

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Филологический факультет
Кафедра общего языкознания

Ларина Татьяна Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Структура и содержание речевого взаимодействия в социальной группе
«Участники образовательных отношений» (на материале школьной
коммуникации)**

Направление 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа
Теоретическое и прикладное языкознание в образовании

Допущена к защите
Заведующий кафедрой
канд. филол. наук Мамаева Т.В.

15.11.2019

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент
Кулакова Наталья Васильевна



15.11.2019

(дата, подпись)

Научный руководитель

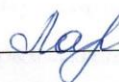
доктор филол. наук, доцент. Осетрова Е.В.



13.11.2019

(дата, подпись)

Обучающийся Ларина Т.А.



(дата, подпись)

РЕФЕРАТ

Реферируемая работа включает введение, 3 главы, заключение, список научной литературы и приложение (объем 86 стр.).

В первой главе («Технологии образовательной коммуникации») рассматриваются общие положения теории коммуникации, коммуникативной лингвистики и образовательной коммуникации; во второй («Речевое общение участников образовательных взаимоотношений: жанровый аспект») – анализируются речевые жанры, используемые участниками школьной социальной группы; третья глава («Речевое общение участников образовательных взаимоотношений: ситуативно-ролевой аспект») посвящена описанию содержания общения и распределению коммуникативных ролей среди членов рассматриваемой социальной группы. В заключении формулируются основные выводы и обобщения. Приложение представляет план урока по развития речи на тему «Правила общения».

Объектом данного диссертационного исследования является коммуникативное пространство современной общеобразовательной школы, а ее **предметом** – социальная группа «участники образовательных отношений» (обучающиеся, учителя, администрация школы, родители).

Материалом для исследования послужили тексты, функционирующие в пространстве общения социальной группы «участники образовательных отношений» школы № 144 г. Красноярск; тексты собирались автором диссертации методом включенного наблюдения в течение 2 лет, с сентября 2017 г. по сентябрь 2019 г.

Цель работы формулируется следующим образом – реконструировать систему коммуникации, организующую общение социальной группы «участники образовательных отношений».

Цель исследования конкретизируется в формулировке четырех **задач**:

- проанализировать содержание ведущих коммуникативных ситуаций, организующих образовательный процесс и создать их типологию;
- исследовать систему коммуникативно-ролевых взаимоотношений, в которых выступают члены данной группы;
- проанализировать жанры речи, функционирующие в коммуникативном пространстве группы;
- описать содержание общения.

В работе использованы общенаучные **методы** исследования – анализ и синтез, а также обобщение и классификация; методы наблюдения, сопоставления и систематизации с целью обеспечения первичного уровня обработки материала; методика коммуникативной лингвистики и контекстуального анализа, а также методика сплошной выборки.

Полученные результаты:

1. изучено содержание коммуникативных ситуаций и создана их типология;
2. исследована система коммуникативно-ролевых взаимоотношений, в которых выступают члены данной группы;
3. проанализированы жанры речи, функционирующие в коммуникативном пространстве группы;
4. описано содержание общения.

Всем вышесказанным обусловлен исследовательский интерес к соответствующей теме и одновременно ее **актуальность**, имеющая таким образом комплексный характер, – который базируется на специфике языкового материала, подтверждаясь одновременно выбранным аспектом анализа.

Новизна полученных результатов связана с применением лингвистического подхода к анализу коммуникации в специфической социальной группе «участники образовательных отношений» (формулировка ФГОС).

Практическая значимость проведенной работы состоит в возможности использовать ее результаты при методической работе педагогов в средней школе.

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждает научная **публикация**:

Ларина Т.А. Современные формы взаимодействия участников образовательного процесса // Педагогическая академия современного образования: официальный сайт автономной некоммерческой организации «Научно-образовательный центр педагогических проектов» г. Москва [Электронный ресурс]; режим доступа: <https://xn--d1abbusciv.xn--p1ai/>

ABSTRACT

The refereed work includes introduction, 3 chapters, conclusion, list of scientific literature and appendices (86 p.). In the first Chapter ("technologies of educational communication") typical situations of communication in social group are considered; in the second ("Speech communication of participants of educational relationships: genre aspect") - distribution of communicative roles among members of group and genres of speech used by them are analyzed; the third Chapter ("Speech communication of participants of educational relationships: situational and role aspect") is devoted to the description of the event content of communication and ways of representation of participants of this social and language collective. In conclusion, the main conclusions and generalizations are formulated. The Appendix contains the project "system of speech communication "teacher-parents"

The object of this dissertation research is the communicative space of the social group " school administration and participants of educational relations "(parents, students, teachers).

