

Минодора Вахницкая

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ УРОКА

На современном этапе развития психолого-педагогической и лингвометодической науки проблема речевого общения нашла свое отражение во многих исследованиях (А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, И.А. Зачесовой, М.И. Лисиной, Н.Д. Павловой, Ф.А. Сохина, Т.Н. Ушаковой и др.). В них, в частности, подчеркивается значимость развития речи для жизни человека и отстаивается самостоятельное значение этого развития, доказываемая, что оно представляет собой стержень общего психического развития и не может рассматриваться только как сторона ознакомления ребенка с окружающим миром. Ученые убедительно доказывают, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности ребенка. Т.Н. Ушакова рассматривает речь как наиболее универсальную и многообъемлющую семиотическую систему [13]. С помощью речи человек способен выразить и передать окружающим его людям практически неограниченное содержание, относящееся к внешнему миру и к нему самому. Данная точка зрения представляется нам чрезвычайно важной, поскольку позволяет рассматривать речевую коммуникацию в схеме межсубъектного взаимодействия, в котором ребенок занимает деятельностную, творческую позицию, характеризующую индивидуальностью и избирательностью. Все сказанное обуславливает актуальность темы статьи.

Цель исследования – выявить особенности речевого поведения учителя начальных классов в учебной ситуации урока на примере жанра «учебный диалог».

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- дать научное обоснование ключевым понятиям исследования;
- выявить степень разработанности проблемы речевого поведения учителя начальных классов;
- выделить особенности учебного диалога как жанра педагогической речи и возможности его применения на уроках в начальных классах;
- определить взаимосвязь между исследуемыми понятиями, а именно: в какой степени учебный диалог определяет речевое поведение учителя и влияет на эффективность учебного процесса на начальном этапе обучения.

Учебная ситуация как элемент педагогической деятельности хорошо известна учителю и достаточно распространена (например, ситуации успеха, ролевые взаимодействия, ситуации выбора и т.д.). В рамках личностной парадигмы учебная ситуация обретает особый смысл и специфику. Исследователи обозначают её по-разному: личностно-развивающая педагогиче-

ская ситуация, личностно-утверждающая ситуация. В.В. Сериков использует термин «личностно ориентированная учебная ситуация» или «лично-стно ориентированная педагогическая ситуация» [11]. В современных исследованиях указывается на необходимость и целесообразность создания на уроке личностно ориентированных ситуаций – таких учебных ситуаций, в которых востребуются, с одной стороны, проявления личностной позиции обучаемого, с другой – оптимальное речевое поведение учителя.

Речевое поведение человека – сложное явление, оно связано с особенностями его воспитания, местом рождения и обучения, со средой, в которой он привычно общается, со всеми свойственными ему как личности и как представителю социальной группы, а также и национальной общности особенностями.

Речевое поведение людей в социально ориентированном общении имеет ряд особенностей. Прежде всего следует отметить, что в социальном взаимодействии отчетливо выражен обслуживающий характер речевой деятельности: здесь речь всегда подчинена внеречевой цели, направлена на организацию совместной деятельности людей. Эта особенность предопределяет значительно более строгую (в сравнении с межличностным взаимодействием) регламентацию речевого поведения. Хотя нормы речевого поведения относятся к сфере молчаливых соглашений между членами общества, именно в сфере социально ориентированного общения их соблюдение сопровождается значительно более строгим контролем.

В прагматическом изучении языка сформулирован ряд конкретных правил, выполнение которых позволяет людям действовать совместно. Исходными условиями являются:

– наличие у участников взаимодействия хотя бы кратковременной ближайшей общей цели. Даже если их конечные цели отличаются или противоречат друг другу, всегда должна быть общая цель на период их взаимодействия;

– ожидание, что взаимодействие будет продолжаться до тех пор, пока оба участника не решат его прекратить.

Описанные условия получили название «принцип кооперации», т.е. требование к собеседникам действовать таким образом, который соответствовал бы принятой цели и направлению разговора.

Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока – основные элементы профессионализма современного учителя. В речи проявляется личность. Интеллект, чувства, характер, цели и интересы человека явно или неявно отражаются в том, что и как он говорит.

