

М. В. Горбунова

Дискурсивные умения учителя: содержание и структура

Статья посвящена описанию структуры и содержания особой разновидности коммуникативных умений учителя – дискурсивным умениям. Автор характеризует различные подходы к определению понятия, определяет значение термина и называет характерные черты, которые отличают данную разновидность умений от других. В качестве возможной модели предлагается трехкомпонентное описание структуры дискурсивных умений учителя.

Ключевые слова: дискурс, учебный дискурс, дискурсивные умения, коммуникативные умения, речевое событие, текст, общение, коммуникативно-деятельностный подход, профессиональная компетенция учителя, речевая деятельность, взаимодействие, диалог.

M. V. Gorbunova

A Teacher's Discursive Skills: Contents and Structure

The article describes a structure and contents of teachers' special type communication skills – discursive skills. The author characterizes different approaches to determine the term, determines the notion and defines distinguishable features that differ it from other similar terms. As a possible model a three-part description of the structure of discourse skills is proposed.

Key words: discourse, pedagogical discourse, discursive skills, communication skills, a speech event, text, communication, a communicative approach, a teacher's professional competence, a speech activity, interaction, a dialogue.

Понятие «дискурсивные умения» является новой и многозначной категорией в методической науке. Несмотря на то, что оно неоднократно встречается в научно-методических исследованиях последнего десятилетия (в работах О. Ю. Афанасьевой, О. С. Виноградовой, Т. И. Востриковой, О. В. Шевченко, Н. Ю. Штрекер, Ю. В. Щербининой и др.), вопрос о терминологическом наполнении данного сочетания является дискуссионным – слишком разнообразны контексты употребления и трактовки значения термина в научной литературе. Под «дискурсивными умениями» понимается и «четкое представление самим говорящим темы и цели обращения к ней, разработка стратегии представления темы для достижения поставленной цели» [2, с. 32], и умение «понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации» [9, с. 36], и умение «проникать в дискурс» [8, с. 113] и др. Как видим, дефиниции достаточно противоречивые и не обладающие объяснительной силой.

В силу названных причин представляется обоснованным уточнить в рамках настоящей статьи сущность понятия «дискурсивные умения», обозначить его содержательное наполнение и структуру с целью решения практико-

ориентированных задач в системе подготовки учителя.

Предварительно обозначим некоторые наблюдения, связанные с анализом контекстного употребления данного понятия в научно-исследовательской литературе. Первое, что показывает содержательный анализ – это возникновение сочетания «дискурсивные умения» в исследованиях, посвященных проблеме формирования коммуникативной компетенции специалистов, работающих в сфере повышенной коммуникативно-речевой активности: учителей, переводчиков, рг-менеджеров и др. Второе, что является очевидным – это продуктивность термина в диссертационных исследованиях по обучению иностранному языку. Рискнем предположить, что в методике преподавания иностранных языков ключевые проблемы, которые возможно разрешить посредством введения такой новой теоретической категории как «дискурсивные умения», стоят более остро и более зримо проявляются в речевой практике студентов. При этом заметим, что в большинстве источников (в статьях, монографиях, словарях, программах и др.) сочетание «дискурсивные умения» не имеет определенного терминологического значения, что вызвано рядом объективных причин. Во-первых,

у исследователей-методистов нет единого мнения о соотношении понятий «умение» и «навык», в особенности «коммуникативное/речевое» умение и «коммуникативный/речевой навык». Во-вторых, понятие «дискурс» в гуманитарных дисциплинах трактуется неоднозначно, что предполагает постоянное переопределение и уточнение значения данной лексемы. В-третьих, описание «коммуникативных умений» как теоретической категории требует точных и достоверных психолингвистических сведений о механизмах речи и способах совершения когнитивно-речевых действий. Получение таких данных возможно лишь в процессе тесного междисциплинарного взаимодействия нейрофизиологии, лингвистики и психологии.

