

Жанрологическая характеристика сопроводительного монолога учителя

С. В. Войтешонок

В статье представлен анализ жанровых признаков сопроводительного монолога – разновидности устной речи учителя, которая сопутствует демонстрации наглядности (слайд-презентаций, произведений искусства и пр.), интерпретирует ее содержание, создает условия для эффективного восприятия учебной или искусствоведческой информации, способствует познавательной активности и самостоятельности учащихся в освоении материала урока.

Ключевые слова: риторика, методика, наглядность, урок, жанр, речь, педагог, коммуникация, монолог, текст, восприятие, интерпретация.

Accompanying Monologue of the Teacher: Experience of the Genre Characteristic

S. V. Voyteshonok

The analysis of genre attributes of an accompanying monologue – a version of oral speech of the teacher is presented in the article. It accompanies demonstration of presentation (slides-presentations, works of art), interprets its contents, creates conditions for effective perception (recognition) of educational or artistic information, promotes educational activity and independence of the pupils.

Key words: rhetoric, technique, presentation, lesson, genre, speech, the teacher, communications, a monologue, the text, perception, interpretation.

В современной педагогической коммуникации учебно-речевые ситуации, в которых слово учителя выполняет функцию вербального сопровождения семиотически разнородных наглядных средств обучения (произведений музыкального, изобразительного искусства, схем, таблиц и т. д.), наиболее частотны. Сопроводительный монолог (жанровый вариант вида речи, сопутствующего демонстрации наглядности) является вербальной основой для анализа семиотически разнородного материала (таблицы, схемы, слайд-презентации, произведения искусства), позволяет учителю качественно изменить уровень восприятия учебной информации и, как результат, сформировать основы коммуникативного поведения школьников в условиях поликодовой речи. Доказательством этому служат, например, ситуации, в которых словесник оказывается в роли посредника между учеником и творением Мастера, используя для этого слово, сопровождающее демонстрацию произведения музыкального или изобразительного искусства.

Именно речь педагога обостряет внимание школьников, обращается к их сердцу, заставляет вслушаться, всмотреться в уникальное творение и «открыть» самого себя, мир своих ощущений, эмоций, собственное чувство прекрасного. Однако, несмотря на регулярное использование этой жанровой разновидности дидактического слова, педагоги не всегда качественно отбирают ее содержание и часто не учитывают особенности детского восприятия поликодовой речи, разновидностью которой и является сопроводительный монолог. Таким образом, анализ специфики

указанного жанра педагогического общения является актуальным и для психологии восприятия, и для методики обучения школьным предметам.

Рассмотрим сопроводительный монолог (далее СМ) как разновидность устной речи учителя русского языка и литературы с позиций **факторов канала передачи информации, коммуникативной интенции, коммуникантов, формы (речевого исполнения)**. Именно эти признаки, как правило, являются жанровоопределяющими (видовыми).

Фактор канала передачи информации. Наблюдения за реальной педагогической практикой и лингвометодический анализ образцов позволяют сделать вывод о том, что в восприятии анализируемого речевого жанра участвуют **два канала передачи информации**: один связан с расшифровкой слов, второй обеспечивает понимание графических, художественных образов, музыкальных символов, знаковой природы изобразительного искусства. В связи с этим СМ можно определить как **поликодовый** (*креолизированный* в широком значении термина) текст и выделить в нем две самостоятельных структурно-смысловых части: средство наглядности (*невербальный* компонент, предмет речи) и слово учителя (*вербальный*, интерпретирующий компонент). Они образуют единое целое, так как связаны по законам текстообразования общим замыслом (интенцией), адресатом и др. Их сочетание в СМ создает оптимальные условия для повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в освоении семиотически разнородной информации урока.

В связи с тем, что зрительной основой восприятия такого монолога является средство наглядности, охарактеризуем его как *невербальный внутритекстовый компонент*. Именно неумелое соединение наглядности и речи учителя разрушает категориальные признаки текста в СМ. Являясь самостоятельным структурно-смысловым компонентом сопроводительной речи учителя, средство наглядности, с одной стороны, формирует прагматический и содержательный аспекты педагогического высказывания, с другой – привлекает внимание адресата (учащихся) и создает условия для *соразмышления, интерпретации* содержащейся в нем информации одновременно учителем и учеником.