The subject of analysis for the study was the texts functioning in the communication space of a small social group "participants of educational relations"; the texts were collected by the author of the thesis by the method of included observation for 2 years.

The purpose of the master's study is formulated as follows-to reconstruct the system of communication that determines the existence of a small social group "participants of educational relations" and to identify the specifics of this system. The purpose of the study is concretized in the formulation of four tasks:

- to study the content of communicative situations and create their typology;
- to investigate the system of communicative and role relationships in which the members of this group act;
- analyze speech genres functioning in the communicative space of the group;
- describe the content of the communication.

In this work we used General scientific research methods-analysis and synthesis, as well as generalization and classification; methods of observation, comparison and systematization to ensure the primary level of material processing; methods of semantic and contextual analysis, text interpretation, as well as the already mentioned method of continuous sampling. For generalization of the received results at separate stages of work the technique of quantitative processing of a material was demanded, besides.

Obtained result:

- the content of communicative situations is studied and their typology is created;
- the system of communicative-role relationships in which members of this group act is investigated;
- the genres of speech functioning in the communicative space of the group are analyzed;
- the content of communication is described.

The novelty of the obtained results is associated with the application of a linguistic approach to the analysis of communication in a specific social group "participants of educational relations" (the formulation of the GEF).

The practical significance of the work is the ability to use its results in methodological work with teachers.

Approbation of the obtained research results is confirmed by the scientific publication:

Article "Modern forms of interaction of participants of educational process". Official website of the Autonomous non-profit organization "scientific and educational center of pedagogical projects" city of Moscow "Pedagogical Academy of modern education":
<https://xn--d1abbusdciv.xn--p1ai/>

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	9
1.1 Понятие коммуникации.....	9
1.2 Коммуникация как идеологема современного образования.....	15
1.3 Проектирование современной образовательной коммуникации как задача современной образовательной организации.....	20
1.4 Функции гуманитарных технологий.....	26
ГЛАВА 2. РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ: ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ.....	35
2.1 Речевое общение как способ коммуникации.....	35
2.2 Общие закономерности классификации и функционирования речевых жанров.....	45
2.3 Императивные жанры школьной коммуникации.....	49
ГЛАВА 3 РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ: СИТУАТИВНО-РОЛЕВОЙ АСПЕКТ.....	56
3.1 Пространство «Кабинет директора»	56
3.1.1 Ситуация «беседа с обучающимся»	57
3.1.2 Ситуация «беседа с учителем»	57
3.1.3 Ситуация «беседа с родителем»	59
3.2 Пространство «Кабинет учителя»	60
3.2.1. Ситуация «беседа с родителем»	60
3.2.2 Ситуация «родительское собрание»	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ.	75

ВВЕДЕНИЕ

Современная социалингвистика еще несколько десятилетий назад проявляла интерес к процессам и отношениям крупного масштаба, присущим либо обществу в целом, либо большим социальным и этническим совокупностям людей. Языковые процессы и отношения, которые характеризовали взаимоотношения людей в средних и малых общностях, привлекали к себе гораздо меньше внимания, однако, соответствующие работы, тем не менее, появлялись.

В частности, Л.И. Крысин рассматривает речевое поведение человека в относительно небольших социальных общностях. В одной из его статей 1989 г. ставится проблема речевого общения в малых социальных группах, и в связи с этим обсуждаются некоторые социальные, лингвистические и социалингвистические проблемы, актуальные при изучении названной темы, а кроме того, подчеркивается важность изучения структуры коммуникации и языковых процессов, происходящих внутри подобных коллективов [Крысин, 1989].

Социальная группа при этом определяется как относительно устойчивая совокупность людей, имеющих общие интересы, ценности и нормы поведения, складывающиеся в рамках исторически определенного общества. Различают большие, средние и малые социальные группы [Советский... 1989. С. 349]. К средним социальным группам относят обычно субъектов, объединенных одной социальной функцией в границах одного пространства. Специфическим признаком социальных групп являются непосредственные контакты ее членов.

Школьный коллектив, который выводится в центр внимания в границах данной магистерской диссертации, по своей природе занимает промежуточное положение в данной классификации. По количеству

участников он может быть отнесен к средней социальной группе. Однако по непосредственности, множественности и близости контактов, характеризующих российскую среднюю школу, школьный коллектив удовлетворяет признакам малой социальной группы. Неслучайно одной из утвердившихся и устойчивых метафор, описывающих школьные взаимоотношения, является метафора «школьной семьи».

С учетом сказанного, объектом данного диссертационного исследования является коммуникативное пространство современной общеобразовательной школы, а ее предметом – социальная группа «участники образовательных отношений» (обучающиеся, учителя, администрация школы, родители).