Вместе с тем научно-практическое изучение речевой деятельности учителя с позиций коммуникативно-деятельностного (речеведческого) подхода позволяет говорить о проявлении особой разновидности коммуникативных умений учителя в ситуации «дискурсивного говорения» (Л. П. Якубинский). Возможно, именно эту разновидность умений и следует именовать «дискурсивными умениями». Попробуем последовательно охарактеризовать их специфику и детерминировать содержание, учитывая три важных момента. В рамках речеведческого подхода *речевая деятельность* учителя интерпретируется как *деятельность социальная*, выполняющая особую роль и значение в социальной практике личности; *деятельность текстовая*, связанная с процессом порождения и восприятия целостных коммуникативно-познавательных единиц (текстов); *деятельность жанровая*, обретающая форму в зависимости от цели и контекста ситуации общения.

Речевая деятельность учителя рассматривается в единстве трех фаз общения: докоммуникативной, коммуникативной и посткоммуникативной.

На *докоммуникативном этапе* учитель создает текст – конспект урока (определяет цели; отбирает необходимый текстовый материал, прогнозирует возможные способы его реализации и т. д.). На этом этапе проявляется ряд умений учителя, особое место среди которых занимают текстовые умения, то есть умения работать с текстом (определять основную мысль, сильные позиции текста; ориентироваться в построении текста; определять фатическую и эмоциональную информацию и другие умения, обеспечивающие создание текста) [3, с. 1]. Как важнейшие обще-

учебные умения, эти умения формируются у речевой личности в школьном обучении, а впоследствии в вузовском образовании и профессиональной практике текстовые умения не теряют своей значимости. На докоммуникативном этапе учителю приходится работать с достаточно объемными по содержанию текстами методических комментариев, статей, учебников и других источников, осуществлять методическое чтение литературы по предмету и создавать собственные разработки уроков, в частности, конспекты.

На *коммуникативном этапе* учителю необходимо реализовать подготовленный текст в речевом событии – «развернуть» его в процессе общения с учениками, то есть скорректировать запланированное высказывание (сократить, расширить, переструктурировать, повторить ключевые элементы текста) и создать спонтанные неподготовленные высказывания (уточнить, разъяснить, подтвердить или опровергнуть прозвучавшие высказывания). Вероятно, здесь уместно говорить об особых умениях, которыми необходимо владеть учителю, чтобы достичь поставленной цели, – дискурсивных умениях.

На *посткоммуникативном этапе* осуществляется анализ речевых действий после порождения речи, то есть рефлексия высказывания, что в свою очередь влияет на содержание конспекта на следующем уроке.

Обобщая сказанное, можно сформулировать три основных тезиса:

– дискурсивные умения учителя являются важным звеном в цепочке от умений создавать текст – к умениям реализовывать текст, продуцируя жанровое высказывание в ситуации общения;

– дискурсивные умения как компонент в структуре коммуникативных умений учителя связаны с текстовыми умениями, но не тождественны им;

– текстовые умения базируются на лингвистических знаниях о правилах текстообразования, конструирования текстов, основ текстового анализа и др.; базой для дискурсивных умений выступают как лингвистические, так и речеведческие знания (знание механизмов порождения и восприятия речи, коммуникативных норм и правил, основ риторического анализа и др.).

Таким образом, *дискурсивные умения* можно определить как *вид коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих управление речевым событием с учетом складывающегося характера общения (настроения учеников, их реакции на*

те или иные речевые действия и поступки, непосредственных обстоятельств ситуации общения и т. п.). В предложенном определении ключевой является интерпретация дискурсивных умений как разновидности коммуникативных умений учителя, как отдельного компонента, обеспечивающего иной качественный уровень речевой коммуникации. Не менее важной является и указание на взаимосвязь дискурсивных умений и способов эффективной речевой организации урока, то есть организации урока как речевого события, в котором осуществляется не только речевое воздействие, но речевое взаимодействие с учениками. Кроме того, существенным моментом в предложенном описании является интерпретация дискурсивных умений как категории сопряженной с текстовыми умениями. На наш взгляд, с методической точки зрения уместно описывать процесс формирования дискурсивных умений как процесс овладения речевыми действиями реализации текста в ситуации общения. При этом мы разделяем позицию А. А. Леонтьева, который интерпретирует речевое умение как речевое действие, осуществляемое по оптимальным параметрам [4, с. 221], и указывает, что коммуникативно-речевые умения носят творческий характер, так как условия общения никогда не повторяются полностью [4, с. 222]. Как следствие, говорить от «дискурсивных навыков», которые могут быть сформированы в результате обучения, представляется не совсем корректным, поскольку однотипно и единообразно сформировать (а тем более автоматизировать!) у студентов данную разновидность умений не представляется возможным в силу вышеназванных причин. Скорее, «коммуникативно-дискурсивная компетенция» или «дискурсивная компетенция» могут выступать закономерным результатом обучения и качественным критерием его эффективности.

