

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет  
Кафедра современного русского языка и методики

**Гузова Виктория Владимировна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема: «Коммуникативная ситуация «учитель – ученик»  
(на материале школьных диалогов в 5-6 классе)»

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Магистерская программа Русский язык и литература в поликультурной среде

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

12 мая 2021 г. \_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
докт. филол. наук, профессор Осетрова Е.В.

12 мая 2021 г. \_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
докт. филол. наук, профессор Осетрова Е.В.

12 мая 2021 г. \_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся  
Гузова В.В.

12 мая 2021 г. \_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск

2021

## Реферат

Реферируемая магистерская диссертация выполнена на материале школьных диалогов, собранных автором методом включенного наблюдения с сентября 2019 г. по декабрь 2020 г.; имеется в виду работа автора в качестве учителя английского языка и классного руководителя в МАОУ Лицей № 12 г. Красноярск. Сформированная таким образом база для исследования включает более 100 текстов устных диалогов.

Диссертация содержит 104 страницы и состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и литературы (82 наименования) и приложения (17 страниц).

**Объектом** исследования данной выпускной квалификационной работы является одна из традиционных коммуникативных сфер – педагогическая сфера коммуникации, в частности школьная коммуникация.

**Предметом** исследования в данном контексте определена ситуация внеурочного речевого взаимодействия «учитель – ученик».

**Актуальность** данной работы обусловлена вниманием современной коммуникативной лингвистики к проблемам речевого воздействия и его инструментам языковой и речевой природы, а кроме того, тем, что внеурочное речевое взаимодействие учителя и ученика – двух главных субъектов школьного пространства коммуникации, – насколько известно автору диссертации, еще не становилась специальным объектом изучения в обозначенном научном аспекте.

**Цель** данной работы – выявление содержания и устройства внеурочной речевой коммуникации учителя и ученика в современной среде школьного образовательного пространства.

**Материалом** для анализа послужили диалоги, собранные автором методом включенного наблюдения с сентября 2019 года по декабрь 2020 года.

**Методы** исследования имеют общенаучную и собственно лингвистическую основу. Кроме уже упомянутого метода включенного наблюдения, решить поставленные задачи помогают методы анкетирования, социолингвистического и коммуникативного анализа, систематизации и описания.

**Полученные результаты:**

1. В процессе работы над магистерской диссертацией выделены три типичные коммуникативные ситуации, в которых происходит внеурочное общение учителя и ученика: консультация, классный час и «летучка».
2. Установлено, что в рамках данных ситуаций учитель и ученики принимают разные коммуникативные роли, и определена их типология. Учитель исполняет 7 коммуникативных ролей, главными из которых являются обучающий, информатор, координатор, слушатель и оценщик. Наименее частотными оказались роли помощника и комментатора, которые учитель реализует в зависимости от контекста коммуникации. Ученик активно использует 6 ролей, три из которых основные: слушатель, рассказчик и спрашивающий. К ролевой периферии в данном случае отнесены роли «жалобщика», комментатора и «критика», которые активируются как реакция на конкретную ситуацию и цель общения.
3. При анализе коммуникативных ситуаций и диалогов, происходящих в рамках внеурочного общения, выделены следующие механизмы коммуникации: сопричастность, оценка и манипулятивное воздействие положительного целеполагания. Данные механизмы используются учителем для создания в классе благоприятной атмосферы, способствующей более осмысленному и внимательному изучению материала.
4. Выявлена взаимосвязь между типом самой ситуации – и ее

элементами: у каждой из них своя цель, место, время, роли, которые используют учитель и ученик(и), темы и языковой стиль. В частности, в ситуациях консультации и классного часа языковые формы соответствуют разговорному варианту русского литературного языка с элементами неформального общения; в ситуации «летучки» также реализуется разговорный вариант русского литературного языка, но поскольку общение неформально, то языковое употребление более свободно, допуская элементы сленга, просторечия и меньшее количество клишированных конструкций.

5. Обнаружено, что каждую из ситуаций внеурочного общения обслуживают языковые формы (слова, словосочетания и высказывания) субъективной семантики. Они объединены в несколько групп и обслуживают конкретные цели участников общения.

**Новизна** работы связана с предметом и материалом исследования и обусловлена введением в научное обращение диалогов в рамках внеурочного речевого общения «учитель – ученик», составляющих узус современного образовательного процесса.

**Практическая значимость** проделанных наблюдений заключается в возможности использовать разработанные и представленные в Приложении кейсовые задания на занятиях факультативных и элективных курсов по культуре речи, посвященных речевому этикету и речевому общению в школьном коллективе.

Что касается исследовательской части диссертации, то результаты, полученные автором, могут быть использованы в университетских курсах русского языка и культуры речи, языковой прагматики и социолингвистики.

Цель и задачи диссертационной работы определили **структуру** работы, состоящую из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников литературы, а кроме того, приложения.

**Апробация** данной магистерской диссертации подтверждается участием автора с докладами в 2 научных конференциях и форумах международного и всероссийского уровней (см. разд. Введение), а также 3 научными публикациями автора:

1. Гузова В. В. Коммуникативные неудачи в общении «учитель-ученик» // Молодежь и наука XXI века. Актуальные проблемы современной филологии: материалы X Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск, 20 апреля 2020 г. [Электронное издание] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С.55–58.
2. Гузова В.В. Роль педагогического общения в учебной деятельности школьников 5-6-х классов // Динамические процессы в языке и языковой картине мира: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 30 октября 2020 г. [Электронное издание] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С.68–73.
3. Гузова В.В. Использование механизма сопричастности в коммуникативной ситуации «учитель-ученик» // Материалы X научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры, Красноярск, 21 мая 2021 г. [Электронное издание] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021 *(в печати)*.

## **ABSTRACT**

The abstracted master's thesis is made on the material of school dialogues, collected by the author by the method of participant observation from September 2019 to December 2020; it refers to the author's work as a teacher of English and a class teacher in the MAOU Lyceum № 12 of Krasnoyarsk. Krasnoyarsk.

The base for this research includes more than 100 texts of oral dialogues.

The thesis contains 104 pages and consists of the introduction, three chapters of the conclusion, bibliography sources list (81 titles) and an appendix (17 pages).

The object of the study of this graduate qualification work is one of the traditional communicative spheres - pedagogical communication sphere, in particular school communication.

The subject of research in this context is determined by the situation of speech interaction "teacher - student".

The relevance of this work is due to the attention of modern communicative linguistics to the problems of speech impact and its tools of linguistic and speech nature, and in addition, the fact that the speech interaction between teacher and pupil - the two main subjects of school communication space - as far as the author of the thesis knows, has not become a special object of study in the designated scientific aspect.

The aim of this work is to identify the content and structure of extracurricular speech communication of teacher and pupil in the modern environment of school educational space.

The material for the analysis was the dialogues collected by the author by the method of participant observation from September 2019 to December 2020.

The research methods have a general scientific and linguistic basis. In addition to the already mentioned method of participant observation, the methods of questioning, sociolinguistic and communicative analysis, systematization and description help to solve the set tasks.

The results obtained:

1. During the work on the master's thesis we identified the following most typical communicative spaces: class hour, "flyover", consultation.

2. In the process of communication the teacher and students take different communicative roles. We have allocated the following roles accepted by participants of communication: concerning the teacher the following communicative roles are allocated: the informer, the instructor, the coordinator, the listener, the evaluator. Peripheral roles for the teacher are the roles of assistant and

commentator, which he realizes depending on the context of communication. Regarding students, the following roles are identified: listener, storyteller, and inquirer. The peripheral roles in this case can include the roles of "complainer", commentator and "critic", which are activated as a reaction to a specific situation and the purpose of communication.

3. When analyzing the communicative situations and dialogues occurring within the considered situations, we identified the following mechanisms of communication: ownership, evaluation, manipulative influence. These mechanisms are used by the teacher to create a favorable atmosphere in the classroom, promoting a more meaningful and attentive study of the material.

4. Revealed the relationship between the type of the situation itself - and the language style: in situations of consultation and school hour, formalized communication turns out to be the leader - accordingly, the language forms correspond to the business style and tend to a more or less strict language norm; in a situation of "flyover", communication is informal, and linguistic use is more free, allowing for elements of colloquiality and fewer clichéd constructions.

5. It was found that each of the situations of extracurricular communication is served by linguistic forms (words, phrases and statements) of subjective semantics. They are combined into several groups and serve the specific goals of the participants in the communication.

Novelty of the work is related to the subject and material of the study and conditioned by the introduction into the scientific treatment of dialogue in the speech communication "teacher - student", constituting the uses of the modern educational process.

The practical significance of the observations made consists in the possibility of using them to prepare a special course on the culture of speech, pedagogical etiquette, as well as in the process of teaching the disciplines of communicative and sociolinguistic orientation; in various practical programs and methodological developments to improve professional communication skills, in particular for employees of school institutions.

The aim and objectives of the thesis defined the structure of the work, which consists of an introduction, three chapters, conclusion, list of references and appendices.

The approbation of this master's thesis is confirmed by author's participation with reports in 2 scientific conferences and forums of international and all-Russian levels (see section Introduction) as well as 3 scientific publications of the author:

1. Guzova V. V. Communicative failures in communication "teacher-student" // Youth and Science of the XXI century. Actual problems of modern philology: materials of the 10th International scientific-practical conference of students, graduate students and schoolchildren. Krasnoyarsk, April 20, 2020. [Electronic edition] / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev. Krasnoyarsk, 2020. C.55-58.

2. Guzova V. V. The role of pedagogical communication in the educational activities of students in grades 5-6 // Dynamic processes in language and language picture of the world: Proceedings of the IInd All-Russian Scientific-Practical Conference, Krasnoyarsk, October 30, 2020. [Electronic edition] / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev. Krasnoyarsk, 2021. C.68-73.

3. Guzova V. V. Using the mechanism of involvement in the communicative situation "teacher-pupil" (in press) // Materials of the X scientific-practical conference dedicated to the Day of Slavic Written Language and Culture, Krasnoyarsk, May 21, 2021 [Electronic edition] / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astaf'ev. Krasnoyarsk, 2021 (*in press*).

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Коммуникация как объект научных изысканий.....	6
1.1. Определение коммуникации с позиций современного лингвистического и гуманитарного знания.....	6
1.2. Элементы коммуникации .....	12
1.3. Модели коммуникации.....	15
1.4. Коммуникативное пространство и речевая ситуация .....	25
1.5. Коммуникативная роль.....	26
Выводы по главе 1.....	28
Глава 2. Структура коммуникации в общеобразовательном учреждении.....	30
2.1. Коммуникативные роли и статусы учителя и ученика .....	30
2.2. Коммуникативные ситуации общения «учитель – ученик».....	34
2.2.1. Ситуация «консультация» .....	34
2.2.2. Ситуация «классный час».....	42
2.2.3. Ситуация «летучка» .....	52
Выводы по главе 2.....	62
Глава 3. Языковые механизмы коммуникации .....	66
3.1. Сопричастность .....	66
3.2. Оценка .....	70
3.3. Манипулятивное воздействие.....	74
Выводы по главе 3.....	78
Заключение .....	79
Список использованных источников и литературы .....	82
<b>Приложение. Коммуникативная ситуация «учитель – ученик»:</b>	
вариант методического использования .....	88

## Введение

Современные лингвисты, как отечественные, так и зарубежные, все чаще обращают внимание на функциональный аспект языка, на то, как люди могут использовать язык в границах социума, как реализуется речевая способность человека в обществе. При полноценном анализе функционального аспекта языка берутся во внимание все факторы, которые так или иначе могут повлиять на использование языка, – от различных характеристик говорящих: возраст, уровень образования, пол, род деятельности, и. т. д., до характерных особенностей самого речевого акта [Беликов, Крысин, 2001. С.7]. Стоит также отметить, что существуют не менее интересные работы, которые посвящены описанию разных коммуникативных ситуаций, речевым ролям, взаимодействию разных социальных групп посредством коммуникации [Дементьев, 1999. С.21]).

Один из самых частотных видов школьной коммуникации в ролевом отношении – это взаимодействие между учителем и учеником, или обучающимся. Каждый обучающийся так или иначе взаимодействует с педагогом в разных ситуациях общения, будь то урок или перемена. Речевая коммуникация учителя и ученика является одним из главных режимов освоения предмета школьной программы, а также непредметного общения; в речевую коммуникацию ученик погружен на протяжении всего периода обучения, поэтому так важно уделить ей особое внимание.

С учетом вышеизложенного **объектом** исследования данной выпускной квалификационной работы является одна из коммуникативных сфер – педагогическая сфера коммуникации, в частности школьная коммуникация. **Предметом** исследования в данном контексте определена ситуация внеурочного речевого взаимодействия «учитель – ученик».

**Актуальность** данной работы обусловлена вниманием современной коммуникативной лингвистики к проблемам речевого воздействия и его

инструментам языковой и речевой природы, а кроме того, тем, что речевое взаимодействие учителя и ученика – двух главных субъектов школьного пространства коммуникации, – насколько известно автору диссертации, еще не становилась специальным объектом изучения в обозначенном научном аспекте.

**Цель** данной работы – выявление содержания и устройства внеурочной речевой коммуникации учителя и ученика в современной среде школьного образовательного пространства. Сформулированная цель связана с решением следующих **задач**:

- 1) выявить речевые ситуации и элементы внеурочной коммуникации, главными участниками которой являются учитель и ученик;
- 2) определить коммуникативные роли, которые исполняют учитель и ученик в границах данного типа коммуникации;
- 3) описать формы субъективной семантики, используемые учителем и учениками для языковой реализации выделенных ситуаций;
- 4) выявить языковые механизмы коммуникации, организующие внеурочное общение.

**Материалом** для анализа послужили диалоги, собранные автором методом включенного наблюдения с сентября 2019 года по декабрь 2020 года; картотека включает более 100 текстов устных диалогов; имеется в виду работа автора в качестве учителя английского языка и классного руководителя 5«В» класса (2019 год), 6 «В» класса (2020 год) в МАОУ Лицей № 12 г. Красноярск.

**Методы** исследования имеют общенаучную и собственно лингвистическую основу. Кроме метода включенного наблюдения, решить поставленные задачи помогают методы анкетирования, социолингвистического и коммуникативного анализа, систематизации и описания.

**Новизна** работы связана с предметом и материалом исследования и

обусловлена введением в научное обращение диалогов в рамках речевого общения «учитель – ученик», составляющих узус современного образовательного процесса.

**Практическая значимость** проделанных наблюдений заключается в возможности использовать разработанные и представленные в Приложении кейсовые задания на занятиях факультативных и элективных курсов по культуре речи, посвященных речевому этикету и речевому общению в школьном коллективе. Что касается исследовательской части диссертации, то результаты, полученные автором, могут быть использованы в университетских курсах русского языка и культуры речи, языковой прагматики и социолингвистики.

Цель и задачи диссертационной работы определили **структуру** работы, состоящую из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Научные и методические результаты своей работы автор диссертации доложил в докладах на 3 конференциях и форумах международного и всероссийского уровней, которым соответствуют 3 публикации:

1. Гузова В. В. Коммуникативные неудачи в общении «учитель-ученик» // Молодежь и наука XXI века. Актуальные проблемы современной филологии: материалы X Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск, 20 апреля 2020 г. [Электронное издание] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С.55–58.
2. Гузова В.В. Роль педагогического общения в учебной деятельности школьников 5-6-х классов // Динамические процессы в языке и языковой картине мира: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 30 октября 2020 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С.68–73.
3. Гузова В.В. Использование механизма сопричастности в коммуникативной ситуации «учитель-ученик» *(в печати)*.

## Глава 1. Коммуникация как объект научных изысканий

### 1.1. Определение коммуникации с позиций современного лингвистического и гуманитарного знания

В научной литературе имеется целый спектр различных определений понятия «коммуникация» (от лат. *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь; *communicatio* – сообщение), что обусловлено объективным разнообразием ее видов и способов реализации.

Вместе с тем данное понятие имеет два основных значения:

- коммуникация как путь сообщения, например, *подземная коммуникация, транспортные коммуникации*;
- коммуникация как общение, специфическая форма взаимодействия членов общества в процессе их жизнедеятельности с помощью языка и других сигнальных форм связи [Шарков, 2013, с. 9].

В границах данного магистерского исследования за основную, естественно, принимается вторая из приведенных выше формулировок.

Коммуникация, главной целью которой является обмен информацией между говорящим и слушающим, занимает центральное место в истории человечества. Она не только одно из самых важных условий деятельности личности, но и фундаментальная основа, без которой не может существовать общество в целом. Назвать «обществом» можно такую совокупность индивидов, которые состоят друг с другом в каких-либо отношениях, и между которыми существуют некие связи. Неудивительно, что представители различных сфер научного знания проявляют к человеческому общению особое внимание [Матвеева, 1995. С. 65-71].

Как научный объект коммуникация имеет свою историю, в связи с чем у термина существует множество определений и трактовок. Рассмотрим их последовательно.

Вопросы, связанные с феноменом человеческого общения, или, говоря современным языком, проблемы коммуникации, затрагивались еще в

работах Д. Вико, И. Гердера, В. Гумбольдта – классиков современного гуманитарного, в том числе лингвистического знания. Неоспоримым остается вклад в лингвистическое понимание коммуникации языковедов Ф. де Соссюра, Н. Хомского, Р. Якобсона, наконец, Е.Д. Поливанова – одного из основоположников отечественной социолингвистики [Василик, 2003. С. 107-112].

С позиций современной лингвистики коммуникация рассматривается как знаковая языковая практика, через которую человек формируется как личность, включаясь в акт взаимодействия с другими людьми. В работах по лингвистике можно встретить определение коммуникации как «специфической формы взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [Маслова, 2001. С. 60].

В культурологии понятие коммуникация рассматривается в двух смыслах: в широком и узком. В широком смысле под коммуникацией понимается все то, что связывает человека с окружающей его средой, то, что дает ему какую-либо информацию об объективной реальности. В узком смысле коммуникация – это процесс передачи, распространения или сообщения какого-либо опыта, обмен идей между людьми [Кравченко, 2001. С. 428]. Во многих справочниках по культурологии за основу берется тезис В. фон Гумбольдта – «язык есть выражение духа народа». У. Эко, известный современный культуролог и одновременно исследователь в области коммуникации, дает следующее определение: «Культура есть по преимуществу коммуникация» [Эко, 2006]. Исходя из двух приведенных формулировок, можно сделать вывод, что предметом изучения лингвокультурологии является культурное значение языковых знаков, которые создаются при взаимодействии кодов языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является культурной.

Социологический подход к обсуждаемому феномену также имеет свою специфику. Для социологов важным является исследование коммуникации как процесса социально обусловленного, в рамках которого формируются

индивидуальные и групповые установки речевого поведения коммуникантов. Наряду с межличностной коммуникацией здесь изучаются факторы, которые обуславливают влияние массовой коммуникации на формирование общественного мнения.

Обратимся в этой связи к трактовке одного из основоположников американской социологии Ч. Кули, понимающего коммуникацию как механизм, «...посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени. Он включает в себя мимику, общение, жесты, тон голоса, слова, письменность, а также самые последние достижения по завоеванию пространства и времени» [Кули, 2001]. Нельзя оставить без внимания определение «коммуникации», данное С.В. Бориснёвым: коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных средств коммуникации [Бориснёв, 2001. С. 29-31]. Данную точку зрения дополняет М.С. Андрианов, предлагая обратить внимание на исследование смысловых аспектов социальной коммуникации [Андрианов, 2007].

Еще одно социально ориентированное определение дано В.П. Конечкой, которая отмечает, что коммуникация – это «...социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств» (цит. по [Николаева 2004. С. 6]).

В целом, общее содержание социальной коммуникации есть процесс, который происходит в обществе как обмен знаниями, мыслями, эмоциями между представителями различных социальных групп; другими словами, «социальная коммуникация определяется как специфический обмен информацией, в результате которого происходит процесс передачи информации интеллектуального и эмоционального содержания от

говорящего к слушающему» [Бровко, 2008. С. 8].

Психология изучает способность человека отражать мир, познавать его и регулировать свое взаимодействие с ним, а также акцентирует внимание на факторах, которые способствуют восприятию и передаче информации, мотивации речевого поведения коммуникантов, обусловленной внутренними особенностями личности. Выбирая в качестве объекта большие и малые группы, социальная психология, в частности, изучает межличностное и межгрупповое взаимодействие, психологию толп. Психологическую основу коммуникации исследовал американец Ю. Рюш (Jurgen Ruesch), который пытался определить ее на основе более сорока подходов, извлеченных из более чем сорока научных источников психологической, антропологической, социологической, политологической и лингвистической направленности [Николаева, 2004. С. 19, 22].

Представители естественнонаучного знания – биологи Д. Льюис и Н. Гауэр – определяют коммуникацию «как передачу сигналов между организмами или частями одного организма, когда отбор благоприятствует продуцированию и восприятию сигналов. В процессе коммуникации происходит изменение информации и взаимная адаптация субъектов» (цит. по [Николаева, 2004. С. 15]).

Наконец, обсуждение соответствующего понятия с обобщающих позиций философии приводит к выводу, что коммуникация представляется процесс взаимосвязи и взаимозависимости явлений и процессов действительности.

