

О.И. Суворова
Россия, Барнаул,
Алтайская государственная педагогическая академия
Научный руководитель к.ф.н., доцент Л. Э. Кайзер

ОСНОВНЫЕ РИТОРИЧЕСКИЕ ОШИБКИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Всё речевое поведение учителя строится на определённой системе требований к нему, то есть в основе лежит понятие педагогико-риторического идеала. Педагогико-риторический идеал – актуальная проблема педагогической риторики, которая в свою очередь является компонентом культурологической парадигмы. Данное понятие (педагогико-риторический идеал) понимается нами как *система требований к речи и речевому поведению учителя* [2, с. 249].

Педагогическое общение – один из самых распространённых видов коммуникации, собственно риторические особенности которого практически не изучены. Представления о специфике общения у каждого педагога свои, но закономерности оптимального коммуникативного взаимодействия с учеником отражены в риторике. Задача каждого учителя – осознавать специфику педагогического дискурса, значимость владения культурой профессиональной речи в зависимости от ситуации общения и овладеть нормами профессионального речевого поведения.

Цель статьи – показать основные риторические ошибки учителя в построении некоторых педагогических речевых жанров в процессе современного педагогического дискурса.

Материалом исследования являются видео- и аудиозаписи уроков по русскому языку в 5 – 11 классах.

Педагогический дискурс – это процесс осуществления речевых намерений говорящего (учителя) и интерпретации их слушающим (учеником) в конкретной речевой ситуации [2, с. 320]. Дискурс, который понимается не как результат (текст), а как процесс речевого поведения учителя на уроке, составляет предмет дискурс-анализа. Это метод исследования речевой коммуникации в различных ситуациях педагогического общения. Цель таких исследований – описать язык в его живом функционировании.

По итогам анализа педагогического дискурса нами выделены следующие риторические ошибки:

1. *Чрезмерное употребление метасообщений в начале вступительного монолога учителя.* Данный вид ошибок относится ко всем типам дискурса урока (изучения нового материала, закрепления изученного, применения знаний и умений, обобщения и систематизации знаний, проверки и коррекции знаний и умений).

«Метасообщение служит для косвенной (непрямой) передачи информации» [1, с. 150]. Начиная таким образом урок, учитель в большинстве случаев сам не осознаёт цель употребления этого вида сообщений или логически не

может связать их (сообщения) с основным предметом речи. В итоге непрокомментированное метасообщение «не замечается» учащимися, так как оно формально заключает в себе только развлекательный характер. Например, урок по русскому языку в 8 классе по теме «Обособленные определения и обстоятельства, их текстообразующая роль» начинается с отвлечённой беседы: *«Здравствуйте. Присаживаемся. / Ребята, посмотрите, пожалуйста, внимательно на слайд. Меня интересует вопрос... Слово информация, я думаю, вам знакомо, да? Давайте представим, какие сразу ассоциации у нас рождаются со словом информация? Пожалуйста»*. После выяснения определения информации и её источников учитель обращается к теме урока без логического перехода: *«А вот теперь попробуйте из этих трёх слов сформулировать тему нашего урока»*.

Следовательно, сложности педагогического общения, случаи нарушения понимания часто возникают со стороны учителя в неправильном и неуместном употреблении метасообщений. Например, неуместно начинать урок с косвенного информирования при объяснении нового материала, так как это вызовет либо неверную интерпретацию смыслового содержания, либо игнорирование всей информации.

2. *Частое цитирование*. Риторически грамотное употребление цитат может украсить речь педагога, но чаще всего нарушаются 3 основных правила цитирования: *точность* (цитата не подходит по смыслу), *уместность* и *необходимость* (перенасыщение речи цитированием).

3. *Неправильное употребление коммуникативных просьб открытой структуры*. РА-коммуникативная просьба открытой структуры не содержит в себе конкретный вопрос: *«Итак, давайте сейчас мы с вами слушаем слова известного / французского / философа Мишеля Монтеня...»* В таких речевых актах ставится общая задача, которая предполагает конкретизацию последующим РА-вопросом. Однако учителя часто не обращают на это внимание, и одна коммуникативная просьба сразу сменяется другой, при этом исключается значимость одной из них.

Для сравнения приведём примеры РА-коммуникативной просьбы, в структуре которого уже содержится вопрос: *«А вот теперь попробуйте из этих трёх слов сформулировать тему нашего урока»* или *«Давайте с вами попытаемся найти в этом тексте обособленные члены предложения и попытаемся выяснить их роль»*. Такой тип коммуникативной просьбы не требует конкретизации. Ученикам понятно, о чём учитель их просит, и дополнительный вопрос не нужен.

4. *Неточная постановка познавательной задачи*. Здесь следует обратить внимание на несоответствие формы речи её содержанию. Например, учитель ставит познавательную задачу: определить, является ли прослушанный фрагмент произведения текстом: *«Дело в том, что у вас есть текст, хотя, может быть, это и не текст. Мы сейчас посмотрим. Я пока не буду ничего говорить»*. Задача формально выражена, но по содержанию ответов учеников она заключалась в другом: *«Что вас, ребят, удивило? / Или вас*

ничего не удивило? // Это текст или что?» В итоге учитель получает желаемый ответ: *«Это одно предложение»*. Формально задача выражена в соотнесении фрагмента с текстом, а содержательно – в соотнесении длинного высказывания с одним сложным предложением, то есть форма речи не соответствует её содержанию.

5. Минимальная речевая нагрузка учителя при объяснении нового материала. В неэффективной модели дискурса учитель часто перекладывает свои обязанности по объяснению материала на учеников. Возможно, это связано с неправильным пониманием коммуникативно-деятельностного подхода, заключающегося в формировании способности к самоучению и саморазвитию.

Вместо объяснительного монолога учащиеся получают таблицы, в которых перечислены главные понятия. Им (ученикам) нужно самостоятельно соотнести эти понятия и их определения. *«У вас на столах есть таблицы. Вот с этой табличкой вы попытаетесь сейчас методом интуиции / распределить роли. Я специально сначала прочитала текст, чтобы вам было легче»*. Уже после этого учитель записывает термины на доске, не объясняя их значение. Или учащимся предлагается самостоятельно читать правила в учебнике.

Мы перечислили основные ошибки в речи учителя. На основе полученных описаний речевого поведения могут быть разработаны пути его оптимизации, созданы соответствующие научно обоснованные рекомендации, которые входят в круг задач педагогической риторики.

В целом, изучение педагогического дискурса и, в частности, анализ особенностей коммуникации в образовательной среде урока не только теоретическая, но и практическая проблема, так как эффективность коммуникативного взаимодействия во многом зависит от такого важнейшего компонента, как коммуникативная компетентность участников взаимодействия, предполагающая умение создавать дискурсивные модели, адекватные профессиональным ситуациям, выстраивать стратегии общения, а также прогнозировать последствия речевого взаимодействия и предвидеть возможность коммуникативных неудач.

Список литературы

1. Десяева Н. Д. Педагогическая риторика. – М.: «Академия», 2012. – 256 с.
2. Михальская А. К. Педагогическая риторика. – Ростов н / Д: Феникс, 2013. – 379 с.