Мы, вслед за Л.С. Выготским, рассматриваем речевое поведение не как «лишенное осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление», а выделяем возможность регулирующей функ-

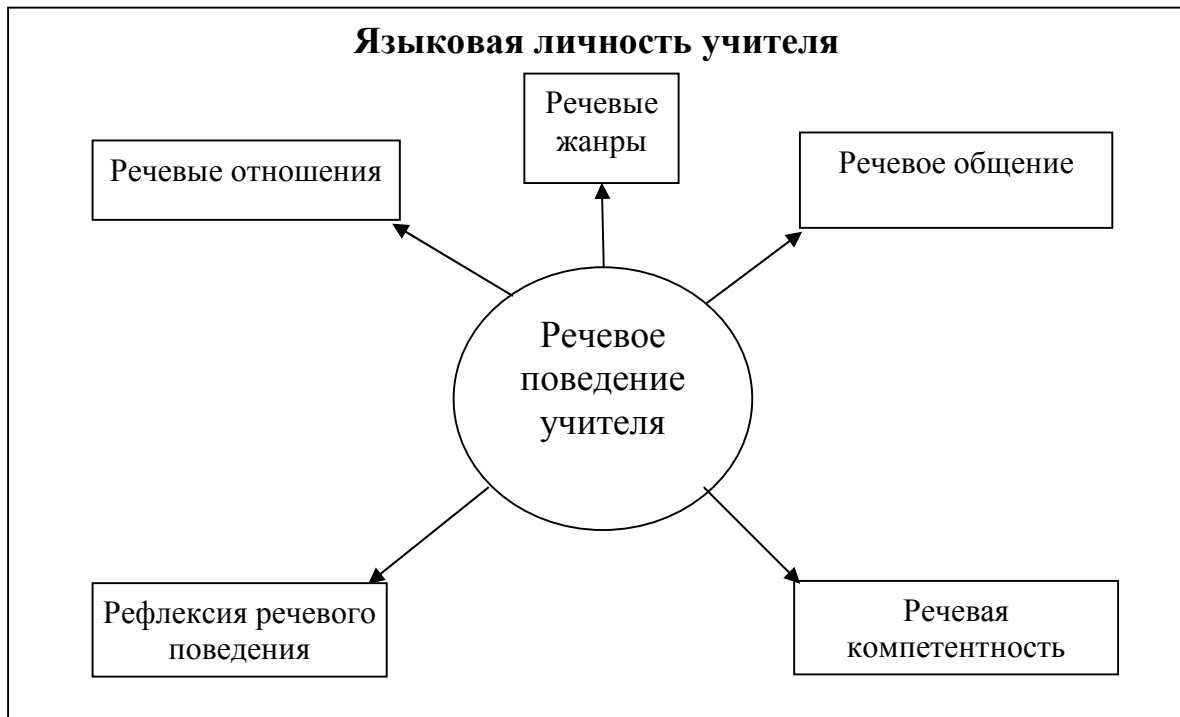
ции речи в поведении, сознательно-волевых действиях человека [3]. Также в нашем исследовании мы рассматриваем понятие «речевое поведение» как целостную систему речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующих его культуру речи в общем. Культура речи включает в себя язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке. Говоря о коммуникативных качествах речи учителя, мы подразумеваем культуру речевой коммуникации. Под речевой коммуникацией мы подразумеваем межличностное восприятие, которое включает в себя: субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия. Обусловленность коммуникации определенными целями не вызывает сомнения, поскольку научный анализ позволяет в каждом акте речевого общения увидеть процесс достижения некоторой неречевой цели, которая в итоге соотносится с регуляцией деятельности собеседника. Мы рассматриваем речевое общение как один из компонентов в структуре речевого поведения, так как оно является базовым понятием речевой культуры педагога. Оно связано, с одной стороны, с лингвистическими понятиями «язык», «речь», с другой, – с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения», «условия общения».

Учитель в своем речевом общении использует типовые модели организации речи: беседа и сообщение, рассказ и объяснение, вопрос и приветствие и т.д., которые называются речевыми жанрами [1]. Наиболее значимыми для учителя являются жанры педагогической речи – модели организации речи в процессе обучения и воспитания. Это, прежде всего, конспект урока, педагогическая рецензия, устная и письменная объяснительная монологическая речь, рассказ учителя, учебный диалог. Каждый жанр – сложная модель, включающая несколько компонентов. Выбор каждого из жанров основывается на реализации задачи речевого педагогического общения, которую поставил перед собой учитель. Не всегда учитель начальных классов владеет всеми жанрами педагогической речи. Правильный выбор языковых средств, понятных ребенку, владение всеми жанрами педагогической речи говорит о речевой компетентности учителя начальных классов. Иначе говоря, в речевом общении проявляется культура речевой коммуникации учителя начальных классов как индикатор его речевой компетентности. Также одним из условий речевой компетентности является рефлексия речевого поведения учителя начальных классов, которая подразумевает самоанализ, самооценку своего речевого общения. Рассматривая речевое поведение учителя начальных классов как часть культуры речи, нельзя не обратить внимание на речевые отношения учителя, под ко-

торыми подразумевается проявление его эмоциональных отношений в классе, которые могут выражаться положительно, негативно или нейтрально к объекту.

