при максимуме речевых ограничений, фиксированная мена коммуникативных ролей, меньшая обусловленность контекстом, ограниченное количество глобально



определенных целей и др. [Макаров 2003:176]. По мнению М.Ю.Олешкова, институциональный дискурс - «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социального института» [Олешков 2006:111].

Институциональное общение строится по определенному трафарету, где цель общения определяет тематику и тональность дискурса. Именно трафаретность общения является определяющим фактором институционального общения и отличает его от персонального.

Конститутивными признаками институционального дискурса считаются следующие: специфическая цель общения; специфические обстоятельства общения; специфические характеристики участников общения; специфические характеристики текстов, которые содержат знаки принадлежности агентов к социальному институту [Бейлинсон 2001: 7].

Педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса и представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений. Системообразующими признаками педагогического дискурса являются цель, участники, ценности, стратегии, жанры.

В.И.Карасик предложил модель анализа институционального дискурса, в том числе и педагогического. Цель педагогического дискурса - социализация нового члена общества. Хронотоп педагогического дискурса - это учебное заведение (школа, колледж, университет, учебная аудитория, класс) и специально отведенное время для общения (урок, лекция, экзамен).

Ценности педагогического дискурса сводятся к признанию и закреплению социальных традиций. Стратегии этого дискурса определяются основной целью - социализацией человека - и сводятся к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса.

Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Педагогический дискурс

отличается принципиальным неравенством участников общения [Карасик 2002].

Положительный результат педагогического взаимодействия во многом определяется, по мнению ученых, коммуникативным потенциалом личности учителя и его коммуникативными умениями [Андреева 1988, Ломов 1976, Кан-Калик 1987, Каган 1988].

Коммуникативная стратегия взаимодействия учитель - ученик определяется учителем, управляющим процессом познавательной деятельности, регулирующим взаимоотношения между учащимися, создающим атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. Это ярко выраженная стратегия партнерства, кооперации (Ипполитова Н.И. 2001:13).

Педагогическое общение полифункционально. В педагогике выделяются следующие функции педагогического общения: конструктивная (отбор и организация учебного материала), организаторская (организация учебного процесса, выбор форм работы) и собственно коммуникативная, включающая в себя все виды совместной деятельности учителя и учащихся. Как видим, все три функции соотношены с целями деятельности учителя: обучающей, воспитывающей, развивающей. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Вся деятельность учителя, его коммуникативные действия носят воспитательный характер. Учащиеся вольно или невольно воспринимают речь учителя, его манеру общаться как образец. Именно речь учителя раскрывает школьнику всю красоту родного языка.

**Вторая глава «Речевое поведение учителя на уроке»** состоит из пяти параграфов, в которых дается подробный анализ речевого поведения школьного педагога. В ней утверждается, что все речевые действия учителя направлены на управление деятельностью учащихся и их знанием.

В первом параграфе **«Стратегии и тактики педагогического дискурса»** анализируются стратегии и тактики речевого поведения учителя на уроке.

Изучение стратегий и тактик речевого поведения человека вызывает много споров. Под стратегией понимается линия речевого поведения [Михальская 1998], свойство когнитивных планов [Ван Дейк 1989], набор макроцелей [Кузнецов 2000], некоторая последовательность речевых действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия [Иссерс 2003], определенная направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [Паршина 2005: 7]. Стратегии реализуют общий замысел общения, его конечную цель, тактики выполняют функцию осуществления стратегий речи через конкретные речевые шаги.

Мы принимаем следующее рабочее определение коммуникативной стратегии. **Коммуникативная стратегия** – это линия речевого поведения субъекта общения в условиях социального взаимодействия, направленное на достижение коммуникативных целей и задач и выраженное конкретными языковыми средствами. **Тактики общения** направлены на реализацию данных стратегий.

Нами выделяются три основные стратегии речевого поведения учителя: **императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая**. Эти стратегии являются общими для всех типов уроков, хотя степень их значимости для реализации педагогических коммуникативных целей во многом зависит от типа и этапа урока.

Генеральной стратегией педагогического - дискурса является **императивная** стратегия, направленная на управление всей деятельностью ученика на уроке. Она реализуется с помощью определенных тактик, важнейшими из которых являются тактики концентрации внимания, стимуляции физической и умственной деятельности, установления и поддержания речевого контакта, контроля за деятельностью учеников.