Примером служит, на наш взгляд, следующий фрагмент речи учителя: «...В 1898 году Айвазовский написал картину “Среди волн”, которая признана искусствоведами вершиной его творчества. Взгляните на репродукцию картины. Художник запечатлел **самое, наверно, страшное время**, когда грозная стихия разгневала море. **Причем обратите внимание** – здесь нет “видимых разрушений”: ни обломков мачт, ни гибнущих кораблей, ни тонущих людей, затерявшихся в безбрежном морском просторе... **Согласитесь, его мощь завораживает, словно мы там, в этой пучине, в утлом суденышке и наши усилия тщетны – мы можем только неустово верить в благополучное возвращение к привычной жизни. Вот так воссоздать невероятную силу и мощь стихии может только настоящий Мастер своего дела. Недаром “Среди волн” считается лучшим произведением – результатом упорного труда всей жизни художника...**» [1].

Как видно из примера, организуя единство произведения живописи и слова об Айвазовском, учитель обеспечивает восприятие информации и активно-ответную позицию школьников, чему способствуют специальные фразы в речи учителя. Слушая СМ, школьники одновременно с ним «читают» «невербальный текст», который представляет собой полотно художника, понимают замысел творца и определяют собственную позицию, которая позже станет основой их высказывания о произведении искусства.

Аспектное изучение методических пособий, содержащих сведения об уроках, на которых используется живопись, музыка и т. п. (Г. Б. Вершинина, В. Н. Мещеряков, Л. А. Ходякова и др.), свидетельствует о том, что сопроводительное высказывание организует *художественно-эстетическое* и *учебно-научное* восприятие. В первом случае невербальным компонентом являются *ди-*

дактические средства, транслирующие *культурологические знания* (произведения музыкального, изобразительного искусства, фотографии, художественные иллюстрации, тематические рисунки и т. п.). Во втором случае дополнительную или основную информацию несут *наглядные материалы*, отражающие специальные *учебно-научные* сведения абстрактного или комбинированного вербально-абстрактного характера (схемы, диаграммы, таблицы и т. п.). Это, на наш взгляд, обуславливает наличие двух стилистических разновидностей рассматриваемого жанра: *публицистического с элементами художественного и учебно-научного стилей*.

Поясним сказанное на примере реальной педагогической речи: «...Я предлагаю вам сейчас отправиться на несколько веков назад, в уголок старой патриархальной Москвы, с ее переулками, особняками, церквями, а поможет нам вот эта картина Василия Дмитриевича Поленова “Московский дворик”. Она написана в 1978 году. **Тогда художник только приехал в Москву из Петербурга и был занят поиском жилья. Позже он вспоминал:** “Я ходил искать квартиру. Увидел записку, зашел посмотреть, и прямо из окна мне представился этот вид. Я тут же сел и написал его”. **Так родился шедевр:** картина получила **оглушительный успех**, а позже стала одним из самых любимых произведений русской живописи для многих поколений зрителей. **Посмотрите: вот такой была наша столица в то время. На картине изображен вид городской дворянской усадьбы, который Василий Дмитриевич подглядел в самом центре города, в Трубниковском переулке, совсем рядом с Арбатом. Причем вот эта старинная церковь, попавшая на холст живописца, стоит на том же месте и в современной Москве. Обратите внимание: какой ослепительный солнечный день! Яркий и чистый. Сколько света и тепла! Присмотритесь внимательно... Ощущение, что мы сидим и смотрим в окно. Этому полотну почти полтора века. Такой Москвы уже давно нет. Но художник своей картиной, как писатель хорошей книгой, сохранил для нас память о давно канувшем в лету жарком летнем дне Москвы конца XIX века...».**

Как видим, в приведенном высказывании происходит интеграция коммуникативных задач, реализуемых с помощью научно-публицистической и художественной речи, что ведет к сплаву соответствующих языковых средств и комплексному восприятию художественно-эстетических и информационно-аналитических сведений. В результате слово учителя воздействует на мысли и

чувства школьников, которым предстоит создать речевое произведение – эмоционально-эстетический отклик на произведение искусства в жанре отзыва, рассказа и др.

Образцом сочетания учебно-научной вербальной информации и ее наглядного компонента может служить, на наш взгляд, следующий фрагмент речи учителя, сопровождающий слайд-презентацию: «...*В русском языке существуют 6 основных типов аффиксального словообразования: образование новых слов путем присоединения приставки (указательный жест), суффикса (указательный жест), постфикса (указательный жест), или одновременно нескольких морфем (указательный жест), а также образование слов путем присоединения нулевого суффикса (указательный жест) ...*».

Этот образец относится к учебно-научной разновидности речи учителя, так как содержит учебную информацию, делает дидактический материал доступным и понятным для восприятия, активизирует внимание учащихся.