Анализируя итоги обзора Ж.В. Николаевой, основные моменты которого представлены выше, следует прийти к выводу, что обсуждаемое понятие является многоаспектным, включая в себя следующие значения:

- универсальное, так как коммуникация в данном случае рассматривается как способ связи всех объектов природы;
- социальное, поскольку используется для характеристики и обозначения различного рода связей и отношений, которые возникают в

человеческом обществе;

- техническое, поскольку представляет собой взаимосвязь одного субъекта с другим [Николаева, 2004.С.25] посредством использования знаковых систем, важнейшей из которых является язык;
- добавим к этому – информационное, поскольку в результате коммуникации от одного субъекта к другому всегда передается некое содержание.

Несмотря на то, что коммуникация активно обсуждалась и обсуждается представителями самых различных научных направлений, ни для одного из них она так и не стала центральным исследовательским интересом [Верещагин, 1990]. Самостоятельной же отраслью научного знания, которая определила коммуникацию как главный объект изучения, стала теория коммуникации, то же – коммуникология, или коммуникативистика.

Собственно наука о коммуникации, о коммуникативном понимании человека и человеческих взаимодействиях начала формироваться как отдельная научная дисциплина только с середины XX века. Ее появление связывают с переходом человеческого общества в новую фазу своего развития – информационно-коммуникативную.

В связи с этим стало очевидно, что методологии классических научных дисциплин недостаточно, чтобы обосновать и понять процессы, которые руководят современным обществом и человеком.

Исходя из вышесказанного, появление науки, содержанием которой стала объектно-предметная область человеческого взаимодействия и новый, интегрированный из разных наук методологический аппарат, было вполне обоснованным. Так в ряду новых наук появилась теория коммуникации [Сухорукова, 2006].

В западноевропейских и американских странах изучение теории коммуникации велось достаточно активно со второй половины XX века и имело тот результат, что в различных западноевропейских университетах функционируют специальные отделения и факультеты, в системе которых

изучается теория коммуникации [Гавра, 2011]. В России того же временного периода данное научное направление долго было непопулярным. Как междисциплинарная дисциплина отечественная теория коммуникации стала активно развиваться только с конца XX века и сегодня связана с именами Ф. И. Шаркова, М. А. Василика, В. Б. Кашкина, А. В. Соколова и их последователей.

Для дальнейшей работы нам важно определение человеческой коммуникации, данное М.А. Василюком – авторитетным исследователем в области современной коммуникативистики: «Происходящая в современном мире глобальная трансформация индустриального общества в информационно-коммуникативное общество сопровождается не только проникновением коммуникации во все сферы жизнедеятельности общества, возникновением и развитием качественно нового типа коммуникативных структур и процессов, но и глубоким переосмыслением коммуникативной природы социальной реальности ... современных изменений в социально-коммуникативной сфере, места и роли коммуникаций в развитии общества» [Василик, 2003].

По мнению другого исследователя коммуникации Н. Лумана, она представляет «некое исторически конкретное протекающее, зависимое от контекста событие» и должна быть описана как совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а также связь или передача информации, или перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой (цит. по [Озирченко, 2009. С. 4-16]).

Подводя промежуточный итог можно считать, что коммуникация является междисциплинарным феноменом, поскольку становится объектом рассмотрения многих наук: культурологии, социологии, психологии, биологии, философии, наконец, лингвистики. Соответственно, теория коммуникации отражена в современной системе научных знаний как наука

комплексная, интегрирующая знания о коммуникационных процессах в природе и обществе.

В данной магистерской диссертации коммуникация учителя и ученика рассматривается именно в комплексном аспекте – с учетом специфики средней школы как общеобразовательного учреждения.

Отметим и то, что точка зрения автора ближе всего соотносится с определением коммуникации как общественной формы взаимодействия коммуникантов по передаче и получению информации – от адресата к адресанту – при помощи различных знаковых систем, важнейшей из которых является язык.

## 1.2. Элементы коммуникации

С учетом сказанного в предыдущем разделе для определения элементарного состава коммуникации еще раз определим ее как обмен информацией интеллектуального и эмоционального содержания между членами социума посредством общей системы знаков (символов), прежде всего языковых.

Один из классиков теории коммуникации К. Шеннон (1916–2001 гг.) в своих работах выделил три уровня исследования всякой коммуникации:

1. Уровень А – технический, с учетом канала коммуникации и точности передаваемых знаков;
2. Уровень В – семантический, с учетом адекватности при передаче и понимании содержания сообщения и его конкретных значений;
3. Уровень С – уровень эффективности, с учетом воздействия на сознание и поведение реципиентов воспринимаемого сообщения [Шеннон,1963].

Основным результирующим элементом коммуникации является текст. Можно согласиться с тем, что «именно в коммуникации с наибольшей полнотой и глубиной раскрываются онтологические свойства языка и

текста», при этом сам текст – это «одновременно и форма существования коммуникации и ее результат» [Маслова, 2008. С.30]. Текст является материальным носителем информации, а его содержание в рамках теории коммуникации часто определяется как контент (англ. content – содержание), получаемый и декодируемый адресатом (реципиентом, или коммуникантом).

В каждом тексте так или иначе используется определённый языковой код, который характеризуется системой определённых знаков и правил их использования, позволяя создавать текст в той или иной форме. В зависимости от формы коммуникация характеризуется как письменная, устная либо визуальная. Названные формы коммуникации отличаются друг от друга системами кодирования информации.

Язык является одним из главных, социально признанных инструментов коммуникации, поскольку при помощи него говорящий передает сообщение слушающему. Э. Сепир подчеркивает данную мысль: «Язык является коммуникативным процессом в чистом виде в каждом известном нам обществе» [Сепир, 1993, С. 221].

Коммуникация – это совместная деятельность участников общения: коммуникатора и реципиента, вступающих в контакт. По способу адресованности коммуникация может быть массовой, конкретно-адресованной, публичной, групповой, наконец, межличностной. Массовая коммуникация как один из самых объемных по числу участников видов коммуникации предполагает наличие организованного коллективного отправителя, тогда как реципиентом становится рассредоточенная, негомогенная массовая аудитория.

Цель любого коммуникативного акта заключается в том, что коммуникатор и реципиент стремятся воздействовать на мнения, представления и знания друг друга. Воздействие людей друг на друга в ходе общения связывают с перестройкой индивидуального сознания (картины мира) субъекта [Милославская, 2001. С. 12–15].

С параметром «цель» пересекается параметр «функции» коммуникации, в число которых, по С.В. Бориснёву, входят информационная функция (передача информации); экспрессивная функция как способность выражать не только смысловую, но и оценочную информацию; прагматическая функция, функции взаимодействия и воздействия; репрезентативная функция. Кроме вышперечисленного, в определенных ситуациях коммуникация выполняет контактоустанавливающую функцию, функцию самопрезентации (вводная часть презентации), апеллятивную, побудительную, регулирующую, перформативную и др. [Бориснёв, 2003].

Промежуточным итогом рассуждений на данном этапе может служить высказывание С.О. Кремлевой, которая полагает, что «коммуникация – это деятельность, имеющая цель, не обязательно осознаваемую, предполагающая более одного участника и заключающаяся в посылке и получении разного рода сообщений, которые используют различные каналы, могут искажаться под воздействием шума, существуют в некотором контексте, оказывают определенный эффект на адресата и оставляют возможности для обратной связи» (цит. по [Николаева, 2004. С.14]).

К каналам коммуникации следует отнести устный канал коммуникации и «технические» каналы массовой коммуникации. При этом возможен двухступенчатый характер восприятия информации: некоторые члены социума могут узнавать информацию непосредственно из первоисточника, а некоторые – через субъектов-посредников. Для успешного процесса массовой коммуникации (радио, пресса, телевидение, интернет) необходимы наличие технических средств, социальная значимость информации, а также многоканальность и наличие различных коммуникативных средств [Гнатюк, 2012].

Итак, состав коммуникации, по результатам проделанного аналитического обзора включает следующие основные элементы, связанные между собой в единое целое: а) участников общения (коммуникатора и реципиента), которые обмениваются б) текстами (сообщениями), с

определенной в) целью, используя для этого тот или иной г) языковой код и д) коммуникативный канал. В итоге принципиально важными оказываются семантический (содержательный), целевой и технический уровни коммуникации.

Исследования коммуникации как процесса взаимодействия индивидов в социуме, в том числе в рамках межкультурной коммуникации, вносят существенный вклад в развитие соответствующей теории. Изучение феномена речевого общения важно как с точки зрения его эффективности, так и с точки зрения способа его достижения (конкретной тактики) применительно к соответствующему виду текста [Докучаев, 2004].

В современных условиях необходимо обладать определенными знаниями основ коммуникативного процесса, соответствующими навыками ведения информационной и коммуникативной деятельности.

### **1.3. Модели коммуникации**

Коммуникативный процесс, как показано в разд. 1.2, зависит от множества факторов и элементов, его составляющих, что обуславливает его вариативное осмысление в рамках так называемых моделей коммуникации [Гудков, 2003].

В теоретических исследованиях коммуникация рассматривается либо как действие (односторонний процесс передачи сигналов без осуществления обратной связи), либо как взаимодействие (двусторонний процесс обмена информацией), либо как коммуникативный процесс, в которой коммуниканты поочередно и непрерывно выступают в роли источника и получателя информации. Это обстоятельство и является одним из основных критериев классификации моделей коммуникации.

Другим основанием классификации, на базе которого строятся простейшие модели, является наличие четырех основных компонентов

коммуникации (источник, сообщение, канал, получатель) [Роджерс, 1980. С.24].

По А. Вежбицкой, коммуникативный процесс – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условия межличностного или массового общения по разным каналам» [Вежбицкая, 1997.]. Следовательно, этот процесс несет в себе функцию передачи информации от адресата к адресанту и может принимать различные формы, поскольку зависит от таких факторов, как количество и возраст участников; каналы, используемые участниками общения, стратегии и средства реализации акта коммуникации; цели участников общения [Леонтьев, 1999].

Исследователи структурируют модели коммуникации по различным основаниям (социологические, психологические, семиотические). Г. Г. Почепцов выделяет марксистские, литературные, театральные, герменевтические, фольклорные, культурологические, прагматические, нарративные, текстовые, философские, игровые, антропологические, вещественные, деконструктивистские, постструктуралистские, математические, кибернетические, разведывательные, конфликтологические и др. типы моделей коммуникации. Очевидно, что все отмеченные модели коммуникации, кроме как по отмеченным основаниям, можно проструктурировать по функциям, содержанию, форме, целям и задачам [Почепцов, 2001].

На сегодняшний день разработано много различных моделей коммуникации как теоретических, так и прикладных, авторами которых в разное время стали Н. Винер, Г. Лассуэлл, Р. Якобсон, В.П. Морозов, У. Шрамм и Ч. Осгуд, К. Шеннон и У. Уивер, Д. Берло и мн. др. ученые.

Одним из первых вариантов моделей коммуникации была модель, предложенная Аристотелем (384 – 322 гг. до н.э.) в работе «Риторика», где он писал: «Речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)» [Аристотель, 1981, С.99]. По

мысли античного мыслителя, успешная, то есть убеждающая, речь слагается из нескольких компонентов:

«Логоса», или содержания – что сообщает оратор, его интеллектуальных качеств;

«Пафоса» – душевных переживаний оратора, его эмоционального состояния (благодетелей оратора – благородства, сдержанности, воодушевления), которые отражаются в его вербалике и в невербалике;

«Этоса» – комплекса качеств оратора (искренности, спокойствия, цельности натуры), совокупность которых формирует к нему доверие со стороны слушателя. Этос – это одна из составляющих человеческой природы, которая имеет разную степень совершенства и является предметом морального выбора. «Этосный» – относящийся к этическому типу, или характеру личности, сформированному обычаями и традицией.

Аристотель подчеркивал: для того, чтобы быть убеждающей, речь должна содержать не один и не два, а все три компонента.

Данная модель является прототипом для многих современных моделей. Основываясь на ней, современные ученые предлагают собственные варианты, учитывая развитие общества и его инфраструктуры. Одной из основных и наиболее известных моделей является модель, предложенная американцем Г. Лассуэллом (см. Таблицу 1):

Таблица 1

<b>Кто?</b>	<b>Сообщает что?</b>	<b>По какому каналу'?</b>	<b>Кому?</b>	<b>С каким эффектом?</b>
Коммуникатор	Сообщение	Канал	Получатель	Эффект
Анализ управления	Анализ содержания	Анализ средств и каналов	Анализ аудитории	Анализ результатов

- В границах данной модели:
- коммуникатор (*Кто?*) – это тот, кто передают информацию;
- сообщение (*Что?*) – это информация, которая передается коммуникатором;
- канал (*По какому каналу?*) – это способ передачи сообщения;
- получатель (*Кому?*) – это тот, кто получает сообщение;
- эффект (*С каким эффектом?*) – это реакция на полученное сообщение.

Модель Г. Лассуэлла стала одной из ведущих моделей теории коммуникации и получила широкое распространение. Данный факт объясняется тем, что Г. Лассуэлл подобрал ясные формулировки, включив в свою модель не только теоретические рассуждения, но большой массив эмпирических данных [Резаев, 2000. С. 349-350]. Однако данная модель имела и ряд недостатков: многие видели в коммуникации двусторонний процесс, подразумевая обратную реакцию адресанта, – данная же модель представлялась монологичной.

Еще одной популярной моделью коммуникации считается модель К. Шеннона и У. Уивера, известная как модель Шеннона-Уивера [Кашкин, 2000]. В данной модели коммуникация аналогично предыдущим случаям трактуется как линейный односторонний процесс. Математик К. Шеннон работал над ней с конца 40-х гг. XX века, ставя итоговой задачей снижения коммуникативного «шума» и максимальное облегчения обмена информацией. Модель описывает пять функциональных факторов коммуникативного процесса и один дисфункциональный фактор, обозначенный как шум. К функциональным элементам, которые могут стать причиной коммуникативного шума, относятся, в частности, источник информации, продуцирующий сообщение; отправитель, кодирующий сообщение в сигналы; канал, проводящий это сообщение; получатель; цель, или место, назначения.

Достижением авторов данной модели стало понимание того, что а) сообщение, отправленное источником и б) сообщение, достигнувшее реципиента, имеют неодинаковое значение. Позднее положение об искажении информации было дополнено причинами расхождения в содержании исходного и конечного сообщений. В связи с разработкой идеи селективной природы восприятия стало известно, что коммуникационный канал включает серию фильтров, приводящих к тому, что количество входящей в коммуникативный канал информации больше того, которое усваивается на его выходе [Потапова, 2012].

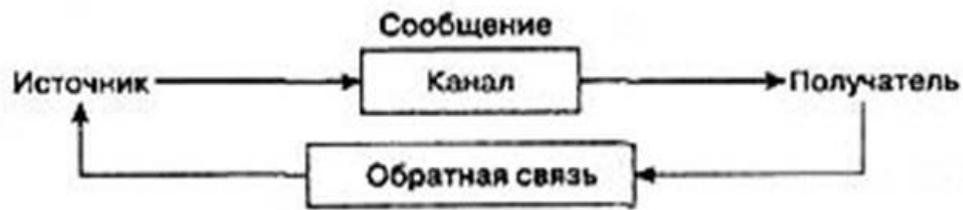
Французский ученый М. де Флюер, взяв за основу модель Шеннона-Уивера, учел основной недостаток этой линейной модели – отсутствие фактора обратной связи. Он замкнул цепочку следования информации от источника до цели линией обратной связи, повторяющей весь путь в обратном направлении, включая трансформацию значения под воздействием «шума». Обратная связь дает коммуниканту возможность приспособить свое сообщение под коммуникативный канал для повышения эффективности передачи информации и увеличивает вероятность соответствия между отправленным и принятым значением. Он, кроме того, подтвердил ранее высказанную идею о том, что смысл информации, которую вкладывает адресант, не всегда воспринимается адресатом полностью и адекватно, что оценивается как помеха и затруднение общения [Китайгородская, 2000].

В коммуникационной модели профессора У. Шрамма сигнал взаимодействует с социальной средой, превращаясь в сообщение. Коммуникацию У. Шрамм определил как акт установления контакта между отправителем и получателем с помощью сообщения. При этом предполагается, что отправитель и получатель владеют общим смыслом, позволяющим кодировать и отсылать сообщение, которое адресат в состоянии принять и расшифровать. В одной из своих моделей данный автор вводит также понятия интерпретатора и обратной связи, делая модель саморегулирующейся. Включение канала обратной связи между

коммутатором и реципиентом дает возможность последнему передать обратное сообщение о принятом сигнале. При необходимости получатель информации может по своей инициативе передать сообщение, превращаясь на этот момент из объекта в активный субъект коммуникации. В такой ситуации действие превращается во взаимодействие [Schramm,1997].

В известной кибернетической модели Н. Винера управленческая информация, возвращаясь к источнику, стремится противодействовать отклонению управляемой величины от управляющей. Винер рассматривает стабилизирующиеся системы не только на техническом, но и на общественном уровне. Общественная система функционирует оптимально, если по каналу обратной связи возвращается достоверная информация, способная корректировать нежелательные отклонения.

Как показали исследования, проведенные американскими учеными М. Яновитца и У. Дилэни, сообщения, идущие по каналу обратной связи в значительной мере подвержены преднамеренному искажению коммуникантами более низкого уровня по различным соображениям [Винер, 2001]. В результате руководители более высокого ранга имеют весьма смутное представление о том, какое воздействие оказала на подчиненные структуры управленческая информация. Кроме того, часть информации, полученной по каналу обратной связи, умышленно подавляется или сознательно интерпретируется неточно. В целях получения максимально полной информации по каналу обратной связи многие организации используют ящики предложений, телефоны доверия и др. (см. Рисунок 1).



Одна из широко распространенных нелинейных моделей коммуникации разработана Т. Ньюкомбом. Модель имеет вид равностороннего треугольника, вершины которого составляют коммуникант, коммуникатор и социальная ситуация [Theodore, 1953. P. 393-404]. Взаимодействие коммуниканта с коммуникатором осуществляется как с учетом социальной ситуации, так и без учета таковой. Если коммуниканты сориентированы в отношении друг к другу положительно, то они будут стремиться и к совпадению своего отношения к рассматриваемой ситуации. При негативном отношении друг к другу отношение коммуникантов к рассматриваемой ситуации совпадать не будет.

В модели Уэстли – Маклина в качестве четвертой вершины геометрической фигуры рассматривается редакторская функция коммуникации. В модели Уэстли – Маклина отражены многие важные черты коммуникативного процесса. Так, помимо трех элементов – А, Б и Х – они вводят четвертый – канал коммуникации С.

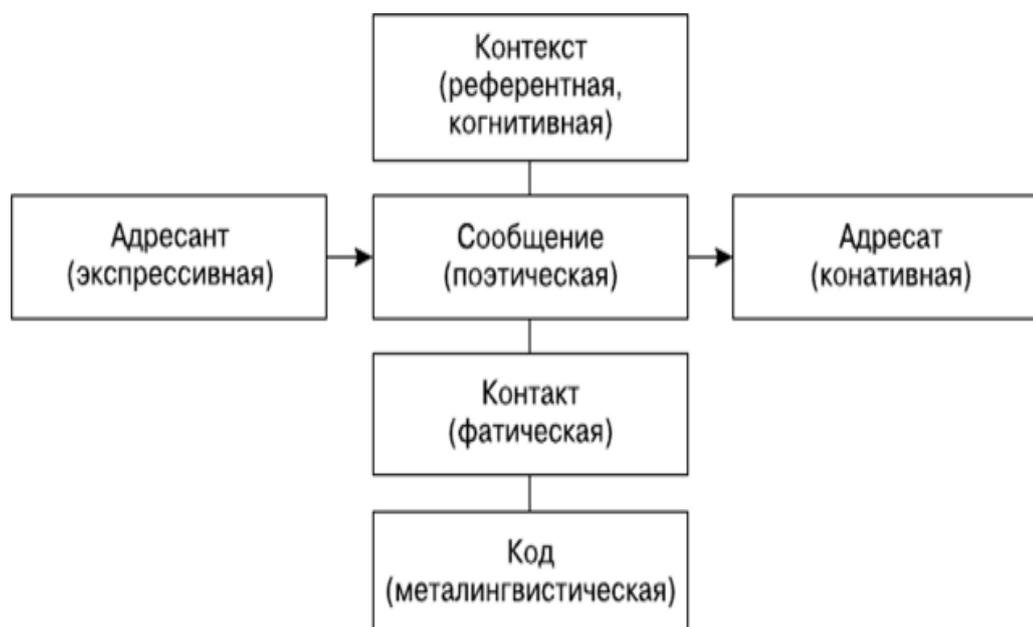
В обзоре по моделям массовой коммуникации Я. Жукова и Ю. Ширков пишут, что начальный импульс зависит от активности источника информации А, выбирающего один из объектов окружения Х для общения с представителями аудитории Б. Вдобавок к этому, представитель аудитории Б может непосредственно воспринимать этот объект (ХБ) и реагировать посредством обратной связи ( $fBA$ , где  $f$  – англ. feedback – обратная связь). В модели присутствует канал С, играющий роль связующего звена между А и Б. Перед субъектами, организующими работу канала С, стоит задача интерпретировать потребности аудитории, определить пути их

удовлетворения с помощью общепринятой системы символов или языковых средств и организовать передачу сообщений аудитории через средства массовой коммуникации [Жукова, 1989].

Названные авторы настаивали на различии в коммуникации нескольких ролей и подчеркнули значение обратной связи и обмена информацией с внешней общественной средой. Введение функции обратной связи заставляет оценивать данную модель как циркулярную.