Императивная стратегия на начальном этапе урока реализуется с помощью тактики установления речевого контакта и активизации умственной деятельности.

На других этапах урока (этапе объяснения или обобщающего повторения) задача учителя – стимулировать физическую и умственную активность учащихся, заставить их работать.

*Кто пойдет к доске?*- косвенное побуждение к действиям, выраженное вопросительным высказыванием. *Ну/ иди/ Оксана/ пожалуйста// Давайте вспомним орфограмму гласные после шипящих//* - требование-просьба, обращенное к конкретному ученику и призыв к совместным действиям, обращенный ко всему классу. *Ларюхин/ ты следующий пойдешь к доске/ тут проявишь все свои знания// Следующее слово «шомпол»// Пишем букву О/ Почему?//* - побуждение реализуется через тактику контролирующую, и далее идет побуждение к физическим действиям, скрытое в вопросе.

Типичная форма выражения побуждений – побудительные высказывания с глаголом в форме повелительного наклонения: *Подчеркните все три орфограммы//; А сейчас ответьте//; Работайте//* Но гораздо чаще учитель использует формы совместного действия, смягчающие степень неравенства, авторитарность учителя: *Так/ хорошо/ вспомним правило...; Давайте запишем//.* Кроме того, учитель часто пользуется побуждениями в форме вопросов к учащимся, призывающих учеников акцентировать внимание на изучаемом материале: *Так какие бывают гласные по позиции в слове?// А согласные?// Так/ сонорные/ это какие звуки?//*

Часто императивная стратегия осуществляется через регулирующую тактику: учителю важно корректировать ход урока, осуществлять контроль за работой учеников: *Посмотрите/ так вы написали это слово?// Тишина в классе!!!; Вот/ посмотрите/ пожалуйста/ упражнение 123// Класс помогает//* Тактика контроля может реализовываться использованием форм синтаксического индикатива в императивном значении: *Так/ рассказываемся// и никогда больше не садитесь вместе на уроках русского языка// Быстро!!! Продолжаем работу!!!.* Эту форму учитель использует для более мягкого побуждения.

Другая стратегия речевого поведения учителя на уроке – **информативная**. Информативная стратегия действий учителя является главной на уроках-объяснениях. Императивная тоже используется на этих уроках, но она подчинена информативной и лишь сопутствует общению с учениками. Информативная стратегия осуществляется с помощью тактик инициирования коммуникации, активизации физической и интеллектуальной деятельности учащихся, поддержания этой деятельности, объяснения, уточнения, речевого контакта, оценки действий учащихся. Учитель поддерживает коммуникацию с помощью информативных высказываний различных структурно-семантических типов: он сообщает факты, делает выводы и оценивает знания учащихся: *Таким образом/ при произношении гласных звуков препятствия на пути не встречаются/ а при произношении звуков Л,Ж,Ш, встречаются препятствия// Как называются эти звуки?// Совершенно верно// Мы с вами знаем, что все звуки делятся на гласные и согласные//* Задача учителя - довести до сознания учеников нужную информацию, активизировать их умственную деятельность.

Реализуя эту стратегию, учитель использует многочисленные повторы, оценочные или вопросительные высказывания, которые акцентируют внимание учащихся на объясняемом материале: *Буквы обозначают на письме что?//Звуки конечно же// Как вы думаете/ какие органы речи у нас задействованы при произношении звуков?//* С помощью таких высказываний учитель поддерживает коммуникацию: *Таким образом/ при произношении гласных звуков препятствия на пути не встречаются/ а при произношении звуков Л, Ж, Ш, встречаются препятствия// Как называются эти звуки?//* Довольно часто учитель повторяет значимые на его взгляд фразы, т.е. использует тактику усиления информативности, уточнения передаваемой информации: *Значит/ еще раз закрепляем правило/ в окончаниях глаголов под ударением после шипящих никогда не пишется буква «О»/ только буква «Ё»//;*

Довольно много на объясняющих уроках информативных вопросов. Задавая эти вопросы, учитель ставит своей целью не просто передать или запросить информацию, но и побудить учащихся к действиям.