Безусловно, кроме некоторых понятийных соотношений и терминологических уточнений, необходимо и структурное описание содержания понятия «дискурсивные умения». Такое описание можно осуществить несколькими способами и предложить в связи с этим несколько моделей, главное при этом – определить цель теоретического моделирования, основание классификации и методическую функцию модели, то есть ее роль и место в практике обучения.

Цель предложенного нами описания структуры дискурсивных умений состоит в решении практических затруднений, с которыми сталки-

ваются молодые учителя в школе. Учитывая основные векторы речевого поведения учителя на уроке, мы можем выделить в структуре дискурсивных умений как минимум три компонента, обеспечивающих эффективную организацию урока как речевого события.

Первый компонент – *компонент трансформации текста в речевом событии* – вводится в предложенное описание структуры, в связи с необходимостью преобразовывать текст в учебном дискурсе, текст конспекта в ситуации говорения. Важнейшим аспектом учебного дискурса является то, как учитель выполняет преобразование конспекта. Базовой операцией, необходимой для успешного взаимодействия на уроке, является операция перевода текста из письменной формы в устную. Осуществляя данную операцию, учитель повторяет, переструктурирует, сокращает, расширяет единицы текста и т. д., то есть осуществляет определенные речевые действия. Этот ментально-речевой процесс (достаточно сложный для описания) требует от учителя особых риторических знаний и особых умений.

Второй компонент – *компонент коммуникативной координации* – предполагает согласованность речевых действий и поступков коммуникантов в интеракции и их речевых партий в дискурсивном диалогическом взаимодействии [7, с. 138]. Как отмечает С. Л. Суворова, «ориентация коммуникативного взаимодействия на координацию в условиях дискурсивного режима общения предполагает многоаспектный анализ каталога коммуникативных интенций будущих учителей и типологии дискурсов» [7, с. 138]. В связи с этим, можно отметить, что в дискурсивной практике учителю всегда необходимо помнить о цели учебного дискурса, в соответствии с ней структурировать его содержание и ориентироваться в постоянно меняющихся условиях общения. Ориентировка в ситуации общения предполагает не только наличие общей коммуникативной стратегии, но и выбор, и коррекцию речевого действия. В свою очередь, выбор речевого действия зависит от представления учителя о тех результатах, к которым должно привести совершаемое действие, от оценки реальной ситуации, от прошлого опыта и от решаемой задачи.

Третий компонент – *компонент актуализации тезауруса* – включает когнитивный базис дискурсивных практик в целом, а именно энциклопедические и индивидуальные знания речевой личности, формирующие социокультурный и индивидуально-культурный уровни [6, с. 8–9]. В

научной терминологии современных гуманитарных дисциплин тезаурусом именуется форму существования гуманитарного знания, некоторую универсальную систему, обеспечивающую хранение коллективного (для того или иного социума) знания о мире в вербальной форме. Тезаурус как ориентационный комплекс характеризуется тем, что знания «переструктурированы в рамках тезауруса», и тем, что знания «обретают свое свойство ориентировать субъекта в его ближнем и дальнем окружении в соединении с пониманием и умением как фундаментальными свойствами человеческого поведения» [5, с. 68]. Ядро тезауруса составляет сформированная в период активной социализации картина мира, что позволяет тезаурусу поддерживать некоторую целостность в череде «рассеянных событий» [5, с. 106]. Неоднократно замечено исследователями, что в практике преподавания «картина мира и тезаурус реципиента оказывают непосредственное влияние на структуру дискурса» [1, с. 26]. Эта особенность проявляется в том, что собственно дискурсивные умения глубоко связаны с общей информационной и профессиональной культурой личности. В процессе обучения происходит расширение тезауруса личности путем включения в него новой информации, переработка и трансформация последней. Однако вопрос о том, как информационно-поисковый и профессиональный тезаурус видоизменяют тезаурус личности, остается открытым. Другими словами, вопрос о том, каким образом информация (в широком смысле слова) становится знанием в процессе обучения, не имеет однозначного ответа. Представляется, что особую роль при переходе информации в знание выполняют психолингвистические механизмы речевой деятельности, например, процесс интериоризации (перехода внешнего социально-речевого опыта во внутренний личный план) влияет на актуализацию знаний в последующей дискурсивной практике речевой личности.