В циркулярной коммуникации в отличие от линейной человек одновременно и постоянно выступает и как источник, и как получатель информации. Здесь линейная модель трансформируется в непрерывный процесс коммуникации. Первым циркулярную модель коммуникации представил немецкий коммуникативист Г. Малецке. В традиционных компонентах коммуникации (коммуникатор, сообщение, получатель, медиум) под медиумом он подразумевает одновременно и каналы коммуникации, и информационный носитель. Г. Малецке вводит понятие «имиджа коммуникатора» и «имиджа получателя». В области обратных связей рассматривает давление на коммуникатора содержания сообщения и медиума, а медиума – на получателя. С точки зрения получателя он выделяет четыре уровня анализа: структурный, социального окружения, принадлежности к аудитории и самоимиджа. Для коммуникатора дополнительно рассматривает характер влияния медиа-контекста и анализ деятельности команды коммуникатора [Maletzke, 1963.].

Обсуждая собственно лингвистические взгляды на структуру и природу коммуникации, следует сказать, что одной из первых в этой области стала модель, предложенная Р. Якобсоном. В своей работе «Лингвистика и поэтика» ученый представил речевую коммуникацию в виде шести факторов, каждому из которых соответствует особая функция языка (см. Рисунок 2).



Эмотивная (экспрессивная) функция связана с адресантом и имеет целью выражение его отношения к тому, что он говорит.

Конативная функция отражает ориентацию на адресата, отражая момент воздействия на собеседника.

Фатическая функция ориентирована на контакт, поскольку связана с поддержанием контакта.

Металингвистическая функция, или функция толкования, имеет связь с кодом, с помощью которого передается значение слова или сообщения. Ее цель – установление тождества высказывания. Код должен быть общим для адресанта и адресата.

Поэтическая (риторическая) функция языка связана с сообщением, прежде всего с его художественной формой.

Референтивная (денотативная, когнитивная) функция ориентирована на контекст и представляет собой отсылку на объект, о котором идет речь в сообщении (по [Гнатюк, 2017. С.109-111]).

Современные лингвисты детально рассматривают и обсуждают природу и структуру коммуникации в рамках прагмалингвистики [Кабакчи,

2018; Матвеева, 2014], теории речевого воздействия [Иссерс, 2013. С.37-47], коммуникативной лингвистики [Чудинов, 2013], а также теории речевых жанров [Шмелева 1995. С. 57-65; Дементьев, 2010].

В частности, Т.В. Шмелева в одной из своих работ отмечает, что процесс речевой коммуникации протекает в рамках определенной коммуникативной ситуации общения, которая обладает собственной структурой, включая следующие компоненты:

- 1) говорящий (адресант);
- 2) слушающий (адресат);
- 3) отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим тональность общения (официальная – нейтральная – дружеская);
- 4) цель;
- 5) средство общения (язык или его подсистема – диалект, стиль, а также параязыковые средства – жесты, мимика);
- 6) способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный);
- 7) место общения.

Вышеперечисленные компоненты – ситуативные переменные. Если изменить один из компонентов, то это приведет к варьированию средств, которые используются участниками, к изменению их поведения, а также к изменению коммуникативной ситуации в целом [Шмелева, 1990, С.28].

Обобщая проделанный анализ, сделаем вывод о том, что рассмотренные теории представляют коммуникативный процесс 1) как модель, 2) элементы которой взаимодействуют и работают по определенному алгоритму, 3) важнейшей характеристикой которого, в свою очередь, является его циркуляторная природа (обратная связь), а также 4) целеполагание контактирующих участников.

#### **1.4. Коммуникативное пространство и речевая ситуация**

Процесс коммуникации не может существовать вне пространства, существенным признаком которого становятся его пространственно-временные координаты [Краснянский, 2009].

Субъектами коммуникативного пространства являются большие и малые сообщества, в том числе различные группы, а также отдельные субъекты. В коммуникативном пространстве всегда происходит взаимосвязь и взаимообмен информацией между субъектами, поэтому обязательно наличие двух и более участвующих сторон.

Любое коммуникативное пространство включает в себя большее или меньшее число коммуникативных (речевых) ситуаций.

Коммуникативная, или речевая, ситуация – это ситуация, составляющая контекст высказывания, порожденного в речевом акте. Высказывание реализуется в определенном месте в определенное время и имеет определенный набор участников: говорящего (субъект речи) и слушающего (адресат) [Русский язык, 1998. С.80].

С учетом вышеизложенного основными параметрами, которые характеризуют ситуацию речи, являются говорящий, слушающий, место и время высказывания.

Отмечена, кроме того, связь между ситуацией взаимодействия и ее коммуникативным кодом, который используют участники: коммуниканты, находящиеся в разных коммуникативных ситуациях, выбирают разные слова, выражения, жесты, способы речевого поведения.

В аспекте специфики коммуникации выделяют два основных типа речевой ситуации: канонический и неканонический. Канонический тип ситуации можно охарактеризовать тем, что произнесение высказывания (время говорящего) синхронно времени его восприятия (времени слушающего), а участники общения находятся в одном месте, и каждый

видит то, что видит другой, при этом автор и адресат – конкретные лица. В рамках неканонического ситуативного типа пространство или время (произнесения высказывания) говорящего могут не совпадать с пространством или временем адресата, само же высказывание может вообще не иметь конкретного адресата [Грушевицкая, 2002] .

В ряде случаев коммуникативная ситуация может регулярно воспроизводиться, имея типичных участников и заданную последовательность их действий. В таком случае уместным кажется применить по отношению к подобным случаям понятие ритуала. Ритуал – вид обряда «форма сложного символического поведения, упорядоченная система действий, в том числе речевых [Большой энциклопедический словарь, 1991. Т.1. С.268].

Основными признаками ритуала, следовательно, являются упорядоченность составляющих его действий, повторяемость (во времени) и общеизвестность. В нашем случае ритуал воспроизводит и поддерживает учитель, поскольку в своей работе он ежедневно, проводя урок, осуществляет набор коммуникативных ритуалов (приветствие, проверка домашнего задания, оценка работы обучающихся и т.п.).

### **1.5. Коммуникативная роль**

Языковой аспект «реализации» социальных ролей привлек к себе внимание лингвистов во второй половине XX века. Социолингвистическая интерпретация речевого поведения как существенной части поведения вообще не может обойтись без учета и анализа тех речевых (коммуникативных) ролей, которые играет человек в каждом коммуникативном акте [Крысин, 1968. С.8-11].

Под коммуникативной ролью этот автор понимает «нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [Кон, 1967].

Коммуникатор, который ставит перед собой цель овладеть конкретной аудиторией, должен определить ее социальную ориентацию, знания и интересы. В зависимости от этого подбирается форма информации, ее объем и структура, а также средства ее передачи.

При этом не любая информация служит реализации основной цели коммуникации – передаче содержательной информации. Одна часть информации является фоновой, другая несет эмоциональный заряд, третья – ассоциативную функцию, напоминая о чем-либо, вызывая нужные для данного случая ассоциации.

Для уточнения понятия коммуникативной ролей стоит определить взаимосвязи между ролью и статусом.

Социальный статус в определенной степени обуславливает ролевые отношения коммуникантов: зная социальный статус коммуникантов, можно с определенной долей вероятности прогнозировать их ролевые функции и способы их выражения. Например, в данной работе анализируется коммуникация между педагогом и учеником, и, исходя из знания об участниках коммуникации, мы можем делать предположения, какие роли они на себя принимают. Самая главная роль педагога – это роль говорящего (информатора). Основные признаки и формы ее выражения – толерантное отношение ко всем учащимся независимо от национальности, клишированные конструкции при подаче материала на уроке. В то же время основной ролью ученика будет роль слушающего, поскольку она обусловлена его социальным статусом обучающегося.

Одновременно по коммуникативным ролям можно судить о социальном статусе коммуникантов. Термины «статус» и «роль» в определенной степени связаны с понятием «социальный стереотип». Американский исследователь У. Липпман ввел это понятие в оборот в 1922 г. для обозначения устойчивых образов социальных объектов и событий [Липпман, 2004]. В качестве примера устойчивого социального стереотипа можно привести представление о типичном учителе, полицейском, продавце

и т. п. Стереотипы оказывают большое влияние на формирование образа коммуниканта благодаря их регулярности и воспроизводимости.

В любой малой социальной группе за каждым ее членом закреплен набор коммуникативных ролей. Ролей, как правило, несколько, поскольку они «обусловлены как постоянными социальными характеристиками человека: его социальным положением, профессией, возрастом, полом, положением в семье, – так и переменными, которые определяются свойствами ситуации» [Розеншток-Хюсси 2000]. Добавим к этому и то, что коммуникативные роли распределены между субъектами в любой речевой ситуации, объединяющей их своими общими границами и общими обстоятельствами.

Существенным компонентом любой коммуникативной роли является ожидание: то, чего ожидают окружающие от поведения индивида, они вправе требовать от него, он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Например, заходя в класс и видя учителя, ученик обязан поздороваться. Что касается учителя, то учитель, в свою очередь, должен поприветствовать учеников в начале урока «Здравствуйте! Садитесь!». Таким образом, роли – это своеобразные шаблоны взаимных прав и обязанностей.

Сказанное подводит к необходимости рассмотреть коммуникативные статусы и роли учителя и его партнеров по коммуникации.

### **Выводы по главе 1**

Современной науке известно множество различных моделей коммуникации. Рассмотренные теории представляют коммуникативный процесс 1) как модель, 2) элементы которой взаимодействуют и работают по определенному алгоритму, 3) важнейшей характеристикой которого, в свою очередь, является его циркуляторная природа (обратная связь).

В данной магистерской диссертации в качестве базовой используется модель коммуникации Г. Лассуэлла. Речевая же коммуникация исследуется с

учетом ролевой специфики участников коммуникации: главными коммуникативными ролями, которые объединяют все рассмотренные ситуации, являются роль учителя и роль ученика, которые вступают в предметный диалог друг с другом как соучастниками общения.

Состав коммуникации, по результатам проделанного анализа включает следующие элементы, связанные между собой в единое целое: а) участников общения (коммуникатора и реципиента), которые обмениваются б) текстами (сообщениями), с определенной в) целью, используя для этого тот или иной г) языковой код и д) коммуникативный канал.

В итоге принципиально важными оказываются семантический (содержательный), целевой и технический уровни коммуникации.

Исследование коммуникативных ситуаций и обстоятельств их протекания (на уроке, на перемене, и др.) вскрывает механизмы, управляющие речевым поведением участников – с учетом соотношения их статусов и ролей. Так, ученики используют различные способы речевого воздействия на учителя, в зависимости от коммуникативной ситуации.

## Глава 2. Структура коммуникации в общеобразовательном учреждении

### 2.1. Коммуникативные роли и статусы учителя и ученика

Учитель является значимой фигурой в процессе образования, играя важную роль в становлении личности ученика, поскольку именно учитель демонстрирует знания, умения, навыки, которые должны быть привиты детям в процессе обучения.

Коммуникация между учителем и учениками происходит не только в рамках образовательного процесса (уроков), но и после уроков [Чабан, 2003]. Последнее зачастую происходит в обстоятельствах консультации, на которых учащиеся коммуницируют с учителем посредством вопросов, которые задаются в рамках предмета. Следует также отметить, что если учитель является классным руководителем, то количество ситуаций общения с учениками возрастает, поскольку в этом случае он выполняет в качестве основной воспитательную функцию [Яковлев, 2014].

В рамках исследования выделены три ситуации общения, в которых коммуникация между учителем и учеником происходит наиболее часто, а именно: а) консультация, б) классный час, в) «летучка». Данные ситуации являются характерными для школьного общеобразовательного процесса, поскольку в каждой из них можно наблюдать различные роли, которые исполняются субъектами в статусе «учитель» и «ученик».

В процессе анализа данных ситуаций выделено несколько коммуникативных ролей, которые используются участниками исследуемого типа взаимоотношений «учитель – ученик».

Относительно учителя выделены следующие коммуникативные роли: информатор, обучающий, координатор, слушатель, оценщик. Периферийными ролями для учителя являются роли помощника и комментатора, которые он реализует в зависимости от контекста коммуникации.

Учащиеся исполняют несколько меньший набор ролей, однако, основными из них следует считать роли слушателя, рассказчика и спрашивающего. К периферийным ролям в данном случае можно отнести роли «жалобщика», комментатора и «критика», которые активируются как реакция на конкретную ситуацию и цель общения.

Как видно, некоторые из названных ролей могут исполнять и учитель и ученик, например роль «комментатора». Это не означает, однако, что учитель и ученик выступают в какой-либо роли одновременно. Роль может исполняться то одним, то другим участником коммуникации с учетом конкретной ситуации.

Например, когда ученик участвует в консультации по предмету, то он выступает как в роли спрашивающего, так и в роли слушателя. Он задает интересующие его вопросы по предмету (применение того или иного правила, правильность выполнения задания), при этом слушая ответы и комментарии учителя. Учитель же в данном случае берет на себя функции информатора и комментатора, объясняя, в частности, правило и комментирует примеры его применения.

Может сложиться ситуация, когда на консультации учитель задает ученику вопрос на понимание по пройденной теме, тогда учитель принимает на себя роль «слушателя», поскольку он слушает ответ ученика на заданный вопрос, а роль «информатора» выполняет ученик, который отвечает на вопрос учителя.

Некоторые роли характерны только для одного субъекта коммуникации; например, роль «координатора» в рамках общения «учитель – ученик» может исполнять только учитель, поскольку именно он ответственно контролирует учащихся в разных ситуациях общения, будь то «классный час» или «консультация».

Каждая из ролей имеет свою специфику.

Так, роли «информатора» и «слушателя» являются самыми популярными как у учителя, так и у учеников. Роль «помощника»

актуализируется учителем только в рамках коммуникативной ситуации консультации. Роли «жалобщика» и «критика» реализуются не всеми учениками, а только некоторыми из них, в том же в исключительных случаях, когда произошел конфликт, на лицо агрессия (кто-то кого-то обидел) и под.

Ролью особенностью «комментатора» будет то, что она не основная для субъектов коммуникации, – напротив, всегда является ролью второго плана, периферийна. Функция исполняющего ее участника ситуации – внесение дополнений, замечаний уточняющего характера: предметных, этических, критических и т.п.

Объектом комментария будет какое-либо задание. В его рамках учитель может объяснять трудный случай употребления времени в английском языке. см. пример, демонстрирующий актуализацию роли «комментатора» попеременно в исполнении учителя и учениц:

[учитель] *Так, Катя, как ты понимаешь данное предложение «He likes pets»? Почему здесь употребляется время «Present Simple»?*

[ученица 1 – комментатор] *Ой, ну вот знаете, Виктория Владимировна, мне вот никогда не нравилось это время! Оно такое же непонятное, как десятичные дроби в математике. И вообще, английский – это слишком сложно!*

[учитель – комментатор] *Катя, это не время непонятное, это ты ленишься учить! Давай еще раз, что данное время обозначает?*

[ученица 2 – комментатор] *Ха-ха-ха, а Катя не понимает время! Да что тут понимать, раз выучил и ответил! Меньше в инстаграмме сидеть надо!*

[учитель] *Так, Даша, давайте без комментариев! Ты читаешь текст, вот и читай! Сейчас после Кати спрошу тебя.*

Как видно из диалога, комментируют не только предметную, но и связанную с предметом (темой) актуальную жизненную ситуацию, когда, в

частности, повествование касается самого «комментатора», и в этой связи он хочет что-то добавить или уточнить.

Следующий фрагмент демонстрирует реализацию учителя в роли информатора и координатора, а ученицы в роли «жалобщицы»:

[учитель – информатор] *Итак, сегодня наш классный час будет посвящен теме четвертных оценок. Аня, ты почему отвлекаешься? тебе неинтересно?*

[ученица – жалобщица] *Ну чё, сразу я-то! Оля с Полиной тоже не слушают!*

[учитель – информатор] *Продолжим... Так, выставляем оценки по математике. Соня Богатова – 4, Карина – 3, Катя Госткина – 3...*

[ученица – жалобщица] *Виктория Владимировна, Илья меня за косу дернул и ручку забрал!*

[учитель – информатор] *Илья, верни ручку... Продолжаем. Далее у нас русский язык. Кстати, ребята, вы все знаете, что в следующей четверти у вас ВПР по русскому, не забывайте, что нужно тщательно готовиться и слушать учителя на уроках!*

[ученица – жалобщица] *А мне не слышно! Тут Егор с Ксюшей мешают! Можно отсесть?*

[учитель – координатор] *Пересядь вперед... Все, ребята, хватит отвлекаться и мешать друг другу! Давайте 20 минут молча посидим, выставим оценки и никто никому мешать не будет.*

Итак, участники коммуникации используют определенный набор коммуникативных ролей, часть из которых, как роль комментатора, имеется в репертуаре и ученика и учителя. Однако участники коммуникации принимают не все роли: за некоторыми из них закреплен конкретный участник ситуации («жалобщик» – это типичная роль ученика, а «координатор» – роль учителя). В свою очередь каждая конкретная ситуация задает исполнение определенных ролей, связанных с реализацией того или иного жанра.

## **2.2. Коммуникативные ситуации общения «учитель – ученик»**

В данном разделе проанализированы коммуникативные ситуации, которые регулярно реализуются учителем и учеником (учениками) во внеурочном общении.

В ходе исследования выявлены три наиболее типичные из них, каждая из которых описана с учетом теоретических представлений о модели коммуникативной ситуации и ее содержательных параметрах, а именно:

- цель общения
- место общения
- время общения
- участники ситуации
- типичные темы, формирующие содержание общения
- язык и стиль общения (см. разд. 1.3. и 1.4).

### **2.2.1. Ситуация «консультация»**

#### **Цель общения**

Во внеурочное время ученики часто взаимодействуют с учителем с целью проведения консультации.

Иногда школьник может запросить консультацию самостоятельно, по своей инициативе, чтобы задать уточняющие вопросы по теме урока – с целью до конца понять материал по теме. Иногда сам учитель назначает дополнительную консультацию – с целью разъяснения материала, оказавшегося непонятым в той или иной степени. В конечном счете, оба коммуниканта заинтересованы в усвоении материала.

С учетом вопросов, диалог ученика и учителя может строиться следующим образом:

[ученик] *Виктория Владимировна, я не понял немного, как правильно составлять предложения во времени «Past Simple». Что это за время и как мы его отличаем от других?*

[учитель] *Смотри, время «Past Simple» у нас обозначает обычное прошедшее время, то есть ты что-то сделал и результат также остался в прошлом. Например, вот у тебя предложение «Он играл вчера в баскетбол». Как мы его должны записать, используя «Past Simple»? Где здесь у нас существительное, а где глагол, которые будут всегда стоять на первом месте?*

[ученик] *«He play basketball yesterday». Так?*

[учитель] *Неплохо, но не совсем верно. Порядок правильный... Но что ты забыл сделать с глаголом? Еще раз – обрати внимание, что действие уже совершилось и было завершено вчера.*

[ученик] *О, точно! Мы же должны его поставить в прошедшее время. «He played basketball yesterday». Так?*

[учитель] *Вот теперь абсолютно верно! Почему к глаголу «play» добавил окончание –ed?*

[ученик] *Так потому что в таблице неправильных глаголов его нет, значит, он правильный, а к ним мы добавляем окончание –ed.*

[учитель] *Вот и молодец! Когда хочешь, то все понимаешь!*

Иногда на консультацию ученик может быть приглашен учителем, если последний замечает, что у ученика есть трудности в обучении, но он стесняется обратиться за помощью:

[учитель] *Дима, я предлагаю тебе сегодня подойти на консультацию после вашего последнего урока! Какой урок у вас последний?*

[ученик] *Вроде, математика. Точно не помню... Сейчас я в дневнике посмотрю... Да, математика... А... Ой, я вспомнил, что у меня сегодня тренировка по танцам, я не успею!*

[учитель] *В общем, давай подходи после урока, потому что я вижу, что тебе необходима моя помощь в изучении данного правила. Ты мальчик*

*неглупый, смыслённый! Я тебе постараюсь объяснить это правило еще раз. Не бойся, на консультации оценка не ставится! Мы с тобой разберем правило, закрепим его, и ты пойдешь спокойно на тренировку по танцам. Если сейчас пустить все на самотёк, то ты напишешь потом самостоятельную на плохую оценку. Консультация недолгая будет. Тем более, что тебе надо просто еще раз понять данное правило, и всё! Ты его выучил, но вижу, что плохо понимаешь.*

[ученик] *Хорошо. Я подойду.*

*(на консультации)*

[учитель] *Итак, смотри, у нас есть два способа образования сравнительной и превосходной степеней: при помощи суффиксов -er и -est, и при помощи слов «more» и «most». Еще раз вспоминаем, когда и что используется!*

[ученик] *Ну, вот, смотрите. Сравнительную степень мы образуем тогда, когда нам нужно сравнить несколько предметов или объектов между собой. Она образуется при помощи суффикса -er, если слово простое, состоящее из одного-двух слогов. Например, «big – bigger», «small – smaller». Если слово состоит из более, чем двух слогов, то тогда мы добавляем слово «more». Например, «more wonderful», «more famous». Эти правила действуют и в превосходной степени, только слово «most» используется, а суффикс – -est.*

[учитель] *Правильно! Теперь давай составим предложение со сравнительной степенью. Хм, допустим, пусть это будет предложение «Наша учительница говорила, что Сережа шумнее, чем Максим».*

[ученик] *Так, «Our teacher said that Sergey is louder than Maxim».*

[учитель] *Правильно, молодец! А теперь давай запишем предложение, используя превосходную степень: «Katya – самая скромная девочка в нашем классе».*

[ученик] *«Katya is shyest girl in our class».*

[учитель] *Нет, неправильно» Что не так, как думаешь?*

[ученик] *Вроде все так, суффикс тот добавил, слово простое, состоит менее, чем из трех слогов. Всё верно, я думаю! Не вижу что-то ошибки.*

[учитель] *Форма-то верна, и суффикс верный, а что скажешь насчет буквы «у» в слове shy? (пишет на доске) Когда мы образуем сравнительную или превосходную степень с простыми словами, оканчивающимися на «У», то что мы с ней делаем? Меняем на букву «I». Поэтому в слове «shy» в превосходной степени в данном случае будет «shiest». Понятно?*

[ученик] *То-о-о-о-чно... я забыл! Да-да. Не обратил внимания, что в слове ошибка. А я, кстати, учил же это правило! Даже на дополнительном английском о нем говорили... что если в слове буква «у» на конце, и слово простое, то в сравнительной и превосходной степени мы ее меняем на «i». То, что Вы как раз и сказали сейчас! Теперь я понял, какая у меня в классе ошибка была на уроке!*

### **Место общения**

Консультация обычно проходит в кабинете учителя-предметника. Учитель находится за своим рабочим столом, а ученики располагаются на ближних к нему партах, лицом к лицу. Если же консультация индивидуальна, учитель может садиться за одну парту с учеником, проводя таким образом консультацию в наиболее личностном коммуникативном режиме и, по возможности, добиваясь более полного понимания со стороны ученика.