*Хорошо// И так/ для того чтобы выделить окончание/ мы изменяем слово/ если оно изменяется/ то смотрим/ - какая часть изменяется// Изменяемая часть и есть окончание// Так/ смотрим упражнение 422/ прокомментируй/ Иванов//* - Учитель оценивает деятельность, затем, используя тактику усиления информативности, повторяет реплику учащегося со своими уточнениями и, наконец, побуждает к действиям.

Объясняя новый материал, учитель использует и императивную стратегию. Обе они находят выражение в ряде тактик: тактике оценки действий, усиления информативности (для этого он использует речевые повторы знаковых фраз), тактике уточнения, тактике поддержания внимания. Таким образом, на уроке наблюдается взаимопроникновение стратегий и тактик речевого поведения учителя, что обусловлено самим сценарием урока и целями общения.

Основная задача учителя на уроке - довести информацию до адресата, побудить его к действиям. В момент речи учитель воспроизводит фразы, которые он извлекает из памяти, но не создает в момент речевого действия, типизированные фразы, характерные для тактики поддержания речевого контакта во время объяснения нового материала: *Верно/ а еще какие приставки?//; Неверно/ подумаем еще// так/ ну и какие слова вы выписали //*

**Коммуникативно-регулирующая** стратегия реализуется прежде всего с помощью тактик установления речевого контакта, тактики его поддержания и тактики прерывания речевого контакта. Уже на первом этапе любого урока тактика установления речевого контакта реализуется через речевые акты приветствия, обращения, сообщения темы нового урока: *Здравствуйте/ садитесь//; Начнем урок с новой темы// Тема урока/ корень слова//*. Обычно стандартные, стереотипные формы приветствия сочетаются с тактиками стимулирования будущей работы учеников.

Тактика поддержания речевого контакта в рамках коммуникативно-регулирующей стратегии реализуется на протяжении всего урока чаще всего через различного рода замечания-оценки учителя: *Поведение на уроке безобразное!!!; Ребята/отвечает только Леша// Вы разве Леша?// Хором кричите/ну-ка/успокоились//*. Часто это отрицательные оценки работы учащихся на уроке: *Ребята/ это уже слишком/ сплошные бездельники// Ну/ посмотрите/ сидят наполеоны одни/ сто дел делают одновременно/ а главное нет/ ничего не пишем/ ничего не делаем/ всем по двойке/ а они вас уже и не пугают!!!* Эти эмоционально окрашенные порицания содержат резко отрицательную оценку действий учащихся и даже угрозу.

Но тактика поддержания речевого контакта может выражаться и в оценочных высказываниях положительного характера: *Умница/ хорошо поработала// Молодец// Молодчина!!; Молодец/ Ваня/ настоящий отличник/ заработал свою пятерку//*. Оценка содержит и интеллектуальный элемент, похвала учителя направлена не только на работу учащегося, но и его знания, ментальные способности [Черник 2002].

Таких высказываний, реализующих линию поддержания речевого контакта, всегда много на уроках, без них учителю просто не обойтись. Он должен обязательно оценить деятельность учащихся, иначе им будет не понятно, как же работать дальше. Эти фразы делают общение живым и эмоциональным.

В конце урока учитель опять использует коммуникативно-регулирующую стратегию, которая осуществляется с помощью тактики прерывания речевого контакта: *Итак/ молодцы/ мы с вами хорошо поработали// Домашнее задание № 23//*. Учитель логически завершает речевой контакт и обобщает полученные результаты урока, подводит итог.

Оформление речевых действий тактики прерывания речевого контакта может быть различным в зависимости от возраста учащихся и от общей удовлетворенности результатами урока: *Так/ звенит звонок// Дома выписать реплики Луки и Сатина// Все/ до свидания //* (сухое прощание в рабочей

обстановке урока привычно: сообщение-директива и формула прощания); *Оценки за урок: Иванов - три, Петров - четыре, Гусев - четыре// До свидания//* (учитель оценивает работу учащихся и завершает урок стереотипной формулой прощания); *Так/ все молодцы/ всем спасибо за работу на уроке/ всего доброго/ до свидания//* (сухое прощание заменено этикетными формулировками, которые создают доброжелательную атмосферу).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что учитель выбирает ту или иную стратегию своего речевого поведения на уроке в соответствии с основными функциями педагогического общения.