Считаем, что все выше перечисленные компоненты – это проявления языковой личности в речевом поведении учителя начальных классов. Все это доказывает взаимообусловленность компонентов структуры речевого поведения, так как нарушение или ограниченность одной из составляющих нарушает целостность всей системы (см. рис. 1).

Рисунок 1



В соответствии с заявленной темой остановимся на учебном диалоге как о наиболее частотном жанре в педагогическом общении.

Диалог в обучении, или учебный диалог, – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия.

Учебный диалог в деятельности школьника представлен в основном двумя его видами: «учитель – ученик» и «ученик – ученик» [12]. Длительный диалог между одним учеником и учителем в классе при традиционной организации обучения происходит нечасто: в классе редко случается возможность многократного обмена репликами с одним учащимся. Даже если это наблюдается, то такой диалог ориентирован в основном на класс в целом, на усредненного учащегося с целью получения коллективного результата. Внимание, интерес к одному ученику, к сожалению, лишь эпизод в

работе учителя на уроке, поскольку перед ним обычно стоят более широкие задачи.

Наиболее распространенными в классе являются разнообразные формы диалога «учитель – учащиеся», наиболее типичной из которых является руководимое учителем совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом, а также другие формы фронтальной работы (беседы) во время урока.

И для учителя, и для ученика диалог является средством деятельности: для учителя – средством обучающей деятельности, для ученика – учебной. В процессе педагогической деятельности учитель ставит перед собой следующие цели: оптимизировать процесс решения учащимися конкретной учебной задачи путем эффективного управления деятельностью; в ходе этого управления создавать условия для стимулирования психического развития учащихся; предпринимать усилия для целостного гармонического развития личности учащихся. Учащиеся в процессе учебной деятельности не осознают всех учебных целей, особенно отдаленных. Чаще их цель связана лишь с решением конкретной учебной задачи. В учебном диалоге, направленном на решение учебной задачи, эта цель конкретизируется в ряде подцелей: уточнении условий задачи, ее данных и искомых, выяснении непонятных моментов путем получения дополнительной информации, выработке и обосновании своей точки зрения, изменении своей позиции для того, чтобы партнер ее понял, получении его оценки, корректировки результатов решения.

Психологически грамотный учитель организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, оставаясь при этом ее руководителем (он ставит цели деятельности, определяет ее средства и контролирует результаты), т.е. лидерство учителя предполагает активность учащихся. Такая фиксированность доминирующей позиции учителя на практике может иметь как явный, так и скрытый характер. Явное доминирование наблюдается при всех прямых методах воздействия (указание, требование, оценка, замечание).

Учебный диалог – важнейшая сторона деятельности и учителя, и ученика. В связи с этим отношение к нему является более ответственным, чем, например, к обыденному житейскому диалогу. Как учитель, так и ученик активно направлены на построение адекватной модели партнера как основы для ориентации своей деятельности. Учащийся в ходе учебного диалога постоянно уточняет модель учителя для улучшения прогноза его поведения, реакций и т.п., что имеет для него важное значение.

В учебном диалоге велика доля репродукции смыслов: обычно много времени на уроке уходит на воспроизведение, повторение уже продуманного, известного. В связи с этим для него характерным является большой объем подготовленной речи.

Таким образом, диалог в учебной ситуации урока является не только

средством обучения и воспитания, он еще и полигон для упражнения речевой способности учащихся и условие усвоения ими законов человеческого общения. Усваивая знания, вырабатывая навыки и умения в определенной научной области, ученик одновременно усваивает правила речевого поведения и, в частности, правила диалога. Эффективность учебного диалога определяется с точки зрения достижения тех обучающих и воспитательных целей, которые стоят перед процессом обучения.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н.А. Речевое общение учителя с учеником. – Саратов, 2003. – 272 с.
2. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов, 1996.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – 1999. – 671 с.
4. Донская Т.К. Программа «Школа – вуз» (филология). – СПб, 2000. – 32 с.
5. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи. – М., 2005.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
7. Львова С.И. Язык в речевом общении. – М.: Просвещение, 1991.
8. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, Н.В. Яковлева; Под ред. О.Я. Гойхмана: Учеб. пособие. – М., МТИ, 1992.
9. Педагогическая риторика: Практикум // Под редакцией д.п.н. профессора Н.А. Ипполитовой. – М.: Олимп, 2003. – 448 с.
10. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Под ред. Ф.М. Березина и Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1990. – С. 40.
11. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика. – М., 1999. – 272 с.
12. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999.
13. Ушакова Т.Н. Структуры языка и организация речевого процесса // Язык, сознание, культура // под ред. Н.В. Уфимцевой и Т.Н. Ушаковой. – М., 2005. – С. 5–18.