Если консультация имеет в виду частный вопрос и не требует продолжительного времени, она может произойти прямо у стола учителя либо около доски в режиме «вопрос – ответ», когда учитель стоит (как вариант – сидит) рядом с подошедшим к нему учеником.

### **Время общения**

Типичное время краткой и незапланированной консультации – несколько минут на перемене сразу после урока. Это позволяет оперативно снять частные проблемы, «мелкие» недопонимания «по свежим следам», сразу после освоения новой темы.

Типичное время более продолжительной и запланированной консультации – консультация по предмету, которая, как правило, вносится в расписание и проходит после уроков, регулярно, один раз в неделю в течение 30-45 мин.

### **Участники ситуации**

Как уже отмечалось, консультация может быть индивидуальной, когда учитель и ученик общаются один на один.

Однако такое взаимодействие педагога может проходить и с большим числом учеников, в случае, когда после уроков в классе собираются сразу несколько человек. Например, трое одноклассников плохо поняли некую тему и пришли за соответствующими пояснениями к учителю.

Коммуникация в данном случае строится следующим образом:

[учитель] *Итак, я правильно понимаю, что у всех вас есть проблема в различии времен «Past Simple» и «Present Perfect»?*

[ученик 1] *Да, Виктория Владимировна! Мы не можем понять, как их различить, и как правильно образовывать их.*

[ученик 2] *Вот знаете, еще непонятно, как определять где «have», а где «has» в «Present Perfect»!*

[ученик 3] *Я как-то с репетитором в 7-м классе это проходила, но я уже не помню! Вроде там что-то связано со временем действия и результатом...*

[учитель] *Хорошо! Давайте начнем с самого начала. «Past Simple» – это у нас настоящее простое время. Его мы используем, когда хотим подчеркнуть, что действие завершено в прошлом. Например, «Я купила машину в 2019 году». То есть, в 2019 году я купила машину... – все, действие закончилось, у меня есть машина. Очень часто в данном времени идет указание на какой-то период в прошлом. Поэтому в данном времени используются вспомогательные слова «yesterday», «last year», «last Monday» и т.д. Образуется данное время следующим образом: сначала идет местоимение или существительное, потом идет глагол смысловый, и затем*

– указание на время. Например, приведенное мной предложение будет переводиться как? Катя, попробуй перевести!

[ученица] *«I bought a car in 2019 year»*. Правильно?

[учитель] *Вот, Катя, молодец! Как ты поняла, что нужно использовать данное время?*

[ученица] *Тут есть указание на год в прошлом, значит, это «Past Simple»*.

[учитель] *Умница! Остальным понятно, почему тут «Past Simple»?*

[ученики 1, 2 и 3] *Да!*

[учитель] *Итак, идем дальше... Время «Present Perfect» мы с вами используем, когда хотим показать результат какого-то действия, которое было совершено в прошлом. Например, «Я знаю Джона с 7 лет». То есть, 7 лет назад я с ним познакомилась, и до сих пор мы дружим. То есть, у нас есть результат, мы с Джоном друзья до сих пор. В этом и есть разница между двумя временами: одно показывает результат, который виден в настоящем, а другое время указывает на завершенность какого-либо события или действия в прошлом. Давайте немного отработаем отличия этих двух времен...*

Иногда консультация может заранее не планироваться. Так происходит, если ученик в принципе разбирается в теме, но подойти на консультацию в определённый день у него нет возможности. Тогда учитель может пойти навстречу ученику и провести индивидуальную консультацию, если у него нет уроков или есть небольшое окно между уроками:

[ученик] *Виктория Владимировна, скажите, а можно мне подойти на консультацию в другой день? Я немного не разобрался в образовании множественного числа существительных... Но в принципе тему понял.*

[учитель] *А почему сегодня не можешь подойти к двум часам?*

[ученик] *У меня сегодня в три часа тренировка по карате. И я не успею доехать, если останусь на консультацию.*

[учитель] *Так, давай посмотрим, у меня просто в другие дни с другими*

*классами консультации стоят, и они приходят почти все. Давай я тебе сейчас объясню! Ты же понял тему, только в образовании немного запутался? 15 минут у нас есть, присаживайся за первую парту.*

[ученик] *Хорошо, спасибо! 15 минут, и я успею еще до дома дойти! А там меня папа заберет и отвезет.*

[учитель] *Вот и чудно! Давай разбираться...*

Наконец, диалоги, подобный вышеприведенному, могут происходить с еще большим количеством участников. Например, если это консультация по предмету, и на нее приходит весь класс. Тогда учитель выполняет роли не только обучающего, информирующего, докладчика, но и роли слушателя и оценщика.

### **Типичные темы, формирующие содержание общения**

В ситуации консультации содержательным ядром, вокруг которого формируется все общение, являются актуальные темы по предмету, который ведет учитель – в данном случае английскому языку. Тема консультации определяется из программы обучения, то есть в основном, темы, выносимые на консультации, соотносятся с учебной программой. Иногда бывают исключения, если весь класс не понял определенную тему, и тогда педагог уделяет ей особое внимание уже в рамках консультации.

Индивидуальные консультации «учитель – один / несколько ученик/ов» чаще всего связаны с частным вопросом, который оказался для них не до конца ясным в процессе урока: в приведенных выше примерах, например, это тема грамматических времен «*Past Simple*» и «*Present Perfect*» и их содержательного различия, а также тема «*Comparatives*» (*сравнительная и превосходная степени в английском языке*); образование множественного числа существительных и т.д.

Если же это запланированная консультация по предмету и на нее приходит весь класс, то обсуждаются, как правило, более объемные по содержанию темы, которые по опыту учителя вызывают наибольшую трудность у большинства обучающихся. Исключением могут стать те

ученики, которые пришли на консультацию со всем классом, быстро разобрались в материале, но у них проблемы возникают в других темах, которые они хотели бы обсудить на консультации. Тогда учитель может стать проводником и информатором в процессе объяснения материала.

### **Язык и стиль общения**

Язык общения в целом выдержан здесь в границах разговорного варианта русского литературного языка и «разъясняющего» целеполагания.

Этим обусловлено то, что учитель использует большое число языковых форм субъективной семантики, которые помогают организовать, поддержать и стимулировать коммуникацию. В процессе анализа в речи учителя выделены несколько соответствующих групп:

- формы с семантикой «контроль последовательности и логики усвоения материала»: *идем дальше...; например; итак*
- формы с семантикой «контроль усвоения материала»: *остальным понятно?; так? как ты поняла...?; я правильно понимаю...?*
- формы с семантикой «стимулирование к учебному действию»: *попробуй!; давайте отработаем...; приходи на консультацию*
- формы с семантикой «положительная оценка»: *молодец!; умница!; хорошо! правильно мыслишь!*
- формы с семантикой «совет»: *я советую!; рекомендую!; приходи!; разберемся!*

В процессе анализа в речи ученика выделены несколько соответствующих групп:

- формы с семантикой «обозначение проблемы, требующей разъяснения», которые являются стимулирующими для учителя: *Мы не можем понять, как... и как правильно...; вот знаете, еще непонятно, как определять, где..., а где...; я уже не помню!; я забыл это правило!*
- формы междометий : *ну...; эм...*

### 2.2.2. Ситуация «классный час»

Школа призвана решать одну из важных задач воспитания учащихся на определённом возрастном этапе – задачу формирования навыков социального взаимодействия учащегося с группой сверстников.

В современной российской школе большие возможности в этом отношении представляют коллективные формы воспитательной работы. Одна из таких форм – классный час, основным компонентом которого, в свою очередь, является беседа.

Классный час – форма воспитательной работы, при которой школьники под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию системы отношений к окружающему миру [Советова, 2012].

Отсюда целью проведения классных часов является воспитание нравственных и творческих качеств в процессе обучения основным правилам культуры и самостоятельному принятию решений в жизненных ситуациях [Полат, 2006].

#### **Цель общения**

Комплексная цель проведения классных часов конкретизирована в следующих задачах:

- воспитание нравственных качеств путем ознакомления учащихся с правилами нравственного поведения, анализа нравственных ситуаций;
- ознакомление с правилами культурной жизнедеятельности и поведения в различных жизненных ситуациях (ПДД, правила техники безопасности при пожаре, в период пребывания дома);
- обучение практическим приемам поведения в различных жизненных ситуациях на основе принципов нравственности и общественной культуры.
- формирование и развитие умения анализировать проблемы [Кетова, 2014. С. 76-78].

Все это сводится 1) к информированию обучающихся об этических, социальных и коммуникативных правилах поведения человека в группе, в том числе школьной, и 2) к обучению в области применения некоторых из них.

Это предполагает прямое общение учителя с обучающимися [Кетова, 2014. С. 76-78]. Поэтому классный час имеет наибольшую эффективность тогда, когда в его рамках происходит контакт между обучающимися и учителем, в данном случае классным руководителем, и используются различные методы воздействия: этическая беседа, рассказ, объяснение, пример и др.

### **Место общения**

Классный час обычно проходит в кабинете учителя-предметника, поскольку в школьной практике зачастую именно он является классным руководителем.

Учитель стоит перед классом, около доски либо своего стола, а учащиеся сидят за партами.

Учитель в процессе подготовки к классному часу может использовать электронные и наглядные материалы (презентации, памятки, и т.д.); так, если классный час посвящен определённой теме, то учитель использует презентацию, которую он демонстрирует, сопровождая устными комментариями.

Коммуникативное пространство классного часа, как уже отмечалось выше, включает в себя взаимодействие не только между учителем (классным руководителем) и учениками, но и взаимодействие учеников между собой.

### **Время общения**

Типичное время для классного часа – 12 часов дня (поскольку ученики пятых классов учатся со второй смены) либо пятница после уроков. Но иногда, если классный час приурочен к какому-то событию, акции или проекту, его проводят во всех классах, вовлеченных в мероприятие, одновременно.

Периодичность проведения классного часа – один раз в неделю; длительность проведения – 30-45 минут. Если этого времени не хватает, а у учителя остались нерешенными некоторые вопросы, он может задержать учеников еще на 5-10 минут, чтобы дать нужные установки.

### **Участники ситуации**

Главными участниками ситуации в данном случае являются учитель и ученики в составе класса.

В этих обстоятельствах учащиеся могут принимать различные роли: рассказчика, слушателя, даже «жалобщика», если обсуждают с учителем проступок своего одноклассника.

Когда в границах данной ситуации решаются проблемы взаимоотношений в классе, педагог зачастую выступает в ролях информатора и/или оценщика; например:

Иногда на классном часе могут подниматься проблемы о взаимоотношениях внутри класса:

[учитель] *Уважаемый 5 «В»! Скажите мне, пожалуйста, как так получается, что вас между собой внутри класса мир не берет? Нам что, нужно уже соцпедагога подключать? Егор, ты зачем девочек обзываешь? Зачем плюешься в них?*

[ученик] *(молчит, затем вступает в разговор) ... Я не знаю, Виктория Владимировна! ... Наверно, потому что они меня сами задирают сначала. То пенал заберут, то еще что... Я начинаю злиться и обзываю их. Они меня на перемене иногда даже толкают.*

[учитель] *Виталина, Вика, Даша, встали втроем! Вопрос к вам: вы зачем его постоянно задираете, если знаете, что он так на вас реагирует? Вам весело от этого? ... А потом родителям жалуемся, что нас мальчишки обижают! А вы сами зачем это начинаете? ... Значит, так: сейчас попросили друг у друга прощение! И впредь, если я снова услышу жалобы от учителей либо мне кто-то пожалуется на ваше поведение, то разговор*

*будет проходить в присутствии родителей, а если и это не поможет, тогда будем привлекать соцпедагога. Вам понятно?*

*[ученицы] Да, понятно!*

Обе перечисленные выше роли учитель использует, кроме того, когда докладывает об общей обстановке в классе и актуальных событиях из жизни класса, школы и страны, обозначает средний балл по предметам, либо когда оценивает успеваемость класса и то, насколько дети справляются с процессом обучения в целом.

Для классного часа и учитель и дети регулярно готовят доклады, приуроченные к тому или иному значимому событию или празднику. Так, в январе текущего года классный час был посвящен теме «Блокадный хлеб. Дорога в Ленинград». Учителем была подготовлена презентация по данной теме, и он сопроводил ее вступительным словом:

*[учитель] Класс, добрый день, садитесь! Сегодня наш классный час будет посвящён теме «Блокадный хлеб. Дорога в Ленинград». Данный классный час проходит в рамках всероссийской акции «Блокадный хлеб». Итак, начнем! ... Великая Отечественная война стала историческим испытанием для советского народа, предельно раскрыла его силу, подняла всех людей на борьбу с ненавистным врагом. В истории ВОВ много печальных, тяжёлых и просто страшных страниц. Я хочу сегодня остановиться на одной из них – блокада Ленинграда.*

*[учащиеся] (внимательно слушают)*

*[учитель] Ребята, а есть ли у вас родственники, которые участвовали в Великой Отечественной войне? Может быть, бабушки, дедушки? Рассказывали ли они вам что-то об этом тяжёлом для них времени?*

*[ученик] Да, у меня бабушка была на войне. Она рассказывала, что им было очень тяжело. Иногда не хватало еды, и им приходилось голодать или кушать то, что найдут. А еще она говорила, что война научила ее ценить ближних людей, потому что на войне она чувствовала себя одинокой без родных и близких.*

[учитель] *Спасибо, Артём, что поделился с нами историей своей бабушки!... Ребята, а как вы считаете, важно ли вспоминать такой великий день – День победы? С чем у вас ассоциируется данный день?*

[ученица 1] *Виктория Владимировна, я считаю, что данный день очень важен для нашей страны! Потому что усилиями наших людей наша страна одержала победу в войне. Они боролись за нас очень долго, кто-то даже не пришел и погиб. Поэтому я думаю, что нужно не забывать этот день и почитать память наших героев!*

[учитель] *Алиса, какие прекрасные и правильные слова! ... Дети, а с какими прилагательными у вас ассоциируется слово «блокада»? Как вы поняли, почему акция называется «Блокадный хлеб»?*

[ученица 2] *У меня слово «блокада» ассоциируется с прилагательными «страшный», «замкнутый», «мрачный». А акция называется так, потому что хлеба было очень мало, и люди кушали всего по 125 грамм, они были в заточении и еды на всех не хватало. Это очень грустно для меня, потому что сейчас мы можем позволить себе кушать столько хлеба, сколько захотим. А они тогда делились последним со своими близкими людьми, хотя сами были голодными.*

[учитель] *Какая глубокая и правильная мысль! Молодец, Вика!*

Как видно из приведенного диалога, и ученики, и учитель могут исполнять различные роли, меняясь ими в процессе классного часа. Если в начале классного часа учитель занимал роль информатора, а ученики – роли слушателей, то в процессе классного часа некоторые ученики сами становились рассказчиками, а учитель – слушателем и оценщиком.

Привычно для педагога, помимо прочего, исполнять и роль координатора, организующего классный час и распределяющего задания и поручения для его проведения. Данная ролевая позиция особенно актуальна, если классу, например, нужно подготовить номер на школьный праздник и поучаствовать в городском межшкольном проекте и т.п.; см. диалог:

[учитель] *Итак, в целом по классу у нас успеваемость выше среднего – это хорошо! ... Илья, тебе нужно исправить оценки по технологии и русскому языку. Попроси у учителей дополнительные задания и выполни их.*

[ученик] *Хорошо, Виктория Владимировна! А когда к ним можно будет подойти?*

[учитель] *Подойдешь после уроков, спросишь, возможно ли взять какое-либо задание, чтобы получить дополнительную оценку либо закрыть предыдущие двойки.*

[ученик] *Да, да! Я понял Вас. Хорошо!*

[учитель] *Далее... У нас в школе скоро пройдет «Неделя искусств». От нашего класса, если мы хотим поучаствовать, нужно подготовить номера по различным жанровым направлениям. Это могут быть как сольные выступления, так и групповые. Какие именно направления представлены – вокал, танцевальное искусство, хореография и художественное слово. Мы можем либо выбрать что-то одно, либо поучаствовать в каждом. Лучшие номера будут показаны на гала-концерте в пятницу на следующей неделе. Есть желающие, кто хотел бы поучаствовать? Может, у кого-нибудь уже есть готовый номер? ... Лиза, вы же с Виталиной занимаетесь в студии танцев! Может, вы сможете принять участие? Есть желание?*

[ученица – Лиза] *Да, кстати, недавно мы новый номер учили. Можем вам показать. И если подойдет, то мы хотели бы поучаствовать!*

[учитель] *Так, отлично! Может, еще кто-то хочет поучаствовать? ... Давайте так... Может, кто-то стесняется при классе говорить. Поэтому, все подумайте до завтра. Если будут какие-то идеи или появятся желающие поучаствовать, подходите ко мне, все обсудим!*

Иногда классный час может быть посвящён массовому выходу класса за пределы школы, и классному руководителю, как уже говорилось, требуется провести организационный классный час по технике безопасности и правилах поведения в общественном месте; это также соответствует роли координатора; см. диалог:

[учитель] *Так, ребята, все внимательно слушают меня! В эту субботу у нас состоится внеклассное мероприятие. Всем классом вы проголосовали за то, чтобы выйти в заповедник «Столбы».*

[ученик] *Виктория Владимировна, а во сколько собираемся? Что брать с собой?*

[учитель] *Не перебиваем меня! Куда торопимся вперед учителя? Сейчас я всё всем скажу. Значит так, встречаемся мы с вами около школы. Подходите к 8:30 утра, чтобы к этому времени все уже были здесь, поскольку в 8:30 мы выдвигаемся на остановку, садимся на автобус и едем организованно на Столбы. С нами поедут сопровождающие – это родители Кати, Алисы и Артёма, они будут помогать мне за всеми вами следить, чтобы вы никуда не разбежались и не потерялись.*

[ученица] *Виктория Владимировна, а моя мама тоже хочет со всеми на Столбы! Можно ее тоже сопровождающей сделать?*

[учитель] *Конечно! Если что, то вы можете пригласить с собой родителей, если у кого-то из них будет время поехать. Возможно, планы какие-то отменились... Лишняя помощь не помешает. Еще раз повторяю: встречаемся к 8:30 около школы. С собой вы берете перекусить, можете взять чай, чтобы попить, когда мы присядем отдохнуть. Одежду вы надеваете по погоде. Не нужно надевать никаких леггинсов и тонких кофточек! Девочки, на улице прохладно. Но и сильно тепло не одевайтесь, чтобы если вы вспотеете, вас не продул ветер. Курточки, ботинки нескользящие, шарфы и обязательно шапки! Без шапок домой пойдете! Мальчиков тоже это касается – никаких футболок без курток! Под куртку можете надеть, ... но лучше все-таки какую-нибудь кофточку.*

[ученица] *Виктория Владимировна, а че, а если тепло на улице, можно без шапки?*

[учитель] *Нет, нельзя! Если шапку надевать не хотите, то надеваем теплую повязку на голову, если она есть. Без головного убора никто не приходит – на улице еще не лето, чтобы с голой головой ходить!*

[ученик] *Виктория Владимировна, а давайте Егора с Ильей брать не будем, они много балуются! Будут нас там всех обзывать и баловаться много, а нам из-за них тормозить придется, ждать их!*

[учитель] *Нет, Арсений, мы идем все вместе! А Егор и Илья обещали не баловаться. Если будут себя плохо вести, то в следующий раз мы их без родителей никуда с собой брать не будем. Но я очень надеюсь, что до такого не дойдет, и мы все прекрасно проведем время на природе... Так, сейчас я передам вам лист инструктажа. Вы находите в нем свою фамилию и расписываетесь напротив нее... Еще раз повторяю, на Столбах никто никуда не убегает, особенно в лес с дороги! Все организованно идем по асфальтированной дороге. Никто не толкает друг друга, и все себя контролируют. Вы поедете в общественное место, там помимо вас еще будет много народу, а в лесу могут бегать звери... На Столбы никто не лезет, если мама или папа ваши поедут, то тогда они смогут с вами слазать, если захотите. Без родителей никто никуда не лезет, поскольку мы будем большой группой, то каждого поднимать на столб травмоопасно. Я считаю, что обычная прогулка на свежем воздухе и хорошее времяпрепровождение – это самое главное.*

[ученица] *А Катя расписалась вместо своей фамилии на моей, что делать?*

[учитель] *Распишись рядом, а Катя пусть еще раз распишется, только около своей фамилии. Ребята, смотрите внимательнее! Не портите лист инструктажа, я его отдаю завучу в качестве документа, что вы ознакомлены с правилами поведения, прослушали их и запомнили.*

[учитель] *Так, ну вот и всё. Все расписались?*

[ученики] *Да!*

[учитель] *Превосходно! Всё, встречаемся в субботу около школы! К 8:30 все подходят.*

[ученица] *Виктория Владимировна, а если кто-то с родителями на машине, можно сразу туда приехать?*

[учитель] *Мы с родителями тогда обсудим время, ко сколько вам нужно будет подъехать на Столбы – спишемся с ними или созвонимся. К завтрашнему дню вы мне точно все сообщаете, кто придет к школе, а кто придет сразу на Столбы на машине. У родителей эту информацию тоже уточню. Всё, классный час закончен, всем до свидания! Стульчики за собой все поднимаем и идем домой!*

[ученики] *Всего хорошего! До свидания!*

### **Типичные темы, формирующие содержание общения**

В ситуации классного часа содержательным ядром, вокруг которого формируется общение,

- являются вопросы, связанные с педагогическим процессом: успеваемость, посещаемость, дисциплина, поведение на уроках и под.,
- а также проблемы классного коллектива (в том числе критически анализируется поведение конкретных учащихся);
- как отмечалось ранее, классный час может быть посвящён подготовке к мероприятиям, Иногда необходимость в проведении классного часа обусловлена выездом или выходом всего класса на общественное внеклассное мероприятие; тогда составляющей беседы обязательно будет инструктаж, посвященный правилам поведения в социальном пространстве;
- регулярно обсуждаются темы, важные в аспекте формирования личности (толерантное отношение к окружающим; осознания себя как гражданина страны, воспитание исторической гордости, и т.д.),
- а также темы, важные для поддержания здорового образа жизни, связанные с так называемым здоровьесберегающим фактором.