Во втором, третьем и четвертом параграфах работы рассматриваются способы реализации основных стратегий и тактик речевого поведения учителя на уроке. Во втором параграфе «**Типы высказываний учителя на уроке**» анализируются побудительные, вопросительные, справочные, комментирующие и дивертивные типы высказываний учителя на уроке.

Речь учителя складывается из стереотипных учительских высказываний. Наиболее частотными являются побудительные высказывания. Формы побуждений во многом зависят от возраста учащихся, от типов и этапов уроков, от личности учителя (авторитарный, демократичный), от психологического типа класса, от типа речевой культуры учителя. Так, например, в старших классах побуждения в начале урока могут выражаться императивной формой повелительного наклонения, но она смягчается этикетными формулами: *Откройте/ пожалуйста/ тетради и запишите тему урока//* Часто здесь используются формы совместного действия, смягчающие степень неравенства, авторитарность учителя: *Давайте запишем// Орфограмму подчеркиваем//; Мы с вами будем решать уравнения//Начинаем возводить в квадрат//*. Кроме того, учитель пользуется косвенными побуждениями в форме вопросов к учащимся: *Так/ «ни за что» как пишется?// Пишем слитно/ почему?//; Когда ставится точка с запятой?//* Таких вопросов всегда много на уроке, с помощью них учитель



побуждает учащихся к ментальным процессам: почему так написал, подумал, сделал. Использует учитель и имплицитные формы побуждения: *Как проверить?// Разве приставку при- мы проверяем каким-либо образом?// Нет!// Нужно вспомнить, какое значение несет приставка// И так/ какое значение несет приставка?//*

В работе рассмотрены коммуникативные намерения учителя в учебно-речевых ситуациях объяснения и фронтального опроса. На этапе объяснения урока учитель, как правило, старается быть менее категоричным в общении с учениками. Побуждения учителя чаще всего при этом направлены на максимальную активизацию внимания и умственной деятельности: *Давайте прочитаем/ как оценивает Л.Н. Толстой роль личности в истории//* Это прямое побуждение выражено формой *давайте* и формой 1 л. мн.ч. со значением совместного действия. *Кто может прокомментировать//* - косвенное побуждение, завуалированное по учительский вопрос, который мягко побуждает к ментальной деятельности. *Смотрим в текст// Как здесь раскрывается патриотизм русских солдат//* - первая часть побуждения - призыв учителя к совместной деятельности, активизации внимания, вторая представляет собой косвенное побуждение. Таких побуждений всегда много на объясняющих уроках.

На уроках-опросах основная функция побуждений – активизация памяти учащихся. Как правило, учитель использует прямые побуждения-команды, тон учителя обычно категоричный. На этих уроках многочисленны побуждения, направленные на управление вниманием и физическими действиями учеников на уроке: *Откройте тетради/ запишите/ посмотрите//; Откройте учебники//;*

Типы побуждений зависят и от личности учителя. Так, например, категоричный, авторитарный учитель выражает побуждения в форме требований: *Садись/ неверно!// Так/ комментируй/ Петрова/ смотри на доску внимательно!//* Другой тип учителя – кооперативный - побуждения выражает в форме просьбы, добываясь сотрудничества с учениками. Он

смягчает побуждения этикетными формулировками:  
*Запишите/пожалуйста!!!; Откройте/ пожалуйста тетрадь!!.*

Другой тип высказываний, частотный в речи учителя на уроке, - вопросительные. Все вопросы, встречающиеся в речи учителя, можно разделить на две большие группы: 1) информационные вопросы, которые задаются с учебной целью передачи новых знаний, закрепления их или повторения старого материала 2) фатические вопросы, цель которых - регулирование учебного процесса, установление, поддержание или прерывание контакта, оценки.