В заключение отметим следующее. Три компонента в структуре дискурсивных умений учителя являются взаимодополняющими и взаимопроницаемыми областями, из чего следует, что дискурсивные умения не формируются изолированно друг от друга и от других разновидностей умений (текстовых, аргументативных, рефлексивных и др.).

Представленное описание является общей структурой дискурсивных умений как единого целостного образования, проявляющегося во

множестве вариантов. Важнейшими из них в профессиональной деятельности учителя являются, как нам кажется, следующие: умение корректировать содержание запланированного высказывания (сократить, расширить, переструктурировать и т. п.); умение создавать спонтанно неподготовленные высказывания (импровизировать); умение подключить свой тезаурусный аппарат при решении возникающих в дискурсивной практике задач (уточнить, разъяснить, подтвердить, опровергнуть, аргументировать и др.); умение соблюдать этические и коммуникативные нормы в учебно-речевой ситуации (выбрать); умение передать свое эмоциональное отношение к отдельным компонентам общения для поддержания гармонии в общении (оценить). Названные умения формируют ядро представленной структуры дискурсивных умений. В нашей интерпретации они выступают в качестве центральных умений и с точки зрения профессиональной значимости, и с точки зрения возможности их совершенствования в процессе обучения учителей. При этом, безусловно, подчеркнем еще раз, что дискурсивные умения как целостный в структурном и содержательном отношении компонент коммуникативных умений проявляются во множестве вариаций в процессе речевой деятельности учителя в коммуникативном поле образования. У каждой речевой личности состояние и степень проявления дискурсивных умений в общении индивидуально. Однако при этом учет основных структурных элементов данной разновидности коммуникативных умений позволяет организовывать процесс обучения сообразно поставленным целям и задачам.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что в настоящее время и теоретические исследования коммуникативных умений учителя, и практика современного процесса обучения подтверждают необходимость целенаправленного формирования этого вида коммуникативных умений будущих учителей.

Библиографический список:

1. Беспалова, С. В. Дискурс в лингвистике и практике преподавания (нем. яз.) [Текст] / С. В. Беспалова. – Саранск : Тип. Красный Октябрь, 2003. – 115 с.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Минимум содержания образования по гуманитарным и социальным дисциплинам [Текст] / под ред. В. С. Степина, В. Д. Шадрикова. – М., Логос, 2005. – 84 с.
3. Ладыженская, Т. А., Ладыженская, Н. В. Тек-

стовые умения. Как им учить? [Текст] / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская // Начальная школа плюс: до и после. – 2005. – № 5. – С. 1–6.

4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 287 с.

5. Луков, В. А. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания [Текст] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. – 782 с.

6. Сеницына, Ю. Н. Интерпретационный потенциал дискурсивных практик: на материале русского и английского языков [Текст] : дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / Сеницына Юлия Николаевна. – Краснодар, 2008. – 187 с.

7. Суворова, С. Л. Формирование коммуникатив-

но-дискурсивной культуры будущих учителей: методологические, теоретико-педагогические и технологические аспекты [Текст] / С. Л. Суворова. – Шадринск : Шадринский Дом печати, 2008. – 225 с.

8. Тихомиров, А. Р. Прецедентные тексты как основа формирования дискурсивных умений (при подготовке переводчиков) [Текст] / А. Р. Тихомиров // Сб. науч. тр. Вып. 449. – М. : Моск. лингвист. ун-т, 2000. – С. 112–119.

9. Шевченко, О. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шевченко Ольга Викторовна. – Курск, 2007. – 172 с.