### **Язык и стиль общения**

Язык общения в целом выдержан здесь в границах разговорного варианта русского литературного языка, а также «информирующего», «оценивающего» и «побуждающего» целеполаганий.

Этим обусловлено то, что учитель использует большое число языковых форм субъективной семантики, которые помогают организовать, поддержать и стимулировать коммуникацию. Также в процессе классного часа учитель задает много вопросов на уточнение, и принимает на себя основную роль информатора. В процессе анализа в речи учителя выделены несколько соответствующих групп:

- формы с семантикой «организация и поддержка коммуникации»: *здравствуйте!; день добрый!; всех приветствую!;*
- формы с семантикой «организация информации и ее логики»: *итак...; значит так...; так; повторяю;*
- формы с семантикой «положительная оценка»: *хорошо...; отлично...; прекрасные слова; превосходно!*
- формы с семантикой «согласие»: *конечно; согласна; надеюсь; безусловно;*
- формы с семантикой «призыв к действию»: *встали; садитесь; начнем; внимательно слушаем; не перебиваем; выполни; попроси; подойдешь; нужно подготовить;*

В процессе анализа в речи ученика выделены несколько соответствующих групп:

- формы с семантикой «организация и поддержка коммуникации»: *можно ответить?; а можно спросить?; кстати;* к этой же группе относятся формы с семантикой «преодоление коммуникативной помехи»: *а почему Илья мешает?*, стимулирующие учителя на ее (помехи) устранение;
- формы с семантикой «уточнение информации»: *а во сколько?...; а почему?...; зачем?...; когда?...; можно?...; а что делать?...;*
- формы с семантикой «согласие»: *хорошо; я понял; да; конечно; безусловно.*

### 2.2.3. Ситуация «летучка»

В своей работе мы используем понятие «летучка» для обозначения кратковременной, незапланированной внеурочной ситуации коммуникации. В Толковом словаре С.И. Ожегова мы нашли следующее определение данного понятия (*цит. «краткое собрание для решения неотложных дел»*) [Ожегов, 2012].

#### **Цель общения**

Целью общения в границах описываемого ситуативного типа является оперативное решение актуального вопроса либо информирование о насущной проблеме. Отметим, что спецификой данной ситуации является спонтанность ее возникновения, когда учитель и ученик случайно встречаются – буквально сталкиваются – в общем школьном пространстве, и эта встреча актуализирует в памяти нерешенную, но требующую оперативного разрешения проблему, связанную именно с данным человеком.

Незапланированная неофициальная речевая ситуация между учениками и учителем может реализоваться в рекреациях и коридорах школьного здания. Если учитель одновременно выполняет обязанности классного руководителя, то такое речевое взаимодействие является для него обычной коммуникативной практикой.

Количество и состав учеников-участников произволен и существенно варьируется. Это может быть как один ученик, так и группа учащихся. Инициатором диалога может быть как учитель, так и ученик.

Повторимся, соответствующие диалоги в своем большинстве случайны и спонтанны, поскольку исключают моменты предварительной договоренности о встрече и заранее планируемую тему обсуждения. Ситуация, кроме того, ограничена по времени, непродолжительна: как правило, она разворачивается на перемене.

По вышеназванным причинам – спонтанность коммуникации и ее ограничение по времени – этикетная часть существенно сокращена либо вообще исключена из диалога. В последнем случае обмена приветствиями и прощаниями не происходит: после обращения учителя к ученику / ученикам либо, напротив, ученика / учеников – к учителю, сразу следует содержательная часть разговора.

Этот этап встречи может сопровождаться фразами-клише с функцией начала коммуникации и критическим подтекстом, типа: *сколько раз можно повторять, когда же это прекратится, пока ты не сбежал, а я не забыла*. Содержательный (информационный) блок воспринимается учеником как необходимость; затем участники коммуникации расходятся.

Приведем примеры такого общения:

[учитель] *Лиза, стой! Скажи мне, пожалуйста, я сколько раз должна повторить, чтобы ты меня услышала?! Где анкета на начало учебного года от родителей, которую я просила заполнить еще неделю назад?*

[ученица] *Ну, я ее забываю уже неделю! Я же не одна такая, Виктория Владимировна! Спросите у остальных, они тоже забывают!*

[учитель] *А ты не догадываешься, почему именно тебя спрашиваю? Ты девочка умненькая, сообразительная. К тому же твоя мама сказала, что анкету ты каждый раз оставляешь дома. Нужно быть внимательнее! Положи ее вечером в сумку сразу.*

[ученица] *Ладно! Я Вас услышала! Завтра принесу.*

Иногда диалог может происходить между учителем и учеником с элементами девиантного поведения, подобного следующему:

[учитель] *Илья, стоять! Иди-ка сюда! Скажи мне, пожалуйста, как так получается, что ты кидаешься в девочек бумажками, когда вы сидите в столовой?!*

[ученик] *А че – я сразу? Они сами меня выводят! Че вы только со мной беседу проводите? Поговорите с ними тоже!*

[учитель] *Я с ними поговорю! Но ты скажи мне, ты, когда дома за столом сидишь, ты тоже бумажками во всех кидаешься? Зачем в столовой это делать? Если еще такое повторится, я приглашу твоих родителей в школу, и родителей девочек – тоже. Будем решать конфликт все вместе, раз вы не можете самостоятельно!*

[ученик] *Хорошо! Я не буду в них кидаться. Только пусть они меня не задирают сами! А то обзывают, и потом вам жалуются! ...Не надо вызывать моих родителей! Пожалуйста!*

В обстоятельствах «летучки» классным руководителем могут обсуждаться многие актуальные вопросы, проблемы класса. Однако рациональнее делать это на классном часе, когда присутствуют все ученики, поскольку конфликтные ситуации в классе, должны обсуждаться между всеми учениками.

Иногда ситуация «летучки» связана с учебным предметом преподавателя. Такая ситуация чаще возникает в школьной рекреации, а ее участниками становятся один ученик и учитель; см. диалог:

[ученик] *Виктория Владимировна, подождите! Стойте!*

[учитель] *Что случилось?*

[ученик] *Я хотел у Вас спросить, можно мне получить дополнительную оценку по английскому? А то у меня тройка выходит, а хотелось бы на четверку поработать.*

[учитель] *Саша, во-первых, такие вопросы не обсуждаются в коридоре, во-вторых, надо было работать и выполнять все задания в течение четверти, а не в последний день бегать перед выставлением оценок.*

[ученик] *Ну, пожалуйста! А я в следующей четверти буду все-все выполнять! Если я тройку принесу, меня мама убьет!*

[учитель] *Так-то уж сильно не надо о маме говорить, ладно? Я посмотрю, может что-то найду для тебя. Зайди ко мне после третьего урока.*

[ученик] *Зашибись! Вы – лучшая!*

### **Место общения**

Поскольку данная ситуация общения не запланирована, но, напротив, спонтанна, то, как уже отмечалось, она происходит на перемене – в коридоре или школьной рекреации, когда учитель направляется на другой урок, либо у него в кабинете.

В данном случае позиции учителя и ученика строго не регламентированы, однако, в основном учитель располагается напротив ученика, либо, если ситуация происходит в школьной рекреации, ученик может идти рядом с учителем, параллельно видя диалог по интересующему его вопросу.

### **Время общения**

Данная ситуация возникает спонтанно, поэтому и ее время может варьировать от 3-х до 10-15 минут. При этом оно не превышает продолжительность перемены, поскольку очень часто именно перемена является тем самым временным промежутком, в рамках которого происходят данные ситуации; см. диалог:

[ученик] *Виктория Владимировна, стойте! (бежит за учителем)*

[учитель] *Максим, мне некогда! Извини, очень тороплюсь! (идет быстрым шагом)*

[ученик] *(догнав учителя, идет рядом) Я хотел спросить насчет контрольной работы. Когда она будет?*

[учитель] *Придете сегодня на урок, все скажу.*

[ученик] *Я не приду сегодня, у меня соревнования! Я через урок уже ухожу... Я вам освобождение приносил вчера.*

[учитель] *Да-да, припоминаю... Тогда я продублирую в электронном журнале, когда она будет, и что подготовить к ней, какие темы повторить.*

[ученик] *Четко, спасибо!*

Понятно, что в зонах рекреации и коридорах школы и учитель и ученики оказываются в течение учебного дня до нескольких десятков раз,

отсюда количество «летучек» неограниченно. В день с участием одного учителя могут иметь место сразу несколько подобных ситуаций.

### **Участники ситуации**

Как говорилось ранее, в данной ситуации участвуют учитель и ученик/ученики. Ситуация «летучки» может происходить как между учителем и одним либо несколькими учениками, в зависимости от того, какой вопрос или просьбу хотят обсудить стороны.

В частности, если учитель хочет поговорить с несколькими обучающимися, то, соответственно, в ситуации будут участвовать несколько человек, если же учителю, например, нужно решить неотложный вопрос с одним учеником, то «летучка» из публичной становится лично ориентированной; к примеру:

[учитель] *Аня, привет! Как твои дела?*

[ученица] *Все хорошо, спасибо!*

[учитель] *Ань, ты принесла анкету на лагерь? Мама заполнила?*

[ученица] *Да, вот она, возьмите.*

[учитель] *Вы уже решили, в какой ты лагерь пойдешь?*

[ученица] *Мы решили, что в пришкольный. Я захотела. А не подскажите, кому надо отдавать деньги за лагерь и сколько это будет стоить?*

[учитель] *Прекрасно! Хорошо, что ты решила пойти в пришкольный, там будет очень много всяких развлечений, но программа мероприятий будет чуть позже. Деньги ты можешь отдать либо Полине Викторовне – она занимается лагерем, кабинет 205 – либо принести мне, я ей передам. Стоит лагерь будет в этом году 5000 рублей. Питание сюда входит.*

[ученица] *Я поняла! Спасибо! Маме передам. А можно завтра принести деньги за лагерь?*

[учитель] *Да, конечно! Их можно принести до 15 мая. Тогда я передаю анкету твою Полине Викторовне, и она тебя запишет в лагерь...*

[ученица] *Спасибо!*

В границах «летучки», как видно, учитель исполняет роли слушателя и информатора.

Роль слушателя педагог принимает в тех случаях, когда ученик хочет поделиться чем-то с учителем, а роль информатора – когда сам хочет сообщить нечто ученику. Поскольку данный тип ситуации не планируется, говорить о жесткой ролевой иерархии (как это было описано в случаях ситуации «консультации» и «классный час») между участниками здесь затруднительно: коммуникация учителя с учеником более демократична и сдвинута в сторону равноправного общения.

Часто ситуация «летучки» начинается не с приветствия, а с обращения к адресату по имени:

[учитель] *Егор... Егор Махнидралов! Остановись на минуточку, пожалуйста!*

[ученик] *Да? Что-то случилось, Виктория Владимировна?*

[учитель] *Не совсем. Мне сейчас учитель по математике сообщила, что вы с Артёмом хорошо написали свою научную работу по математике. Молодцы, поздравляю вас! Так вот, вы прошли на районную конференцию!*

[ученик] *Здорово! Круто! Пойду Артёму скажу!*

[учитель] *Да, скажешь ему обязательно. Только сейчас внимательно меня послушай. Необходимо, чтобы ваши родители заполнили согласия на ваше участие и фотосъемку, поскольку данное мероприятие будет проходить в другой школе, и там будут фотографировать участников по ходу выступления. Согласия нужно принести мне завтра! Вот, я тебе даю два (согласия), передашь одно Артёму, чтобы завтра вы принесли их мне!*

[ученик] *А заполнять обоим родителям?*

[учитель] *Заполняет либо мама, либо папа, без разницы. Главное, чтобы согласия были завтра у меня и я передала их администрации... Еще раз поздравляю вас!*

[ученик] *Спасибо! А еще, скажите, а что-то с собой нужно брать на конференцию?*

[учитель] *Вам Евгения Наилевна все скажет. На конференцию поедете с ней, поскольку работы вы писали тоже с ней. Поэтому она вам все подробно расскажет!*

[ученик] *Хорошо. До свидания!*

Вышеописанная коммуникация между учителем и учеником происходит на перемене в школьной рекреации. Ситуация не запланированная, диалог также заранее не продуман – четко осознается учителем лишь цель: информирование ученика об успешном выступлении и участии в будущей олимпиаде. Это и влияет на организацию всего диалога.

### **Типичные темы, формирующие содержание общения**

В ситуации «летучки» содержательным ядром, вокруг которого сформировано все общение, всегда является некая спонтанная тема.

Данная ситуация демонстрирует, что темы для ситуации «летучка» весьма разнообразны, начиная с решения конкретной проблемы, связанной с учебным процессом или успеваемостью, продолжая поведением ученика – и заканчивая сообщением актуальной информации по организационным вопросам. Общей особенностью всех этих тем является актуальность передаваемого сообщения, которое имеет характеристики новизны, срочности и важности.

Незаменимой «летучка» оказывается в случае, когда учителю нужно срочно передать ученику какую-либо информацию, в том числе оценочного характера (замечание, критика, похвала и т.п.).

В последнем из приведенных выше диалогов учителю необходимо было передать через учеников анкеты для заполнения их родителями, что он и реализует, встречая одного из учеников и сообщая ему соответствующую информацию. Кроме того, той же встречей учитель пользуется, чтобы сообщить ученику об успешно выполненном задании по математике и похвалить его за это.

Другой причиной возникновения «летучки» может стать необходимость решить тот или иной оргвопрос. Инициатором ситуации

может быть не только учитель, но и сами ученики. Пример, приведенный ниже, демонстрирует именно такой случай: речь идет о подготовке учебного проекта совместно с учителем. При этом, когда у учеников возникают трудности, и эти трудности требуют принятия быстрого решения, то при встрече учителя в коридоре, ученики могут задать целую серию вопросов:

[ученицы 1 и 2] *Виктория Владимировна, можно Вас на минутку буквально отвлечь? У нас тут пара вопросов по проекту, а урок у нас с Вами только на следующей неделе.*

[учитель] *Девочки, давайте вы зададите все вопросы после урока в среду. Мне сейчас идти на урок нужно к другому классу, а еще тетрадки взять и учебник. Поэтому вы сами подумайте, поразмышляйте, составьте список вопросов, и мы все с вами обсудим.*

[ученица 1] *Ну, мы очень быстро, пожалуйста! Пара минут и всё! Зато Вам потом не придется задерживаться. Давайте, мы с вами сейчас прямо до кабинета дойдем и спросим всё!*

[учитель] *Ох, девочки, девочки, вот что с вами делать-то? ...Пойдемте!*

[ученицы 1 и 2] *(идут по коридору до кабинета вместе с учителем)*

[ученица 2] *Так вот, а на каких классах нам проводить исследование? И какие вопросы нам лучше брать – из анкеты 1, которую мы с Вами составляли, или лучше брать из отредактированного варианта этой анкеты?... А... и еще, а что нам с презентацией делать? Когда Вам нужно ее будет показать? ... А когда конференция состоится? Она очная или онлайн будет?*

[учитель] *Девочки, слишком много вопросов, и вот так в спешке это точно не решается! Конференция будет онлайн на платформе Zoom, я вам говорила это уже сто раз! А на остальные вопросы я отвечу после урока в среду, когда вы подойдете. У нас будет время, я никуда торопиться не буду, и будем обсуждать... Потому что это проект на район, там надо все очень кропотливо сверять, обдумывать... а вы хотите сейчас за пару минут все*

*решить... Насчет анкет надо еще раз посмотреть, что мы с вами разрабатывали... А презентацию нужно открывать, вычитывать, это тоже не двухминутное дело! Так что, еще раз говорю, вопросы все подготовьте, и в среду будем обсуждать после урока. Сядем и будем штурм мозговой устраивать! Если хотите показать мне презентацию, то вот как раз к среде и подготовьте всё.*

*[ученица 1] Ну, пожалуйста!... Мы не хотим потом после урока сидеть! Давайте мы Вам хотя бы отправим ту презентацию, что у нас уже готова. Вы хоть так посмотрите ее, может, визуально что не так? Да по смыслу проверите...*

*[учитель] Так, заканчиваем эту дискуссию! Я на урок побежала, а вы отправляйте в гугл-класс свою презентацию. Буду там ее смотреть, только проверьте, чтобы формат был 2007 года, а то может не открыться либо съехать весь текст, что вы написали. Как раз все замечания по ней вам скажу к среде!*

*[ученицы] Блин... Ну ладно, в среду, так в среду! Отправим презентацию сегодня тогда...*

Из приведенного диалога видно, что количество и детальность заданных учителю вопросов по своему объему явно не соответствует коммуникативному стандарту «летучки»: обычно «на ходу» можно решить один-два вопроса фактического характера, не требующих больших интеллектуальных затрат и соответствующих короткому времени перемены. В данном же случае ученицы явно не хотят учитывать цейтнот, в котором находится учитель, о чем он и подает сигналы (см. подчеркнутые фрагменты диалога). Налицо недопонимание специфики ситуации со стороны младших участниц разговора.

### **Язык и стиль общения**

Язык общения в целом выдержан здесь в границах разговорного варианта русского литературного языка, с включением сленга (*Зашибись!*

*Четко!; Без разницы; Блин; Вы – лучшая!; Они сами меня выводят!*) и элементов просторечия (*А че – я сразу?; Прямо до кабинета дойдем*).

Обнаружена явная взаимосвязь между спонтанностью, незапланированностью самой ситуации – и языковым стилем, являющимся свободным, разговорным. Здесь нет преобладания формального общения, которое присуще двум другим проанализированным ситуациям, в частности, ситуации классного часа, к которому, как правило, учитель готовится заблаговременно и следует содержательным, а также формальным ограничениям (в начале классного часа, как и в начале урока, каждая из сторон должна приветствовать другую – учитель этикетной формулой, дети – вставанием). В данной ситуации замечено, кроме того, меньшее количество клишированных конструкций.

Ситуация обуславливает и то, какие формы субъективной семантики используют ее участники. Инициаторами «летучки» могут быть и учитель и ученик в равной степени, а это значит, что роли информатора и слушателя они оба исполняют без ограничений.

Часто первичным информатором выступает как раз ученик, заинтересованный получить от учителя уточняющие факты, оценку или разрешение на исполнение действия (проекта). Он обращается к учителю с какой-либо просьбой, пожеланием, вопросом, рассчитывая на его ответную реакцию.

В процессе анализа в речи учителя выделены несколько групп языковых форм субъективной семантики:

- формы с семантикой «призыв к действию»: *стой; скажи; зайди; остановись; оставьте; зададите; придете; выполнять; работать;*
- формы с семантикой «ментальное усилие»: *посмотрю; подумаю; найду; продублирую;*
- формы с семантикой «положительная оценка»: *молодцы; поздравляю; примите мои поздравления; так держать!; вы хорошо поработали!*

В процессе анализа в речи ученика выделены несколько соответствующих групп:

- формы с семантикой «согласие»: *ладно; хорошо; да;*
- формы с семантикой «планируемое действие»: *принесу; пойду; скажу; расскажу; попрошу;*
- формы с семантикой «организация и поддержка коммуникации»: *стойте; подождите; хотел спросить; можно Вас спросить...; можно Вас отвлечь...; можно Вас на минуточку...; подскажите, пожалуйста...; войдите в положение...;*
- формы с семантикой «положительная оценка»: *здорово; круто; классно; зашибись; четко.*

## **Выводы по главе 2**

В результате анализа выявлены три ситуации внеурочного общения (консультация, классный час и «летучка»), которые весьма разнообразны по содержанию и по форме, а также по пространственным и временным координатам.