Информационные вопросы учитель использует фактически на всех типах уроков. Это вопросы на память, а не на понимание: *Какое значение имеет приставка ПРЕ- и ПРИ?// Почему в этом слове написали приставку ПРИ-?//* Вопросы с фатической составляющей имеют целью вовлечение адресата в совместную деятельность, привлечение внимания: *Так/ как ваша фамилия?//; Вам поинтереснее задачку или как?//.*

Не следует проводить прямой зависимости между этапами урока и типами вопросов, тем не менее она существует. На этапе опроса чаще используются вопросы на память, вопросы с подсказкой. А на этапе объяснения вопросы, которые концентрируют внимание учеников на важных участках объяснения, на их содержательном аспекте: *Теперь скажите мне/ пожалуйста/ на кого указывает местоимение «он»// Можно конкретно сказать/ о ком это предложение//).*

В речи учителя активно используются вопросы-замечания, содержащие упрек. Они направлены на активизацию интеллектуальной деятельности: *Скажите/ почему я вам должна задавать один и тот же вопрос десять раз/ когда всем давно уже все понятно?//*

С точки зрения реализуемых в высказываниях коммуникативных интенций учителя высказывания могут быть справочного, комментирующего и дивертивного характера [Акишина, Красевская 1994].

Фразы справочного характера - не запланированные заранее фрагменты текста, но актуальные в конкретных речевых ситуациях: *Вот/ кстати/ вам встретилось слово «эвфемизмы»./ И никто не спрашивает его значение/ / Эвфемизмы - это литературные синонимы грубых/ просторечных слов//*

Функция комментирующих фразы заключается в том, чтобы комментировать, а иногда одновременно и оценивать деятельность учащихся, одним словом, помочь учащимся разобраться в учебном процессе: *Покажите букву/ которую нужно запомнить// Молодец/ Алеша/ самый первый справился с этим заданием//.*

Дивертивные фразы - это необходимый компонент в речи учителя. С их помощью «педагог организует общение одновременно со всем классом и с отдельным учеником...» [Десяева, Лебедева, Ассуирова 2003:29]: *Ну/ попытка не пытка// Ну/ думай/думай// Ну/ давай/ Алексей Одинцов*

В третьем параграфе **«Приемы диалогизации»** исследуются вербализованные приемы, которыми активно пользуется учитель, чтобы сделать свою речь живой, доступной и увлекательной. Этой цели служат приемы, о которых говорилось выше: учительские вопросы и восклицания, различные виды повторов и переформулировок, а также реплицирование, педагогические замечания [Черник 2002].

Реплики в речи учителя могут быть стандартными и нестандартными. Наиболее частотными стандартными репликами учителя во время ответа ученика являются реплики, выражающие оценку качества ответа: *Правильно/ Неправильно; Верно/ Неверно; Хорошо/ Плохо; Совершенно верно.*

Довольно много в речи учителя на уроке реплик со значением согласия. Реплика *ладно* выражает как согласие учителя, так и одобрение: *Ладно/ хорошо//; Ладно/ пять//; Ладно/ убедили/ согласна с вами//.*

Однословная реплика-замечание *так* является самой частотной в речи учителя. Часто она указывает на смену деятельности, ее начало или конец: *Так/ а теперь посмотрим на доску// Так/ следующее слово записываем// Так/ записываем сегодняшнюю тему//; Так/ кто будет переписывать*

контрольную?// Так/ смотрим на доску//. Реплика *итак* призвана подвести некий итог деятельности или сделать вывод: *Итак/ что мы с вами наблюдаем/ какие корни в словах?//*.

Стереотипная реплика *Достаточно* в речи учителя используется при развернутых ответах учащихся на экзаменах или зачетах: *Так/ достаточно/ переходим ко второму ответу// Так/ достаточно//*. Довольно часто она указывает на смену деятельности: *Достаточно/ переходим к следующему фрагменту*.

Реплики *пожалуйста/ спасибо* традиционно употребляются в диалогах, это стандартные формы речевого этикета: *Найди/ пожалуйста/здесь подлежащее и сказуемое//*.

Частотными в речи учителя являются некоторые разговорные частицы, такие, как *вот, ну*. В начале предложения *вот* служит для усиления внимания, выделения информации, того, на чем было сосредоточено внимание: *Вот посмотрите/ пожалуйста// Вот/ еще раз прочитайте//*

Разговорная частица *ну* сопровождает побуждение и выражает недовольство учителя работой учащихся или, наоборот, восхищение: *Ну/ молодец/ удивил/ Леша//* - выражает удивление по поводу сказанного, выражает оценку; *Ну/ и что ты стоишь/ о чем думаешь?//* - негодование; *Ну/ не особо верно//* - ироническую оценку.