Наблюдения за реальной педагогической практикой показывают, что наибольшую трудность в профессиональной деятельности учителя вызывает создание СМ, предметом речи которого является произведение искусства. Его введение в урок требует: а) специальной установки в виде фразы или структурно-смысловой части вербального текста – микротемы, помогающей создать условия для эмоционального ответа адресата (согласия, возражения, сочувствия, протеста, сопереживания); б) качество репродукции как иконического компонента дидактического слова; в) пантомимического сопровождения речи (указательных жестов, взгляда и пр.). Такая установка определяет отбор языкового материала, средств выразительности устной речи, учета композиционных, стилевых особенностей сопроводительного высказывания.

Фактор коммуникативной интенции. Аспектный анализ текстов-образцов СМ позволяет сделать вывод о том, что такой текст рождается тогда, когда у говорящего возникает потребность актуализировать, разъяснить информацию, предъявляемую семиотически разнородными средствами. Кроме ведущей интенции «разъяснить», правомерно, на наш взгляд, говорить и о частных задачах: углубить, дополнить, популяризировать культуроведческую информацию; способствовать становлению эстетического вкуса; создать ситуацию «мотива высказывания»; дать образец образного, грамотного, интонационно богатого, эффективного публицистического или учебно-научного высказывания; интерпрети-

ровать учебно-научную или искусствоведческую информацию; систематизировать знания учеников и др. Набор интенций конкретизируется жанровой разновидностью СМ и другими условиями, возникающими в конкретной учебно-речевой ситуации.

Таким образом, СМ как жанр речи учителя-словесника включает в себя одновременно «несколько целей-установок», различающихся по «степени осознанности», то есть является **полиинтенциональным** [2, с. 24].

Фактор коммуникантов. Эта позиция выявляет, по нашему мнению, три основных разновидности СМ: *искусствоведческий*, «*ученический*» и *педагогический*. *Искусствоведческий* СМ – это *поликодовый* текст, в котором содержится *интерпретация* основного источника информации – произведения *искусства*. Например: «...*в своем подчеркнутом утверждении красоты осенней природы Левитан далек от внешней красоты сюжета. Это изображение самого обычного куска русской природы. Композиция картины уравновешена. Левитан выбирает такую точку зрения, при которой изгиб реки спереди как бы повторяется в увеличенном виде расположением деревьев роицы, а конец этого изгиба на втором плане продолжается новым изгибом речки, одинокой березой и новым леском за нею направо. Горизонталь лугов третьего плана повторяет горизонталь лугов переднего. Взгляд зрителя легко и естественно движется от деревьев роицы слева по пространству луга и далее в глубину. Речка помогает этому движению глаз и своим изгибом оживляет, вносит как бы момент живой «случайности» в композиционное построение. Столь же ясно, четко и определенно расположение основных цветовых пятен зеленоватого луга, желтых золотистых берез и, наконец, зеленых и желтоватых полос на дальнем плане...*» [3, с. 156].

Такие тексты наиболее распространены в широком коммуникативном пространстве. *Адресантом* такого СМ может стать как специалист-искусствовед, раскрывающий для широкой аудитории замысел творца, так и писатель, музыкант, художник, журналист. Достаточно часто, благодаря широкой эрудированности и речевой одаренности авторов, такие тексты становятся художественно-эстетическим достоянием общества. Их *адресат* – самая разная аудитория: от узкого круга специалистов до любого интересующегося проблемами искусства. Роль искусствоведческого СМ велика и в педагогической коммуникации: опираясь на них, творчески их перерабатывая, учитель создает свое *репродуктивно-продуктив-*

ное высказывание, соответствующее целям и задачам учебного занятия.

«Ученический» и педагогический СМ относятся к сфере учебной деятельности. Автором «ученического» высказывания является учащийся (школьник, студент и т. д.), чья речь адресуется коллективу сверстников, учителю и др. Педагогический сопроводительный монолог, создаваемый в учебно-речевой ситуации урока словесности, адресатом которого являются учащиеся средней школы, позволяет адресанту максимально проявить себя широко эрудированной, коммуникативно компетентной личностью. При этом эффективность взаимодействия «учитель-ученик» в ситуации использования СМ во многом определяется именно личностью адресанта. Это связано, очевидно, с тем, что при его создании и произнесении педагог прогнозирует коммуникативное воздействие, вырабатывает стратегию изложения, рассчитанную на оптимальное восприятие семиотически разнородной информации слушателем и на достижение своего замысла. Эффективность СМ будет, на наш взгляд, выше у педагога, обладающего большим творческим потенциалом, хорошей риторической подготовкой, позволяющей вовлечь детей в познавательную эстетическую деятельность и побудить их к размышлению и сопереживанию.