Учитель и ученики находятся в тесном взаимодействии между собой – общение может происходить как в рамках классного кабинета, так и в школьных коридорах и рекреации.

Тематический состав коммуникации весьма разнообразен и зависит от конкретных потребностей разрешить проблемы учебной, воспитательной либо организационной природы.

Ситуация консультации в наибольшей степени приближена к главной ситуации школьного образования – ситуации урока. Именно поэтому в ее рамках общение между педагогом и учеником строится по определенным правилам, которые помогают решить главную цель консультации – разъяснить ученику не до конца усвоенный материал по предмету.

Комплексная цель классного часа сводится 1) к информированию обучающихся об этических, социальных и коммуникативных правилах

поведения человека в группе, в том числе школьной, и 2) к обучению в области применения некоторых из них. Поэтому классный час имеет наибольшую эффективность тогда, когда в его рамках происходит прямой контакт между обучающимися и учителем (классным руководителем) и используются различные режимы и жанры речи: этическая беседа, рассказ, объяснение, пример и др.

Самой непринужденной в системе школьного внеурочного общения следует признать ситуацию «летучки», целью которой является оперативное решение актуального вопроса либо информирование о насущной проблеме. Спецификой данной ситуации является спонтанность ее возникновения, когда учитель и ученик случайно встречаются – буквально сталкиваются – в общем школьном пространстве, и эта встреча актуализирует в памяти нерешенную, но требующую оперативного разрешения проблему, связанную именно с данным человеком.

В границах данных ситуаций выявлены несколько коммуникативных ролей, которые используются учителем и учеником. Учитель исполняет роли информатора, обучающего, слушателя, оценщика и координатора. Периферийными ролями для учителя являются к тому же роли помощника и комментатора. Ученики владеют несколько меньшим ролевым набором, в числе которых главными оказываются роли слушателя, рассказчика и спрашивающего. К периферийным детским ролям в данном случае можно отнести роли «жалобщика», «критика» и комментатора, которые активируются как реакция на конкретную ситуацию и цель общения.

Как видно, некоторые из названных ролей могут попеременно исполнять и учитель, и ученик, например роли слушателя и комментатора.

Ниже представлен сравнительный анализ трех проанализированных ситуаций внеурочного речевого общения (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Ситуация Параметры	«Консультация»	«Классный час»	«Летучка»
<b>Цель</b>	Усвоить материал по предмету, что конкретизируется для ученика – в понимании конкретной темы; а для учителя – в разъяснении вопросов по теме, оказавшихся непонятыми	Информировать учеников об этических, социальных и коммуникативных правилах поведения человека в обществе, в том числе в школьной группе, и обучить применению некоторых из них	Оперативное решение актуального вопроса либо информирование о насущной проблеме
<b>Место</b>	Классный кабинет	Классный кабинет	Рекреационные зоны; коридоры школы
<b>Время</b>	Оперативная краткая консультация – после урока на перемене (3-5 мин). Запланированная продолжительная консультация – после уроков с периодичностью – 1 раз в неделю (40-45 мин)	После уроков – если классный час приурочен к какому-либо общешкольному событию. По пятницам после уроков с периодичностью – 1 либо 2 раза в неделю (45 мин)	Фиксированное время отсутствует, поскольку ситуация не планируется. Чаще всего происходит на перемене с периодичностью – до нескольких раз в день
<b>Участники и их роли</b>	Учитель – ученик / класс Роли: учитель (обучающий, помощник, координатор, оценщик), ученик (спрашивающий, слушатель).	Учитель – класс Роли: учитель (информатор, координатор, комментатор), ученик (рассказчик, критик).	Учитель – ученик / группа учеников (1-3 человека) Роли: учитель (информатор, слушатель, комментатор), ученик (спрашивающий, рассказчик).
<b>Типичные темы</b>	Темы определены материалом, пройденным по предмету	Темы, связаны с педагогическим процессом (успеваемость,	Темы ориентированы на решение конкретной проблемы (учебный

		<p>посещаемость и т.п.), проблемами классного коллектива; подготовкой к мероприятиям; формированием личности; поддержанием здорового образа жизни</p>	<p>процесс или успеваемость); поведение ученика; сообщение актуальной информации по оргвопросам. Общей особенностью всех тем является актуальность передаваемого сообщения, которое имеет характеристики новизны, срочности и важности</p>
<b>Язык и стиль</b>	<p>Разговорный вариант русского литературного языка с элементами неформального общения.</p> <p>Формы со значением</p> <p>1 «контроль последовательности и логики усвоения материала»</p> <p>2 «контроль усвоения материала»</p> <p>3 «стимулирование к учебному действию»</p> <p>4 «<u>положительная оценка</u>»</p> <p>5 «совет»</p> <p>6 «обозначение проблемы, требующей разъяснения»</p>	<p>Разговорный вариант русского литературного языка с элементами неформального общения – в границах «информирующего», «оценивающего» и «побуждающего» целеполаганий.</p> <p>Формы со значением</p> <p>1 «организация и поддержка коммуникации»</p> <p>2 «организация информации и ее логики»</p> <p>3 «<u>положительная оценка</u>»</p> <p>4 «согласие»;</p> <p>5 «призыв к действию»;</p> <p>6 «уточнение информации»</p>	<p>Разговорный вариант русского литературного языка с включением сленга и элементов просторечия.</p> <p>Формы со значением</p> <p>1 «организация и поддержка коммуникации»</p> <p>2 «призыв к действию»</p> <p>3 «ментальное усилие»</p> <p>4 «<u>положительная оценка</u>»</p> <p>5 «согласие»</p> <p>6 «планируемое действие»</p>

### Глава 3. Языковые механизмы коммуникации

Данная глава посвящена анализу языковых механизмов коммуникации, которые организуют внеурочное общение учителя и учеников в общеобразовательной школе.

#### 3.1. Сопричастность

Первый из языковых механизмов, организующий внеурочное общение, связан с категорией сопричастности, которая, в свою очередь, является отражением так называемой личной сферы [Спиридонова, 1997. С. 264-265].

Понятие личной сферы в отечественной лингвистике связано с Московской семантической школой. Впервые данное понятие было использовано Ю.Д. Апресяном в 1986 г. Описывая достаточно разнородные факты лексики – предикатные слова со значением мысли и речи, а также грамматики – актуализационные категории глагола и предложения, он ввел в лингвистическое употребление понятие личной сферы, которая удобна для толкования этих лексем и определения инвариантного значения грамматических категорий.

В своих работах Ю.Д. Апресян различает личную сферу говорящего и личную сферу героя. Личную сферу говорящего образуют «сам говорящий и всё, что ему близко физически, морально, эмоционально или интеллектуально» [Апресян, 1995]. Личная сфера говорящего реализуется в употреблении им личного местоимения *ты*; в использовании «нового» звательного падежа (*Кать!*; *Мам!*), в употреблении форм инклюзива (местоимения *мы* и формы 1-го лица множественного числа глагола в значении «говорящий + слушающий»); для обозначения только слушающего (псевдоинклюзива), например, в ситуации врачебного осмотра (*Ну, на что мы жалуемся?*). Исключение субъекта из личной сферы говорящего

выражается использованием прошедшего времени (например, в контексте *Анна любила прогуливаться по Красной площади*) по отношению к человеку, который сохраняет эту привычку и сейчас, но «выбивается» из личной сферы говорящего.

Тогда же В.С. Храковский и А.П. Володин нетерминологически использовали слово *сопричастность* для описания специфического употребления инклюзивной формы императива [Храковский, 1986. С. 231]. Сопричастность и контроль по-разному проявляются в тексте или в акте коммуникации в зависимости от природы реалий, с которыми взаимодействует человек. В этой связи авторы выделяют следующие сферы, связанные с личностным восприятием: природную сферу (натуральный, физический) мир, внутренний мир человека и социальный мир.

Таким образом, понятие личной сферы применяется по отношению к феноменам, имеющим разную природу [Федосюк, 1997. С. 66-68].

Сопричастность как особая, субъективно понимаемая личностная близость между говорящим и другим субъектом (объектом) [Ким, 2011. С. 66-68] может быть оформлена прямо – в языковых формах, содержащих сему сопричастности в своих значениях, например, лексемами *дружить*, *близкий*, *друг*, а также лексемами со значением «каузации сопричастности», например, *очаровать*, *привлечь* [Ковтунова, 1976].

Однако чаще семантика сопричастности находится на периферии значения языковых единиц и выражается путем семантического переноса. Такой перенос значения схож с понятиями метафоры, синекдохи, а также с частным случаем метонимии.

С одной стороны, сопричастность говорящего и слушающего как особая не материализованная, «невидимая» связь уподобляется более явным связям, и языковые средства выражают эти связи «в переносном значении». С другой стороны, сопричастность как отношение объединяет в целое субъекта и объект сопричастности, что позволяет использовать наименование целого вместо одного из участников отношения либо,

наоборот, наименование участника отношения вместо образуемого этим отношением целого.

Установлено, что сопричастность в общении «учитель-ученик» выражается по-разному. Например, часто на уроках учителем могут использовать следующие выражения: *итак, записываем тему урока...*; *внимательно слушаем аудиозапись...*; *повторяем вместе со мной «good-better-the best»...*; *давайте внимательно посмотрим на доску...*; *давайте подумаем, что мы можем вставить в пропуск в предложении; предлагаю всем нам подготовить к следующему уроку свои собственные рассказы о любимом времени года...*; *далее, обратимся к нашему учебнику и посмотрим...*; *Вероника, давай вместе проанализируем твой ответ и подумаем, в чем была ошибка...*; *молодцы, теперь закрываем все глазки и не подглядывая, поднимаем руку...*; *Паша, мы же уже сто раз об этом говорили...*; *Виталина, мы все ждем только тебя...*

В приведенных выше примерах можно выделить глаголы-сопричастности (*записываем, слушаем, повторяем, посмотрим, подумаем, обратимся, проанализируем, закрываем, поднимаем, говорили, ждём*), которые демонстрируют причастность учителя к действиями учащихся через формы 1 лица, множ. числа настоящего и будущего времени. Данные глаголы в реальности либо гипотетически можно дополнить формой местоимения, обозначающего совместное действие говорящего и слушающих – *мы-сопричастным*. С семантических позиций здесь представлен псевдоинклюзив, свидетельствующий, что действие, выполняемое только учениками, представлено как совместное действие учеников и учителя. Перенос в данном случае аналогичен приему синекдохи, при которой часть целого именуется наименованием целого.

Это, в свою очередь, доказывает то, что учитель испытывает сопричастность к ученикам в процессе их деятельности, описываемую как «*мы-учительское*» [Ким, 2011]; см. показательный пример: *так, мы же с вами умные, значит контрольную решим на хорошие оценки!*

Еще одним способом выражения сопричастности являются реляционные существительные, которые указывают на того, с кем происходит взаимодействие [Волошинов, 1929]. В данном случае они указывают на профессиональную общность (*ученик, школьник, коллега* и пр.) и эмоциональную близость к лицу, с которым коммуницируют (*друг* и пр.) . Одновременно эти существительные помогают выражать сопричастность, что отчетливо видно в следующих фрагментах: *ну что ж, товарищи, снова плохие оценки!...; итак, многоуважаемые друзья...; коллеги, ну что происходит? почему так шумим?...; товарищи, а что, собственно, вам непонятно? Тему изучали очень давно, всё должны помнить...; когда исправлять поведение начнем, дружочки-пирожочки?...; друзья мои ненаглядные, как рада всех видеть снова!*... В данных примерах выделяются следующие реляционные существительные с семантикой сопричастности (*товарищи, коллеги, друзья, дружочки*), эффект которых еще усиливается лексикой с положительной оценкой – существительными и прилагательными: *дружочки-пирожочки, друзья ... ненаглядные*.

Для выражения сопричастности учитель, кроме того, использует формы посессивности. В частности, притяжательные местоимения позволяют учителю проявлять отношение к ученикам как близким, родным: *Вы ж мои хорошие!...; вы мои солнышки, правда, непослушные иногда...; я как ваша мама, помогаю вам в трудных ситуациях, поэтому не бойтесь обращаться...; вот если бы я была твоей мамой, я бы за такое поведение тебя давно бы уже наказала...; не зря же говорят, что школа – ваш второй дом, а классный руководитель – ваш родитель.*

Ученики также могут включать в свою речь притяжательные местоимения, приобретающие значение сопричастности: *Виктория Владимировна, а мы же ваши любимые дети?; вы наши любимый учитель; а как ваш класс поживает? не хулиганит?; вот, если бы вы были моей сестрой...; вот знаете, все учителя злые, ругаются, а Вы – как наш классный руководитель, добрая...; Виктория Владимировна, Вы – наш.*

*человек, понимающая, добрая...; а если бы мы были вашим классом, Вы бы чаще консультации проводили?...; повезло вашим ученикам...; Виктория Владимировна, вот Вы – мой герой, как у Вас терпения на всех хватает?*

Материал показывает, что режим сопричастности – «мягкого» и свойского общения – не единственный в арсенале учителя. В определенных обстоятельствах может включаться режим антипричастности, более или менее «жесткого» императива.

Часто данные позиции используются в критической ситуации непослушания либо при необходимости мобилизовать ученика или весь класс, добиться слаженной и быстрой реакции, например, на консультации и классном часе: *открой учебник на странице...; закрой за собой дверь, пожалуйста; пусть теперь родители думают, как им быть, без них я тебе не разрешу больше приходить в школу с таким поведением...; нужно внимательно слушать, что тебе говорят; встать нужно, когда кто-то заходит в класс!*

### 3.2. Оценка

Другим языковым механизмом, организующим внеурочное общение, является механизм оценки.

Познание мира и его видение, как с рационально-логической, так и с чувственно-образной стороны является следствием оценочной деятельности человека и выражается посредством языковой системы.

Н. Д. Арутюнова определяет оценку как «собственно человеческую категорию», которая «задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, она задает его мышление и деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности» [Арутюнова, 1984. С.5-23]. В лингвистике под оценкой понимают чаще всего «результат оценочной деятельности индивида, выраженный вербально, то есть закрепленное в высказывании или элементах языковой системы отношение

говорящего к предмету речи с точки зрения противопоставления *положительное / отрицательное*» [Ильюшина, 2001].

Языковые оценки «представляют собой специфическую разновидность познавательной деятельности и строятся как на научном знании, так и на фактах обыденного сознания – осмыслении опыта определенной национально-исторической общности» [Богуславский 1995].

Оценка относится к понятийным категориям в языкознании, под которыми понимаются «смысловые компоненты общего характера, свойственные не отдельным словам и системам их форм, а обширным классам слов, выражаемым в естественном языке разнообразными средствами» [БЭСЯ 1998]. М. А. Минина утверждает, что, «несмотря на субъективность, ситуативность, интерпретационность, оценка является элементом значения языковой единицы любого уровня, участвует в его построении как в качестве центрального, ключевого компонента, так и в качестве одного из микрокомпонентов его сложной иерархической структуры» [Минина 1995].

На сегодняшний день оценку рассматривают как логико-семантическую категорию, полагая, что характер самого понятия оценки, а также природа ее происхождения обуславливают специфику оценочных номинаций, их семантическую структуру и типы отношений между ними [Вольф, 2002].

Неотъемлемым компонентом в структуре оценки, помимо субъекта, всегда является объект оценки. При этом оценка указывает на формирование ценностных взаимоотношений между субъектом и объектом.

В традиционной лингвистике рассмотрение свойств объекта лежит в основе различных классификаций оценки. Одна из наиболее полных классификаций была предложена логиком Х. фон Вригтом. В ее основе лежат такие принципы, как функциональность и компаративность. Фон Вригт производит классификацию оценок по типу оцениваемого объекта и

семантики сочетаний с общеоценочными прилагательными «good» и «bad». В некоторых своих работах он выделяет следующие разновидности оценок: 1. инструментальные (*хороший молоток*), 2. технические (*ужасный специалист*), 3. благоприятствования (*плохой (вредный) для здоровья*), 4. утилитарные (*хороший вопрос, плохой план*), 5. Вкусовые (*хороший/плохой вкус, обед*). Более того, Фон-Вригт распределяет аксиологические концепты между тремя основными категориями: 1) собственно оценка: хорошее и плохое, добро и зло; 2) нормативные концепты (обязанность, разрешенность, право); 3) концепты, относящиеся к человеческим действиям, поступкам: практическое рассуждение, намерение, мотив, воля, желание, цель, необходимость, потребность [Вольф, 1985. С. 27].

Невзирая на разнообразие подходов к определению и роли оценки в лингвистике, можно выделить компонент, в отношении которого исследователи сходятся во мнениях. А именно, оценка носит двойственный, или антонимический, характер, так как основу оценочных процессов составляет противопоставление качеств положительности и отрицательности, что является базисным элементом познания человеком окружающей действительности [Леонтьев, 1982].

Взаимодействие оценок «хорошо» / «плохо» представляет особую проблему для изучения, так как оценочная шкала демонстрирует антиномичность своих элементов: «При более точном исследовании мы находим..., что оба полюса какой-нибудь противоположности – например, положительное и отрицательное – столь же неотделимы один от другого, как и противоположны, и что они, несмотря на всю противоположность между ними, взаимно проникают друг в друга» [Маркс, 1961].

Исследователи по-разному объясняют механизм трансформации оценочного знака в структуре текста. Так, ряд лингвистов полагают, что ведущая роль в этом процессе принадлежит законам, по которым развивается аргументация – ведущая идея, определяющая процесс коммуникации. Знак оценки определяет сочетаемость некоторых глаголов с дополнениями: «Я

надеюсь («+») на его добросовестность», но «Я надеюсь на его недобросовестность» – высказывание возможно лишь в случае, если недобросовестность в данной ситуации имеет знак «+» для говорящего. Аналогичный пример: «Я боюсь («-») его хорошего отношения» (для меня оно плохо) [Зайцева, 2006. 23].

Во взаимодействии между учителем и учеником используются оценочные средства как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Учитель может использовать оценочные средства для того, чтобы оценить работу ученика (класса). *Вы сегодня хорошо поработали!; молодец, прекрасный ответ!; хорошие примеры вы привели; уместное замечание; хорошее начало работы; вы чудный класс, все задания сделали!; сразу видно, дома делали домашнее задание осознанно; превосходный ответ у доски; уже лучше, но старайся еще; хорошо пишешь; красивый почерк; очень аккуратная работа; полноценная, хорошая работа; ты сегодня старательно работал; интересный пример; вы такие старательные ребята! Как видно из примеров, основной частью речи, при помощи которой выражается оценка, является прилагательное (*хорошее, прекрасное, уместное, чудный* и.т.д.).*

Помимо положительной учитель может давать отрицательную оценку работе учащихся: *неверный ответ; плохо отвечал; никудышный из тебя ученик, даже задание прочитать не можешь; ужасно; плохо; отвратительное решение упражнения; неправильное слово вставил; некорректное время употребил; учи лучше; неполный ответ; абсолютно нелепая ошибка; нелогичный ответ; и что это за ужас ты написал на доске?; ужасный класс, одни двоечники сидят; по вашему классу с такой работой на уроке ПТУ плачет.*

Оценка может быть использована педагогом в разговоре с несколькими учениками (учеником): *ты занимаешься танцами? прекрасное занятие!; превосходный рисунок, молодец!; креативно ты из ситуации выход нашел; нестандартное у тебя мышление, Оля; слушай, а если ты подашь заявку на*

*конкурс, ты же классно поешь!; превосходно, просто чудно; интересная задумка, может нам так кабинет украсить?; я не знаю, но как по мне, ты ученик смысленый, тебе можно попробовать в этой олимпиаде поучаствовать; Виталина, прекрати носить это ужасное платье в школу, на улицу в нем ходить будешь; какая у тебя плохая успеваемость, Катя; а на твоём бы месте я задумалась хоть немного своей маленькой несмышлёной головкой; не надо расстраиваться из-за мальчиков, они же ещё зелёные, ничего не понимают в женской красоте; ты только представь, как это будет красиво, когда ты запоешь; у тебя сегодня превосходное настроение я смотрю; ну, Маша, ты сегодня прям сияешь; у вас вот вроде компания-то ваша неглупая, а поступки ваши наиглупейшие;*

Как мы видим из примеров, категория оценки используется учителем не только для оценивания работы на уроке или на консультации, но и для повседневного общения с классом. В свою очередь при внеурочной коммуникации учитель использует больше оценочных средств, и общение становится более неформальным, поскольку в данных обстоятельствах учитель выражает свое личностное отношение к тем или иным ситуациям, людям и их действиям.

### **3.3. Манипулятивное воздействие**

Важнейшие факторы формирования познавательного интереса к школьным предметам – это личность учителя, его поведение, отношение к ученикам. Этические аспекты общения учителя с обучающимися имеют большое значение не только при освоении предметов, но и в процессе воспитательной работы.

Поскольку всякая профессиональная деятельность представляет собой пространство для самореализации, а педагог реализует эту возможность в сфере образовательной коммуникации, одним из средств самоутверждения его личности может стать механизм манипулирования. Содержание и

особенности педагогической деятельности свидетельствуют о том, что приемы манипулирования являются неотъемлемой частью педагогического процесса. [Бердяев, 1994; Знаков, 2005; Рюмшина, 2004].