Среди реплик, выполняющих функцию поддержания контакта, одни традиционно употребляются в учительских диалогах с учениками (*пожалуйста, спасибо, молодец, хорошо, плохо, верно, неверно, и др.*), другие являются индивидуально-авторскими (*до завтра, ну-ка, прощайте, угу*).

Учитель постоянно осуществляет обратную связь с учащимися на уроке, используя оценочный жанр «педагогического замечания» [Черник 2002: 12]. Это могут быть стереотипные педагогические замечания или развернутые замечания-порицания. Такие замечания направлены как на физические действия, так и на интеллект учащихся: *Антон/ что с тобой случилось?// Сидишь и спишь// Расширивайся/ работай//* - учитель

выражает упрек в пассивности учащегося и одновременно призывает его к деятельности. *Ну-ка/ тихо/ Иванов/ не блещешь умом/ внимательно смотри в учебник//*- упрек в нерадивости ученика.

В четвертом параграфе «Средства установления контакта с учениками» рассматриваются контактоустанавливающие приемы: формы приветствия, прерывания и поддержания речевого контакта, обращения. Следует отметить, что в педагогическом дискурсе наблюдаются стандартные формы приветствия, которые сопровождаются побуждениями к совместным действиям.: *Здравствуйте/ откройте /пожалуйста/ тетради//; Здравствуйте/ садитесь//* Призыв к началу урока может быть и требовательным (урок в 5 классе): *Так/ здравствуйте!!! Всё /успокоились!!! Кто не видит в классе учителя?!! Тишина в классе!!!* Приказы-команды отдаются быстро, резко, что усиливает воздействие на учащихся. Для старших классов характерно часто другое начало урока, учитель демонстрирует серьезность, настраивает учащихся на предстоящую работу, сообщает тему урока: *Здравствуйтесь/ садитесь// Запишите/ 3 марта// Классная работа// Тема урока/ понятие о сложном бессоюзном предложении//*.

Нестандартная форма урока побуждают учителя к нестандартному началу урока: *Здравствуйтесь/ ребята// Повернулись все ко мне// Тихо сели девочки/ ... тихо сели мальчики/ ...Итак/ ребята/ сегодня мы с вами отправляемся в путешествие...//* Путешествие открывается словесной прелюдией, которая выполняет функцию определенного настроения начала урока.

В ситуации конца урока учитель часто использует нейтральные стереотипные формулы прощания: *До свидания!!! Урок закончен!!; До свидания// До встречи...//; Можете идти//*. По нашим наблюдениям, довольно часто вербализованное прощание отсутствует вообще. В конце урока дается домашнее задание, прощание заменяется формулой конца коммуникативного действия: *Так/ мы встретимся с вами через*

*неделю//Домашнее задание № 430//*. Часто в младших классах учитель сочетает речевые формулировки прощания с формулами поощрения (оценка действий учащихся на уроке, похвала): *Итак/ молодцы/ мы с вами хорошо поработали// Д/З №412// (Урок в 5 классе)*.

В старших классах учитель чаще в своей финальной речи комментирует домашнее задание: *Так/ дома посмотрите стихи/ сделайте к ним анализ//; Так/ звенит звонок//* Часто в конце урока учитель подводит итоги, задает вопросы, интересуется, всем ли все ясно по теме урока.

Не меньшее значение для успешного установления и поддержания контакта с учениками на уроке имеют обращения. Все обращения в ситуации школьного общения можно подразделить на стандартные и нестандартные, обращения, указывающие на интеллектуальные особенности, и обращения с экспрессивной оценкой: *Ребята! Дети! Друзья! Мальчики и девочки//; 5А!// Учащиеся 10А класса!//; Дорогие ребята/ ученики//; Молодцы/ ребята//*.

Самые частотные обращения, отмеченные нами в речи учителя, это обращения к учащимся по фамилии. Личные полные имена употребляются учителем редко, исключительно в ситуации эмоциональной значимости. [Черник, 2002:11].

Довольно много в речи учителя обращений, которые свойственны, пожалуй, только школьной среде. Они подчеркивают или интеллектуальные достоинства учеников, или дают им резко отрицательную оценку: *Умница!// Молодец!// Эх, вы, невежды// Ликбез// Темнота// Лодыри!// Болтуны// Хвостисты// Должники// Прогульщики// Разгуляевы!// Новоявленные двоечники!// Наполеоны//*.