Фактор формы (речевого исполнения). На качество речевой формы влияет пропедевтическая работа адресанта. Анализ образцов свидетельствует о том, что СМ является тщательно подготовленным высказыванием учителя, который имеет письменный текст-основу. На докоммуникативном этапе педагог формулирует тему, цель, задачи урока, отбирает (или создает) средства наглядности, определяет их место и роль в уроке. Опираясь на существующие в большом количестве научные, научно-популярные, учебно-научные, искусствоведческие тексты, не адаптированные к задачам школьного урока, педагог создает свое репродуктивно-продуктивное высказывание, которое учитывает специфику его адресата (возрастные особенности учащихся). Продолжительность подготовительного этапа зависит от средства наглядности и уровня компетенции педагога. На коммуникативном этапе происходит осуществление замысла учителя – произнесение СМ на основе припоминания и импровизации. Особую роль играют невербальные составляющие общения, которые, как известно, выражают внутреннее эмоциональное состояние говорящего. СМ должен производить на слушателей целостное впечатление, а вербальный компонент гармонично дополнять (не дублируя

содержание) средство наглядности, как, например, в следующем фрагменте стенограммы речи учителя: «...Картина, которую вы сейчас рассматриваете, была написана летом 1945 года...// первое после окончания Великой отечественной войны//. Аркадий Александрович **вспоминал:** // Когда я писал эту картину / все думал// ну/ теперь радуйся / брат / каждому листочку радуйся // смерть кончилась/ началась жизнь//. **Мне кажется? художнику это удалось// присмотритесь// здесь каждая травинка/ каждый листик полны жизни// Тысячецветный букет июньского травостоя /и/ если присмотреться/ то можно словно услышать/ как звучит в нем каждый цветок / колыхаемый теплым порывом летнего ветра// А люди на картине / это невыдуманные персонажи!// Это близкие и родные художника/ Вот этот юноша на переднем плане / сын художника Николая// женщина в белом платке похожа на его жену/ Наталью Алексеевну// а два пожилых козляра/ земляки Аркадия Алексеевича // Федор Тоньшев и Петр Черняев//По воспоминаниям современников, лето 45-го/ было на самом деле/ обильно травами. Природа словно/ как и люди/ вздохнула свободно// По-другому, казалось/ тогда грело и солнце// ...».**

Особую роль на коммуникативном этапе играет интонационная оформленность поликодовой речи учителя. Она вместе со словами служит мощным контаминирующим (объединяющим) средством текстовой связи, способствующей реализации категорий целостности, завершенности и пр. Посткоммуникативный этап при использовании СМ – профессиональная рефлексия: учитель «инвентаризирует» коммуникативные успехи или неудачи, возникшие в момент произнесения СМ и после него, продумывает способы их устранения и автокоррекции. Такой анализ впоследствии позволит более гармонично использовать все семиотически разнородные части дидактической речи как единого речевого произведения. Этот этап является основополагающим в формировании умений, необходимых для подготовки эффективного поликодового высказывания.

Итак, при создании СМ педагогу необходимо учитывать его жанровые признаки: **факторы канала передачи информации, коммуникативной интенции, коммуникантов, формы (речевого исполнения)**. Эти сведения, дополненные описанием рассматриваемой жанровой разновидности речи учителя с учетом содержания, структурно-композиционной и языковой оформленности, места в уроке и отношения коммуникантов,

фактора прошлого и будущего могут стать основой опытного обучения студентов использованию жанровых разновидностей СМ в профессиональной деятельности.

Примечания

1. Этот и последующий примеры, иллюстрирующие основные положения, записаны нами в ходе наблюдения за реальной практикой учителей русского языка и литературы МОУ СОШ № 11, № 3, № 12, Мариинской женской гимназии г. Ачинска Красноярского края. В них выделены фразы, на наш взгляд, характеризующие предмет речи, способствующие формированию у слушателей активной ответной позиции: согласия, несогласия, протеста

и т. д., позволяющие реализовать ведущую интенцию речи предметника – интерпретировать содержание предмета речи – средства наглядности.

2. Степанов, В. Н. О понятии «дискурс» [Текст] / В. Н. Степанов // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики, культурологии: межвуз. сб. научн. трудов. – Ярославль, 2002. – С. 264–267.

3. Федоров-Давыдов, Л. А. И. И. Левитан, жизнь и творчество (1860–1900) [Текст] / Л. А. Федоров-Давыдов. – М., 1972. – 200 с.

4. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра [Текст] / Т. В. Шмелева // Жанры речи. Вып. 1. – Саратов, 1997. – 61 с.