«Манипуляция – это такое психологическое воздействие на другого человека, которое не всегда им осознается и заставляет его действовать в соответствии с целями манипулятора. При удачном манипулировании субъект, скрывая свои подлинные намерения, с помощью... отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели» [Знаков, 2005]. Обратим внимание на то, что главной характеристикой манипуляции здесь признается скрытый характер воздействия на партнера по коммуникации.

Цель педагогической манипуляции в общем виде – добиться выполнения педагогических требований от учеников. Однако мотивы ее применения в этическом и оценочном аспекте могут быть противоположны.

В этой связи выделяются две группы манипулятивного воздействия учителя на ученика:

1. желание педагога укрепить свой престиж, подчеркнуть свою значимость, используя слабые стороны детской натуры (страх, приспособленчество, стремление к избеганию неудач, соперничество и пр.); Этот тип логично назвать «отрицательной» манипуляцией.

2. желание убедить учеников в справедливости педагогических требований, активизировать их учебную или общественную деятельность, используя положительные черты формирующейся личности (чувство взрослости, сочувствие, взаимоподдержку, интерес к новым впечатлениям и пр.). Этот тип логично назвать «положительной» манипуляцией.

Очень часто учитель прибегает к манипулятивному воздействию именно второго типа, когда с помощью манипуляции побуждает учеников к **продуктивным** действиям; приведем несколько фрагментов, демонстрирующих работу соответствующих приемов на практике – в ситуации консультации: *ну, вот смотри, если ты приедешь за границу и*

*вдруг захочешь что-то спросить у иностранца, то при неправильном глаголе он тебя не поймет, и тогда ты можешь потеряться...; а вот представь, что ты вдруг захотела помочь иностранцу, который приехал в наш город, а английского ты не знаешь, так что надо подучивать его...; знаешь, вот если ты станешь постарше, и вдруг переедешь за границу, то ты должен обязательно знать названия местных достопримечательностей, чтобы их посетить...; а давай, ты мне скажешь 10 неправильных глаголов с их формами *past* и *past participle*, а я тебе задам на дом на одно упражнение меньше...; Катя, а я думаю, что ты очень умная девочка, и тебе не составит труда вспомнить, как же все-таки пишется этот злосчастный глагол *to be* в *Past Simple*...; конфетки любишь? И я люблю тоже, так что давай, представим, что за каждый правильный ответ ты получаешь конфетку, а за каждый неправильный – отдаешь конфетку...; ой, я вот когда была в твоём возрасте, тоже думала, что никогда не выучу английский, но выучила же, и тебе по силам это...; слушай, а хочешь в Англию? – Конечно, Виктория, Владимировна! – Тогда, если ты хорошо выучишь английский язык, то ты сможешь в университете поехать по обмену учиться в любую страну, заманчиво же, правда? ; вот если ты не сможешь выучить никак английский, то в будущем твоя тройка по нему испортит весь твой аттестат с четверками и пятёрками...; не бойся делать ошибку, я же тебя не покусая за это...;*

Как видно из примеров основным манипулятивным стимулом является в данном случае а) положительный прогноз на будущее, если учебное действие будет выполнено (*если выучишь...поедешь*); и б) отрицательный прогноз, если учебное действие не выполняется (*если ты не сможешь выучить никак английский, то в будущем твоя тройка по нему испортит весь твой аттестат*).

Если на уроках учитель пытается простимулировать учеников содержательно и методически – через объяснение материала и отработку упражнений со всем классом, то на консультации он действует более

«точечно», имея в виду каждого ученика, активизируя в нем чувство соревновательности, самолюбия, интеллектуального выигрыша и социального успеха в будущем.

Манипулятивное воздействие положительного целеполагания также используется классным руководителем в ситуациях общения с классом по организационным вопросам; см. примеры: *так, а кто первый поднимет стулья, тот молодец...; а кто последний, тот будет за всеми стулья поднимать; вы же детки у меня взрослые, умные, так что вам не составит труда придумать номер от класса на «Неделю искусств»; товарищи, а кто у нас самый сильный? кто пойдет от класса на соревнования по физкультуре? самых сильных 5 человек выбрать надо...; только самый ответственный человек справится с данной должностью командира класса, кто же это будет...; ой, а какие вы все большие стали, выросли за лето, теперь точно будете учителю помогать стулья со столами переносить, если потребуется; так, ну, я смотрю, все молодцы, все справились, номера подготовили, вот еще бы кто-нибудь плакат нарисовал, да чтобы он самый красивый был...*

Итак, учитель в своей профессиональной деятельности иногда использует манипуляцию в коммуникации с учениками. Можно считать, что качество и содержание манипулирования связаны с характером учителя и его представлениями о профессиональной этике. Естественно, что приветствовать можно только «положительное» скрытое воздействие на учеников. Это помогает формировать у них правильные поведенческие и коммуникативные целеустановки, воспринимаемые от учителя и стимулирующие развитие лучших качеств детской личности.

Педагогическую манипуляцию положительной целеустановки представляют приемы косвенного педагогического воздействия, направленные на благо учащихся.

### **Выводы по главе 3**

Проделанный анализ показал, что учитель в своей профессиональной деятельности прибегает к использованию различных механизмов коммуникации в общении с учениками. В рамках данного исследования выделены три такие механизма: сопричастности, оценки и речевого манипулирования.

Можно говорить о том, что эти механизмы универсальны и могут активироваться в разных обстоятельствах. Особенно это заметно при исследовании механизма оценки, который используется учителем не только для оценивания работы на уроке, на консультации, но и в ситуации «летучки» и в более широком пространстве повседневного общения с классом. Одновременно замечена их ситуативная «специализация»: так, в ситуации консультации учитель эффективно использует механизм сопричастности, который формирует единое, «близкое» и доброжелательное коммуникативное пространство, способствуя положительному настрою учеников на освоение проблемного материала, а в ситуации классного часа эффективно используется механизм манипуляции с положительным целеполаганием.

Показано, что каждый из языковых механизмов обеспечен набором обслуживающих его языковых форм и средств: существительными и прилагательными с положительной и отрицательной семантикой; притяжательными и личными местоимениями 1 и 2 лица, глагольной лексикой со значением сопричастности; условными конструкциями, ориентированными на пространство будущего.

В конечном счете, от эффективности использования перечисленных выше языковых механизмов во многом зависит эффективность взаимодействия учителя и учеников, их взаимопонимание и, в конечном счете, положительный результат обучения.

## Заключение

Данное диссертационное исследование, базирующееся на материале школьных диалогов в 5-6 классах, направлено на анализ коммуникативной ситуации «учитель – ученик». В результате можно сделать следующие выводы.

1.

В границах внеурочного общения между учителем и учениками выявлено три типичных коммуникативных ситуации, в рамках которых коммуникация между учителем и учеником происходит наиболее часто: консультация, классный час и «летучка». При этом ситуации классного часа и консультации мы относим к каноническим, поскольку в данных пространствах для объяснения материала или озвучивания определенной информации, касающейся класса, педагог использует освоенные «клише».

2.

Выявлена взаимосвязь между типом самой ситуации – и ее элементами: у каждой из них своя цель, место, время, роли, которые используют учитель и ученик(и), темы и языковой стиль.

3.

Установлено в том числе, что в рамках данных ситуаций учитель и ученики принимают разные коммуникативные роли, и определена их типология. Учитель исполняет 7 коммуникативных ролей, главными из которых являются обучающий, информатор, координатор, слушатель и оценщик. Наименее частотными оказались роли помощника и комментатора, которые учитель реализует в зависимости от контекста коммуникации. Ученик активно использует 6 ролей, три из которых основные: слушатель, рассказчик и спрашивающий. К ролевой периферии в данном случае отнесены роли «жалобщика», комментатора и «критика», которые

активируются как реакция на конкретную ситуацию и цель общения.

Как видно, некоторые из названных ролей могут исполнять и учитель и ученик, например роль «комментатора». Это не означает, однако, что учитель и ученик выступают в какой-либо роли одновременно. Роль может исполняться то одним, то другим участником коммуникации с учетом ситуации и цели общения.

#### 4.

Что касается языкового оформления внеурочного общения, то в ситуациях консультации и классного часа языковые формы соответствуют разговорному варианту русского литературного языка с элементами неформального общения. В ситуации «летучки» также реализуется разговорный вариант русского литературного языка, но поскольку общение неформально, то языковое употребление более свободно, допуская элементы сленга, просторечия и меньшее количество клишированных конструкций.

Обнаружено, кроме того, что каждую из ситуаций внеурочного общения обслуживают языковые формы (слова, словосочетания и высказывания) субъективной семантики. Они объединены в несколько групп и обслуживают конкретные цели участников общения.

#### 5.

При анализе коммуникативных ситуаций и диалогов, происходящих в рамках внеурочного общения, выделены следующие механизмы коммуникации: сопричастность, оценка и манипулятивное воздействие положительного целеполагания. Данные механизмы используются учителем для создания в классе благоприятной атмосферы, способствующей более осмысленному и внимательному изучению материала, а также позволяют учителю косвенно воздействовать на волю учащихся.

Так, используя механизм сопричастности в рамках коммуникативной ситуации консультации, учитель самопрезентуется как «свой», выполняющий совместные с учениками действия, используя «мы»-учительское (*открываем, смотрим, изучаем* и пр.). Это способствует

положительному настрою учеников на освоение проблемного материала и установлению доверительных отношений между учителем и учениками.

### Список использованных источников и литературы

1. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация: психология и право. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2007 256 с.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика: 2-е изд. М.: Языки русской культуры, 1995. 472 с.
3. Аристотель. Поэтика // Сочинения. В 4 т. Т.3. М., 1981.
4. Арутюнова, Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1984. С. 5-23.
5. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М.: РГГУ, 2001. 439 с.
6. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
7. Богуславский В. М. Типология значений образных средств выражения оценки внешности человека: автореф. дисс.докт. филол. наук. М., 1995. 53 с.
8. Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т.2. Гл. ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1991. 768 с.
9. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 443 с.
10. Бориснёв С. В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 270 с.
11. Бровко С. Л. PR. Современные технологии : учебное пособие / под ред. Л. В. Володиной; Санкт-Петербургский ин-т внешнеэкономических связей, экономики и права. Санкт-Петербург : ИВЭСЭП, 2008. 261 с.
12. Василик, 2003. С. 107-112. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2003. 615 с.
13. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1997. С. 416.
14. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Наука, 1990.
15. Винер Н. Человек управляющий. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
16. Волошилов В.Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л.: Прибой, 1929. 188 с .
17. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.

18. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Эдиториал УРСС, 2002. Изд. 2-е, доп. 280 с.
19. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
20. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. 2 изд. М.: КНОРУС, 2012. С.136.
21. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Изд. Проспект. 2017, С.109-111.
22. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
23. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК - Гнозис, 2003. 288 с.
24. Дементьев В. В. Теория речевых жанров: Коммуникативные стратегии культуры. М.: Знак, 2010. 600 с.
25. Дементьев В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. Вып.2. С. 157-177.
26. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 752 с.
27. Докучаев И.И. Введение в историю общения. Исторические типы общения. - СПб.: Изд-во: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 232 с
28. Жукова Я., Ширков Ю. Модели массовой коммуникации: Отчет. М.: Гостелерадио СССР, 1989.
29. Зайцева Е. Л. Выражение отрицательной оценки в политическом дискурсе (опыт сравнительно-сопоставительного исследования российских и французских печатных средств массовой информации): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2006. 47 с.
30. Знаков В. В. Психология понимания проблемы и перспективы. М., 2005. 253 с.
31. Ильюшина Е. С. Лексические средства положительной оценки человеческих

- качеств: психолингвистический анализ: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Екатерина Сергеевна Ильюшина. М., 2001. 185 с.
- 32.Иссерс О. С. "Новое русское слово" в контексте политического дискурса: диалог, оппозиция, креативный класс / О. С. Иссерс, Д. А. Ганеева // Политическая лингвистика. 2013. № 3 (45). С. 37-47.
- 33.Кабакчи, В. В. Введение в интерлингвокультурологию : учебное пособие для вузов / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 250 с.
- 34.Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учебное пособие. Воронеж: Изд-во: ВГТУ, 2000. 175 с.
- 35.Кетова Т.В. Классные часы духовно-нравственной направленности // Начальная школа. 2014. № 11. С. 76-78.
- 36.Ким И.Е. Сопричастность и контроль в личной и социальной сферах современного русского языка: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Красноярск, 2011.
- 37.Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Тенденции жанрового развития современной городской коммуникации //Активные процессы конца XX века: Тезисы докладов международной конференции: IV Шмелевские чтения, 23-25 февраля 2000г. / Российская академия наук. Ин-т рус.яз. им. В.В. Виноградова; Редкол.: Л.П. Крысин, А.В. Занадворова и др. М.: Азбуковник, 2000. С. 77-79.
- 38.Ковтунова И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1976. 239 с.
- 39.Кон И.С. Социология личности. М., Изд-во: Политиздат. 1967. 383 с.
- 40.Кравченко А. И. Культура и культурология: Словарь / Сост.. М.: Академический проект, 2003. 928 с.
- 41.Краснянский Д.Е. Основы теории коммуникации. Пособие по изучению дисциплины. М.: МГТУ ГА, 2009. 154 с.
- 42.Кречмар А. О понятийном аппарате социологической концепции личности // Социальные исследования. Вып. 5. М.: 1970. С. 77 – 88.

43. Крысин Л.П. К соотношению системы языка и его нормы // Русский язык в школе. 1968, № 2. С. 8-11.
44. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. Г.В. Осипов. М.: НОРМА: НОРМА – ИНФРА, 2001. 576 с.
45. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1999. - 368 с.
46. Леонтьев А.П. Моносубъектные полипредикатные конструкции современного русского языка: Сопоставительное описание структур с нулевым подлежащим и с дубль-подлежащим: автореф. дис. .... канд. филол. наук. Томск, 1982. 26 с.
47. Липпман У. Общественное мнение. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
48. Маркс К. Анти-Дюринг // К. Маркс, Ф. Энгельс. М.: Госполитиздат, 1961. 827 с.
49. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. М.: Академия, 2008. 272 с.
50. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
51. Матвеева Т.В. К лингвистической теории жанра // Collegium.- 1995.-№ 1-2. С. 65-71.
52. Матвеева Г. Г. Основы прагмалингвистики: монография / Г. Г. Матвеева, Е. И. Петрова, А. В. Ленец. М : ФЛИНТА, 2013. 232 с. Текст : электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/44162> (дата обращения: 22.02.2021). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
53. Милославская С. К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования// Мир русского слова. С. 12–15.
54. Минина, М. А. Психолингвистический анализ семантики оценки: Автореф. дис...канд. филол. наук: 10.02.04 / Марина Александровна Минина. М., 1995. 15 с.
55. Николаева Ж.В. Основы теории коммуникации. Учебно-методическое пособие. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 274 с.

56. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд. М.: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. 942 с.
57. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
58. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая Коммуникация. От звука к высказыванию. 2012, М., 464 с.
59. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М., 2001.
60. Резаев А. В. Социология коммуникативных процессов, систем, отношений // Социология и общество. Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». СПб., 2000. С. 349-350.
61. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях. М., 1980. С. 24.
62. Розеншток-Хюсси О. Язык рода человеческого. М.–СПб.: Университетская книга, 2000. 608 с.
63. Русский язык. Энциклопедия. / Гл. ред. 10.П. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. 703 с.
64. Рюмшина Л.И. Манипулятивные приемы в рекламе: Учебное пособие.. М.: Март, 2004. 240с.
65. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 221.
66. Советова Е.В. Школа нового поколения. Административная работа Ростов н/Д : Феникс, 2012. 318 с.
67. Спиридонова Н.Ф. Спиридонова Н.Ф. Русские диминутивы: проблемы образования и значения // Труды Междунар. семинара «Диалог'97 по компьютерной лингвистике и ее приложениям». М., 1997. С. 264-265.
68. Сухорукова Н.Г. Основы теории коммуникации: Учебно-методический

- комплекс. Новосибирск: НГУЭУ, 2006. – 195 с.
69. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. С. 66-88.
70. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л.: Наука, 1986. С.231.
71. Чабан Т.Ю. Инструкция // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. М: Флинта: Наука, 2003, С.519–520.
72. Чудинов, А. П. Основы теории коммуникации: практикум : учебное пособие / А. П. Чудинов, Е. А. Нахимова. М: ФЛИНТА, 2013. 153 с.
73. Шарков Ф.И. Коммуникология: основы теории коммуникации. М.: Дашков и К, 2013, 488 с.
74. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М.: Иностранная литература, 1963. 316 с.
75. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. 1990. № 2.
76. Шмелева Т.В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // Collegium. Киев. 1995. № 1-2. С. 57-65.
77. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Symposium, 2006. 540 с.
78. Яковлев В.Ф. Захотела и смогла! М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 52 с.
79. «Социологический журнал», № 3, 1995 год. Перевод с немецкого и примечания кандидата социологических наук Д. В. Озирченко. Перевод выполнен по изданию Luhmann N. Was is Kommunikation/Information Philosophic Marz 1987. P.4-14.
80. Maletzke G. Psychologie der Massen Kommunikation. Hamburg, 1963.
81. Schramm, 1997. Начало изучения коммуникации в Америке: личные воспоминания. Таузенд-Оукс, Калифорния: Sage].
82. Theodore M. Newcomb. An approach to the study of communicative acts. Vol.60. No. 6. University of Michigan, 1953, 393-404 .

**Приложение**  
**Коммуникативная ситуация «учитель – ученик»:**  
**вариант методического использования**

**Пояснительная записка**

Современные программы обучения устаревают быстрее, чем появляются новые решения, что обуславливает проблемы образовательной системы. Одним из методов, который помогает справиться с обозначенным разрывом между теорией и практикой, между устаревшими программами обучения и жизненными ситуациями, является применение метода обучения, изобретенного еще в начале XX века, который носит название «casestudy».

В переводе с английского «casestudy» можно перевести как «метод изучения ситуаций». Данный метод в первую очередь эффективен для того, чтобы выработать у учеников такие ключевые компетенции, как умение работать в команде, лидерство, коммуникабельность, умение анализировать в короткие сроки большой объем информации, умение принять решение в нестандартной либо стрессовой ситуации, в условиях ограниченного количества значимой информации.

Этот метод обучения в настоящее время по праву считается одним из признанных по эффективности активных методов обучения, наряду, например, с такими технологиями активного обучения, как деловые игры, дидактические игры, и пр. Суть метода заключается в том, что ученикам предлагается задача из области практики – реальная ситуация, возникшая в реальном коллективе, которая требует решения на основании применения полученных знаний и умений для поиска наиболее эффективного решения.

Десять разработанных кейсовых заданий предназначены для использования в рамках факультативных и элективных курсов по культуре речи, посвященных речевому этикету и речевому общению в школьном коллективе.

Они могут быть использованы в школьной аудитории для учеников средней и старшей школы. В приведенных ситуациях акт коммуникации между педагогом и учениками происходит в разных коммуникативных ситуациях (урок, классный час, перемена и т.д.). В описанных кейсах участниками ситуаций могут быть в том числе дети-инофоны, которые изучают русский язык как неродной.

Данные «кейсы» помогут обучению детей навыкам культуры речи (решение проблем речевого общения в школьной коммуникации). При рассмотрении разработанных кейсов можно увидеть, что в них демонстрируются все элементы коммуникации (место общения, время общения, участники ситуации, тема и др.), что непосредственно связано с методической частью магистерской диссертацией.

В завершении каждого кейсового задания предложено несколько нормативных этикетных формул, клише или слов (не меньше 5-7), которые могут быть использованы для положительного решения ситуативной задачи.

## **Кейсовые задания**

### **Кейс № 1**

#### Описание ситуации

Урок русского языка. Педагог продиктовала несколько предложений на русском языке для синтаксического разбора. Учащиеся записали предложения, и педагог дала им 5 минут для разбора. По прошествии этого времени педагог решила вызывать к доске учеников для того, чтобы проверить, правильно ли разобраны предложения. Первый выбор пал на самую шумную ученицу в классе, поскольку ее активное поведение свидетельствовало, что она уже справилась с заданием. Однако ученица ответила, что сделала разбор только первого предложения. Учитель объявила, что решила поставить ей «неудовлетворительно» (2), а ученица попросила дать ей дополнительное время – 10 минут – на выполнение

полного задания. Учитель возразила в том смысле, что ей эти предложения, сделанные не вовремя, будут уже не нужны, а выполнять задание необходимо в срок. Перепалка ученицы и учителя продолжалась некоторое время, после чего ученица, хлопнув дверью и сказав «до свидания», вышла из кабинета. Учитель, ничего не ответив, продолжила урок.

### Вопрос

Как должна была поступить учительница в сложившейся ситуации, по вашему мнению?

### Пример рассуждения

По-моему мнению, отношения между учительницей и ученицей не очень хорошие. Если проанализировать поведение учителя, то она была в плохом настроении и решила сорвать свою злость на ученице, но это нехорошо. Можно было бы поставить «2» за поведение на уроке, либо записать замечание в дневник, а еще лучше – попросить классного руководителя связаться с родителями ученицы и обсудить с ними данную ситуацию.

### Решение ситуации

Учительница могла дать ученице, которая мешала проводить урок, более сложное или дополнительное задание, сказав, что в конце урока за это ей лично будет поставлена оценка. Таким образом, в конце урока она бы получила ту оценку, которую заслужила. Другой вариант разрешения ситуации – вызов ученицы к доске, для того, чтобы она выполняла задание перед всем классом. Обычно это заставляет ученика собраться и успокоиться.