В школьной среде наиболее распространена сниженная форма ты-общения: фамилия + ты-форма, имя + ты-форма. Данная форма обращений является наиболее частотной в младшей и средней группе. В старших классах употребляется нейтральная тональность Вы-форм общения, заимствованная из вузовской среды общения.

В пятом параграфе «Гендерные различия в педагогическом дискурсе» рассмотрены гендерные особенности профессиональных качеств и стиля общения учителя на разных этапах урока. Педагогическое общение - это профессиональное официальное общение, следовательно, все учителя (и мужчины, и женщины) ставят перед собой одни и те же задачи и цели. Но реализуют они их по-разному.

Отмечено, что женщина-преподаватель всегда больше задает попутных вопросов учащимся, как бы требуя постоянного подтверждения того, что ее слушают, использует форму обращения и побуждения в форме императива, смягченную этикетными формами, вступает в диалог. Объяснение диалогично и выглядит более эмоциональным: *Давайте зачитаем с вами это стихотворение и подумаем/ только ли любовной темой оно пронизано// Пожалуйста/ Маркин/ читаем с выражением//*

Мужчина-преподаватель выстраивает свое объяснение «по полочкам», его ничто не может сбить с толку, он слушает прежде всего себя. По нашим наблюдениям, объяснительная речь мужчины отличается ассоциативностью, связью с другими предметами, он категоричен во время объяснения, делает короткие дисциплинарные замечания: *Тихо// Всем слушать// Выгоню обоих!!!* Женщина-преподаватель более эмоциональна в своих замечаниях: *Еще шорох услышу - выгоню!!!/Пришли учиться - учитесь// Неинтересно - гуляйте//*

Мужчины-преподаватели чаще обращаются к шутке, которая помогает разрядить обстановку: *Так/ Разгуляев// Разгулялся// Почему опоздал// Так/ ну понятно/ в электричке у метро колесо отлетело//*

У преподавателей-мужчин больше прямых побуждений, категоричных, выполненных в форме команды. Спокойный требовательный тон - мужской стиль поведения беседы: *Вы мне даги своими словами определение// Мне бы хотелось понятие// Подождите/ слушайте//*

В речи женщин много, как правило, тоже прямых побуждений в форме команды, приказа: *Откройте тетради/ запишите тему/ посмотрите//* И

хотя типы побуждений и не имеют отличий в речи мужчин и женщин-преподавателей (ведь задачи на уроках ставятся одинаковые), формы реализации побуждений, пожалуй, разные. То же можно отметить и в отношении вопросов. Таким образом, женская речевая стратегия ориентирована на собеседника, на диалог, ее речь диалогична; тогда как мужская коммуникация менее ориентирована на собеседника, его речь монологична.

**В заключении** подводятся основные итоги исследования и намечаются его перспективы: анализ зависимости речевого поведения учителя от его возраста, уровня образования и других прагматических факторов, изучение культуры речи преподавателя, деструкций речевого поведения учителя на уроке и факторов, влияющих на появление коммуникативных неудач.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Антонова Н.А. Речевое общение учителя с учеником / Н.А.Антонова // Филологические этюды: сб. науч. ст. молодых ученых. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. Вып.6. С. 270-272.
2. Антонова Н.А. Особенности речи учителя на разных этапах урока / Н.А.Антонова // Филологические этюды: сб. науч. ст. молодых ученых. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. Вып.7. ч.3. С. 217-220.
3. Антонова Н.А. Типы учительских побуждений на уроках/ Н.А.Антонова //Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005. Вып. 5. С. 196-204.
4. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса/ Н.А.Антонова //Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. Вып.7. С. 230-236.
5. Антонова Н.А. Гендерные различия в педагогическом общении/ Н.А.Антонова // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н.И.Вавилова. 2007. №1. Вып.3.. С.89-92.







**Антонова Наталия Александровна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС:  
РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ  
НА УРОКЕ**

Специальность 10.02.01. – Русский язык

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание учёной степени  
кандидата филологических наук

---

Подписано в печать 28.08.2007

Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.

Формат 60x84 1/16. Усл.-печ. л. 1. Уч.-изд. л. 1.

Тираж 110 экз. Заказ 487.

---

«Темпус»

№ 17374

9580 A/279