### Языковые формы и выражения

*... (Имя), подойди ко мне, я дам тебе дополнительное задание, если ты все сделал/а; (имя), не стоит так шуметь, работай в своей тетрадке; подойдешь ко мне после урока; (имя), неси дневник, запишу тебе замечание за твое поведение; (имя), еще одно замечание, и я буду вынуждена пригласить твоих родителей.*

## Кейс № 2

### Описание ситуации

Учащийся регулярно нарушает дисциплину как на уроке, так и вне урока. После беседы классного руководителя и социального педагога он уверил обоих, что больше такое поведение не повторится. Однако выйдя за дверь кабинета социального педагога, он в очередной раз начал нарушать дисциплину на перемене: бегать, браниться с использованием нецензурных слов. Отметим, что подобное поведение продолжается довольно долго.

### Вопрос

Как должны поступить учительница и социальный педагог в сложившейся ситуации?

### Пример рассуждения

О поведении ученика должно быть доложено родителям, а также руководству школы (завучу или директору). Если эти усилия не предпринять, то ситуация будет развиваться и дальше в отрицательном направлении.

### Решение

Данная ситуация решается следующим образом. Изначально классному руководителю нужно в личном разговоре с учеником выяснить, по какой причине он так себя ведет. С опорой на личность ученика можно предположить, что одной из причин конфликта является низкий уровень волевого самоконтроля учащегося. Если предположение верно, классный руководитель должен обратиться за помощью к психологу, чтобы тот дал обучающемуся диагностическую работу, которая выявит степень его самоконтроля. Далее психолог обрабатывает ответы обучающегося и делится результатами с классным руководителем. Совместно они проводят коррекционную работу с обучающимся (привлекают его в различные мероприятия школьного уровня, например, в конкурсы, на спортивные мероприятия, субботники), чтобы направить его активность в нужное социальное русло. Если работа классного руководителя и психолога через

какой-то промежуток времени не дает результатов, то можно пригласить родителей обучающегося вместе с ним на беседу с психологом и классным руководителем, чтобы решить, как откорректировать проблему с участием взрослых членов семьи.

#### Языковые формы и выражения

*... (Имя), не стоит в школе так выражаться: у тебя родители дома так же разговаривают?; ты же воспитанный мальчик; как тебе не совестно так себя вести; давай с тобой обсудим твое поведение.*

### **Кейс № 3**

#### Описание ситуации

Учащийся 6-го класса обладает хорошей памятью, быстро запоминает текст, учит стихи и т.д. В школе недавно проходил праздник, посвященный русской литературе. Детям были розданы стихотворения, некоторые ученики были ведущими данного праздника, а некоторые участвовали в постановке спектакля. Во время проведения праздника названный мальчик не только выступил с выразительным чтением стихотворения, но принял участие и в постановке. Проблема возникла в том момент, когда, выполнив отведенные ему роли, мальчик начал суфлировать роли других детей, мешая им проявить себя и нарушая ход праздника.

#### Вопрос

Как решить данную ситуацию, не обидев активного и способного мальчика?

#### Пример рассуждения

Мальчику, поскольку он любит чтение наизусть, полезно было бы дать объемное стихотворение для подготовки к конкурсу. Кроме того, классный руководитель может привлекать данного мальчика к различным проектам и заданиям, например, к подготовке сообщения для классного часа. Учитель может поговорить с учителем литературы, чтобы тот чаще привлекал

мальчика в устной части урока, а также к общественной деятельности. Если же такому ученику делать постоянные замечания, он может «уйти в себя», осмыслить все как конфликт с учителем и классом и отказаться участвовать где-либо.

### Решение

Данную коммуникативную задачу можно решить следующим образом: в рамках классного коллектива назначить несколько ответственных за работу секций, например, спортивной, творческой и т.д., а данному мальчику дать роль руководителя «творческого» направления. Его задачей будет помощь ученикам в подготовке стихотворений и творческих номеров к школьным праздникам и классным мероприятиям. Его задачей будет контроль за успешным выступлением и помощь «сбившимся» или забывшим текст. Кроме того, полезно провести с мальчиком беседу «Каким должен быть артист?» Возможно, учащегося заинтересуют творческие направления внеклассной деятельности в школе.

### Языковые формы и выражения

*Не стоит мешать другим; ты большой молодец, но дай возможность (имя ученика) научиться выступать также хорошо; предлагаю сделать тебя ответственным за творческий сектор нашего класса; раз ты все так хорошо учишь, вот тебе стихотворение побольше; давай мы тебе дадим главную роль в постановке.*

## **Кейс № 4**

### Описание ситуации

Молодой учитель русского языка одновременно дает уроки в своем классе и в классе заболевшего учителя. Вторая класс ведет себя ужасно: они бросаются бумагой, разговаривают в полный голос, смеются, отвлекают первый класс, хамят учителю. Учитель старается не обращать на них внимания и ведет урок, хотя это дается ему с трудом, поскольку учитель

устроился на работу в школу совсем недавно. Время от времени учитель пытается успокоить класс, грозя пригласить директора и поставить двойки. Класс не успокаивается.

### Вопрос

Как вы считаете, что должен сделать учитель в такой ситуации? Правильно ли ведут себя ученики?

### Пример рассуждения

Поскольку учитель молода, она должна была бы пригласить на свой урок более опытного педагога: ученики побаиваются взрослых учителей, которые давно работают в школе. Еще она могла бы дать новой подгруппе задание, чтобы дети выполнили его на оценку В конце концов не исключен вариант докладной на имя директора. Ученики ведут себя неправильно: неважно, какого возраста педагог – он всегда старше детей по возрасту и заслуживает уважения. Можно было бы вызвать самого шумного ученика к доске и дать ему письменное задание.

### Решение

Поскольку в задаче говорится о молодом педагоге, которая работает с классом первый год, то можно предложить, что она растеряна и не знает, как работать с таким классом. Она могла бы дать «шумной» подгруппе письменное задание, пообещав, что в конце урока соберет выполненное и проверит на оценку, а оценку выставит в журнал, чтобы ее увидели родители. Еще одним выходом из ситуации могла бы стать учебная игра, привлекающая всех учеников к работе. Например, учитель могла поделить класс на небольшие группы, и каждой группе задать вопрос по пройденной теме (темы учебного плана часто совпадают у учителей по английскому языку). Команды лучше состоять из учеников разных подгрупп. Члены выигравшей команды получили бы оценки «5», а их активность была бы направлена в правильное русло. Ученики почувствовали бы себя командой и включились в работу. Еще одним стимулом к работе стала бы хорошая

оценка, поскольку зачастую отвлекающиеся и мешающие ученики являются отстающими.

### Языковые формы и выражения

*Работаем!; дополнительная оценка будет за это задание; тише; успокоились; не отвлекайте других детей от работы; давайте проведём небольшую учебную игру, делитесь на команды; выигравшая команда получит оценку в журнал.*

## **Кейс № 5**

### Описание ситуации

Проходя по коридору на перемене, учительница заметила, что в рекреации громко спорят девочка и мальчик из 5-го класса. Поговорив с ними, учительница узнала, что мальчик принес в школу новую игровую приставку, а девочка, взяв ее поиграть, нечаянно удалила игру, в которую играл мальчик. Теперь мальчик требует, чтобы девочка восстанавливала игру любым способом. Девочка уверяет, что это произошло случайно, и она просто нажала не на ту кнопку.

### Вопрос

Как вы считаете, каковы должны быть действия педагога в данной ситуации?

### Пример рассуждения

Мальчик не прав, потому что игру можно скачать заново и восстановить все покупки, сделанные в игре. Девочка так же не права, потому что она, пусть и на время, расстроила работу чужой дорогой вещи. Учительница могла бы в этой ситуации забрать приставку и отдать ее родителям этого мальчика, сообщив, что дорогие вещи в школу приносить нежелательно, как и давать их другим ученикам. Учительница могла бы успокоить мальчика, сказав, что игру он восстановит, пройдет ее еще раз, потому что все уровни в игре он уже освоил.

### Решение

Учительница могла бы доверительно поговорить с детьми, убедить их в том, что лучше выяснять отношения не затевая ссору, а спокойно найти решение проблемы, которое удовлетворяло бы всех. Например, мальчик скачивает игру повторно, и они проходят ее на переменах вместе. Один уровень проходит он, другой – она. Помимо этого девочке стоило бы попросить прощения за неловкую ситуацию, предложив мальчику что-то утешительное, например, шоколадку. Еще хорошим вариантом было бы предложить мальчику научить девочку играть в данную игру, чтобы дети стали приятелями и осваивали интернет совместно.

### Языковые формы и выражения

*Попробуйте вместе сыграть в эту игру; не ссорьтесь; (имя) не специально это сделала; найдите компромисс; давайте посмотрим на эту ситуацию с другой точки зрения.*

## **Кейс № 6**

### Описание ситуации

В классе есть ребенок-инофон – таджик, который русский язык знает довольно плохо, а другие дети не упускают возможности поиздеваться над его национальной принадлежностью и ошибками в речи. Когда учитель вызывает его к доске, он только мнетя и запинаяется, не выходит к доске, опасаясь, что все будут смеяться над его ответом. Учитель вздыхает и переключает свое внимание на других детей.

### Вопрос

Правильно ли делает педагог, что не уделяет внимание ребенку-инофону? Как можно помочь мальчику в адаптации и изучении русского языка?

### Пример рассуждения

Слабый, затравленный насмешками сверстников мальчик, нуждается в поддержке со стороны взрослых и поощрении. Иначе у него разовьется комплекс неполноценности, он так и останется двоечником и вырастет слабым, неуверенным в себе человеком, озлобленным на весь мир. Его одноклассники ошибочно считают, что имеют право насмехаться над более слабыми, не догадываясь, что сила в доброте и что нужно помочь сверстнику. В них развивается эгоизм и жестокость.

### Решение

Для изменения отношения в классе к мальчику в лучшую сторону учитель должен гармонизировать отношения в классе (в данной ситуации). Учитель может поддержать ребенка-инофона, помочь ему заявить о себе. Для этого надо дать ученику специальное задание на дополнительную оценку, например, творческой задание, знакомство с результатом которого может вызвать интерес всего класса. Это может быть рассказ об особенностях правописания на его родном языке, который поможет мальчику раскрыться, показать способности и нераскрытые возможности. С той же целью его можно чаще сажать за парту с разными ребятами, чтобы они лучше узнали ученика-новичка. Еще одним вариантом решения проблемы могут стать дополнительные занятия по русскому языку после уроков, например, создание факультативного курса по русскому языку (РКН), на которых учитель сможет рассказать ученикам-инофонам о русском языке в доступной для них форме. На уроке учитель не должен отворачиваться от отстающего ученика, а наоборот, подойти к нему и помочь выполнить задание, например, которое выполняет весь класс.

### Языковые формы и выражения

*... (Имя) вот тебе задание на дополнительную оценку; на следующем уроке мы начнем слушать стихотворение с (имя ученика); (имя), а как на вашем языке будет слово...; приходи на дополнительное занятие в 205*

*кабинет; у тебя очень хорошее произношение; молодец, хорошо стараешься; у тебя есть определённые успехи.*

## Кейс № 7

### Описание ситуации

В 6 класс на практику из педагогического колледжа пришла новая учительница литературы и русского языка. Во время опроса она ставит одной ученице-армянке низкую оценку за слабый и неразборчивый ответ. Ученица переходит на «ты» и дерзит учителю в том смысле, что «я на тебя папе пожалуюсь». На следующий день к учительнице-практикантке подходит классный руководитель этой девочки: оказывается, низкая оценка поставлена дочке спонсора школы, который активно помогает школе, а девочка по своему характеру очень скандальная. Она намеревается пожаловаться отцу. Классный руководитель просит исправить оценку, но учительница отказывается, поскольку ответ девочки был очень слабым. Взамен, она предлагает девочке после уроков позаниматься по предмету, если ее не устраивает оценка.

### Вопрос

Правильно ли поступил учитель, поставив низкую оценку? Правильно ли повела себя девочка?

### Пример рассуждения

Молодая учительница не знала, кому и какие оценки нужно ставить. Можно было узнать об этом заранее. Однако оценку учитель должен ставить за знания, а не за должность родителей. Девочка повела себя некорректно, потому что с точки зрения этики в русской культуре к старшим обращаются на «вы», тыкать нельзя, особенно, учителю. Девочка могла бы попросить задание для исправления оценки, и не угрожать жалобой родителям на молодого педагога.

### Решение

У армян очень вспыльчивый характер, однако, это не оправдание в сложившейся ситуации: она повела себя некорректно по отношению к молодой учительнице. Девочка не имела права переходить на «ты» и тем более ссылаться на своих родственников. Такое поведение можно связать с воспитанием девочки, поскольку у армян принято кичиться своим достатком и связями. Тем не менее это недопустимо в рамках учебного заведения - школы. Девочка могла остаться после урока и обсудить с учителем оценку. Учитель поступила верно, предложив урегулирование конфликта через посещение дополнительных занятий по русскому языку. Зачастую у детей-инофонов возникают проблемы с русским языком, которые трудно преодолеть. Если девочка придет на дополнительные занятия, то, возможно, учитель сможет как исправить ей оценку, так и помочь предметно. Дети, которые бурно реагируют на оценки, неуверены в себе или отстают по предмету. Очень важно увидеть это во время, тогда есть возможность помочь ребенку в изучении неусвоенного материала. Поведение девочки некорректно. Ей следует извиниться перед педагогом за свое поведение.

### Языковые формы и выражения

*Приношу свои извинения (имя учителя); я была не права, можно прийти на доп. занятие?; подготовь ответ лучше; я думаю ,что тебе стоит еще раз подготовиться отвечать на вопросы; ты могла бы лучше, но ленишься; подойдешь ко мне после уроков, мы поговорим насчет оценки.*

## **Кейс № 8**

### Описание ситуации

На уроке русского языка в 5 классе ученики самостоятельно выполняют упражнения. Учительница замечает, что сегодня усердно работает Нурислан. Нурислан - двоечник, отношение к нему в классе насмешливо-

снисходительное, к тому же Нурислан - таджик, приехавший совсем недавно со своими родителями в Россию. Если дается самостоятельная работа, Нурислан обычно бездельничает, виноватыми глазами глядит на учителя, в лучшем случае «сдирает» у великодушных соседей. Сегодня же он работает, поглядывая в учебник. Материал несложный, вполне Нурислану по силам. - Молодец, Нурислан, - решила похвалить его учительница, - как приятно смотреть на тебя, когда ты думаешь, работаешь! По классу пробежал легкий смешок. Ученики предложили поставить ему за работу пятерку, ведь он и пятёрка – это вещи несовместимые. Учительница согласилась с данным утверждением, и по окончании работы проверила у некоторых учеников тетради. Среди них была и тетрадь Нурислана. В момент проверки учитель замечает, как внимательно класс смотрит на нее, насмехаясь над мальчиком: - Чё ,пятерку захотел? Ха-ха... В тетради ничего, кроме номера задания и примера ничего нет. - Нурислан, молодец! Пять! – учитель закрывает тетрадь, а весь класс хвалит Нурислана. После урока учитель просит Нурислана остаться.

### Вопрос

Почему учитель так поступила в данной ситуации?

### Пример рассуждения

Если учитель пообещала, то должна поставить ему пятёрку. Правда, она будет не совсем заслуженной, но зато поощрительной. Еще учитель могла бы пригрозить классу не контролировать проверку тетради, а Нурислану поставить двойку чтобы больше он не создавал впечатление работающего, если сам работу не выполняет. Просто учительница слишком добрая, вот и всё!

### Решение

В данном случае на такой исход события повлияло следующее: учитель, зная, как относятся к Нурислану в классе, решила помочь ему влиться в классный коллектив. Поставив пятерку, она показала, что насмехаться над отстающим учеником – некрасиво, поскольку он иносон и

плохо понимает русский язык. Это не означает, что он справится с работой хуже остальных. Данная оценка для отстающего ученика, является завышенной, он не может написать работу на «5». Учитель таким образом показывает только, что верит в него, что он сможет выучить язык и даже получить заслуженную «5». Нет ничего невозможного! Кроме того, если бы учитель объявила классу о том, что работа сдана пустой, то класс стал бы еще больше насмехаться над мальчиком. После уроков учитель попросила его остаться, чтобы, возможно, предложить ему варианты решения данной ситуации, имеется ввиду отработка «5». Либо ученик должен действительно сделать работу на «5», либо посещать дополнительные занятия по русскому языку. В целом, учитель смогла выбить Нурислана из привычной для него колеи «отстающего ученика», дала ему стимул к изучению предмета. Мальчик, скорее всего, почувствовал самоуважение и гордость за то, что смог получить высокую отметку.

#### Языковые формы и выражения

*Молодец; хорошая работа; ты сегодня постарался; останься после урока, обсудим твою работу; приходи на дополнительные занятия, я тебе очень рекомендую; нечего «чёкать», вы не на улице и не с друзьями общаетесь; вы лучше следите, чтобы у вас все было правильно выполнено в тетрадке.*

### **Кейс № 9**

#### Описание ситуации

В классе на уроке английского языка проходит урок-конференция, на которой выступают ученики разных подгрупп, рассказывая о достопримечательностях разных городов России. К концу урока учитель замечает, что девочка, которая не успевает выступить, начинает плакать, и подходит к ней с вопросом, что случилось. Девочка кричит учителю

«отстаньте» и ложится на парту в слезах. В конце урока учитель объявила, что на следующем уроке выделит 10 минут тем, кто не успел сделать доклады, на что девочка поднимается, смотрит на учителя и выбегает из кабинета.

### Вопрос

Что является причиной такого поведения девочки? Можно ли было избежать данного инцидента?

### Пример рассуждения

Изначально надо познакомиться с классом, в котором произошла данная ситуация, поскольку очень часто дети 11-13 лет очень болезненно реагируют на свои оценки: они недавно перешли из начального звена в среднее и им крайне сложно учиться по новым «взрослым» требованиям. Ситуации можно было избежать, если бы девочка не начала плакать, а подошла бы в конце урока к учителю и узнала, когда можно выступить. Она же могла дослушать учителя, тогда бы она узнала, что учитель даст время для выступления оставшимся докладчикам. Учителю грубить она не имела права, поскольку это неуважительно и неэтично. Выбежала она из кабинета, потому что ей стало, наверное, стыдно, что она так грубо ответила педагогу.

### Решение

Поведение девочки в данном случае можно обосновать тем, что она, возможно, потратила много времени на подготовку и расстроилась, что ее не спросили. Возможно, она предположила, что ей поставят «2», если она не выступит. Отвечать педагогу «отстаньте» она не имела права, однако, если она действительно переволновалась, то сдерживать эмоции она не могла. Ей стоило бы подойти к педагогу в конце урока и попросить прощения. Выбежала она из кабинета, поскольку испугалась, что сейчас педагог позовет ее, начнет отчитывать и вызовет родителей. Она испугалась ответственности за свой поступок. Со стороны учителя можно было бы отчитать ее перед всем классом, однако, педагог заняла позицию демократа, и решила дать девочке

возможность самостоятельно понять, что она сделала не так, а после найти в себе силы извиниться и признаться в своем некорректном поведении.

### Языковые формы и выражения

*Не переживай; расскажешь на следующем уроке; пойдём, поговорим; останься после урока, мы обсудим ситуацию; ты же понимаешь, что так нельзя общаться?; (имя учителя) прошу у Вас прощения, я разнервничалась.*

## **Кейс № 10**

### Описание ситуации

В 6 классе проходит классный час, посвященный теме «Великая Отечественная война». Дети внимательно слушают учителя, и в этот момент один из мальчиков выкрикивает на весь класс «Гитлер капут!». Все дети начинают смеяться. Учитель поднимает ребенка и устраивает громкий разнос, при этом ребенок не понимает, почему учитель так разозлилась. Она садит его на место, сказав, что вызовет в школу родителей.

### Вопрос

Почему учитель возмутилась на ученика?

### Пример рассуждения

Мальчик плохо знал историю, поэтому решил закричать первое, что ему пришло в голову. Возможно, единственное, что он знал о войне – это то, что на нашу страну напал Гитлер, и решил таким образом показать свои знания. Он хотел привлечь к себе внимание. Учитель разозлилась, потому что он отвлек весь класс от классного часа.

### Решение

Тема ВОВ является особой и важной для всех поколений в современной России. Своим поведением мальчик не хотел никого задеть или обидеть, однако, выкрикнул неправильные слова не в нужное время. Учитель возмутилась, потому что данная тема касается каждого подрастающего человека, и очень важно объяснить детям, что война – это страшное время.

То, что выкрикнул мальчик, для многих страшные слова, а не просто название фильма или строчка из игры в войну. Учитель могла бы оставить ученика после классного часа и поговорить с ним на тему того, что использованную им фразу некорректно произносить в рамках данной темы. Также она могла бы объяснить всем, что такие слова могут быть болезненны для наших ветеранов. В таком случае класс не стал бы смеяться. Вызовом родителей и криком учитель показала свою слабость перед всем классом. Она сорвалась на ребенке, который просто хотел пошутить, не осознавая всей глубины и трагичности темы «Великая Отечественная война».

#### Языковые формы и выражения

*Тебе стоит побольше почитать историю; нельзя такое говорить; так, тишина в классе; останься после урока, пообщаемся; ты знаешь, кто такой Гитлер и что он сделал?; ты же понимаешь, что данное выражение было неуместно?; тебе стоит побольше посмотреть военных фильмов и потом поделишься со мной мнением своим.*