Материалом для исследования послужили тексты, функционирующие в пространстве общения социальной группы «участники образовательных отношений» школы № 144 г. Красноярск; тексты собирались автором диссертации методом включенного наблюдения в течение 2 лет, с сентября 2017 г. по сентябрь 2019 г.

Описываемая социальная группа включает обучающихся школы № 144, учителей (Татьяна А., 35 лет; Анна Н., 30 лет; Ольга В., 55 лет), директора школы (Наталия А., 43 года) и родителей обучающихся.

Цель работы формулируется следующим образом – реконструировать систему коммуникации, организующую общение социальной группы «участники образовательных отношений». «Организирующее» (или «организаторское») общение понимается здесь как общение, выстраивающее социально-коммуникативную рамку для содержания образовательного процесса.

Цель исследования конкретизируется в формулировке четырех задач:

- проанализировать содержание ведущих коммуникативных ситуаций, организующих образовательный процесс и создать их типологию;

- исследовать систему коммуникативно-ролевых взаимоотношений, в которых выступают члены данной группы;
- проанализировать жанры речи, функционирующие в коммуникативном пространстве группы;
- описать содержание общения.

Повторим, что предметом анализа является здесь «социальная группа, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе (симпатии, неприязни, безразличия), так и особых групповых ценностей, и норм поведения» [Крысин, 1989. С. 78].

Главным специфическим признаком социальной группы «участники образовательных отношений» в нашем случае (далее в работе используется в том числе краткий аналог ее названия – «школьная группа») является включенность в ее состав разновозрастных, различных по социальному положению участников, которые взаимодействуют друг с другом в пространстве общеобразовательной школы. Этот факт определяет и особенности «организаторских» типов коммуникации в рамках данного коллектива.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система – понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы:

структурные, функциональные, содержательные [Кузьмина, 1990].

В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «...такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Кузьмина, 1990]. Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Всем вышесказанным обусловлен исследовательский интерес к соответствующей теме и одновременно ее **актуальность**, имеющая таким образом комплексный характер, – который базируется на специфике языкового материала, подтверждаясь одновременно выбранным аспектом анализа.

В работе использованы общенаучные **методы** исследования – анализ и синтез, а также обобщение и классификация; методы наблюдения, сопоставления и систематизации с целью обеспечения первичного уровня обработки материала; методика коммуникативной лингвистики и контекстуального анализа, а также методика сплошной выборки.

Новизна полученных результатов связана с применением лингвистического подхода к анализу коммуникации в специфической социальной группе «участники образовательных отношений» (формулировка ФГОС).

Практическая значимость проведенной работы состоит в возможности использовать ее результаты при методической работе педагогов в средней школе.

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждает научная **публикация**:

Ларина Т. А. Современные формы взаимодействия участников образовательного процесса // Педагогическая академия современного образования: официальный сайт автономной некоммерческой организации «Научно-образовательный центр педагогических проектов» г. Москва [Электронный ресурс]; режим доступа: <https://xn--d1abbusciv.xn--p1ai/>

Структура работы обусловлена сформулированными целью и задачами и включает введение, 3-х главы, заключение, список научной литературы и приложение.

В первой главе («Технологии образовательной коммуникации») рассматриваются общие положения теории коммуникации, коммуникативной лингвистики, а также традиционные и современные технологии образовательной коммуникации; во второй («Речевое общение участников образовательных взаимоотношений: жанровый аспект») – анализируются речевые жанры, используемые участниками школьной социальной группы; третья глава («Речевое общение участников образовательных взаимоотношений: ситуативно-ролевой аспект») посвящена описанию содержания общения и распределению коммуникативных ролей среди членов рассматриваемой социальной группы. В заключении формулируются основные выводы и обобщения. Приложение представляет план урока по развития речи на тему «Правила общения».

Теоретической базой для рассуждений о жанрах речи являются статьи М.М. Бахтина «Проблема речевых жанров» [Бахтин, 1979], а также работы

Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1990; 1995; 1997], в которых сформулирована проблема типологии речевых жанров и поставлен вопрос об их конститутивных признаках. Важными для анализа собранного материала являются работы М.Ю. Федосюка «Исследование средств речевого воздействия и теория жанров» [Федосюк, 1997] и «Основы теории коммуникации» под ред. М.А. Василика [Василик, 2005].

Глава 1

ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Понятие коммуникации

Взаимодействие членов социума, то есть коммуникация, определяет всякую деятельность и практически любой вид активности человека: собственно социальную, физическую, психическую (эмоциональную), интеллектуальную. Роль коммуникации так велика, поскольку только в ее процессе – при передаче информации от одного субъекта к другому – проявляется значение последней для окружающих, происходит ее восприятие, осмысление и оценка.

Со второй половины XX века, когда цивилизация вступила в стадию так называемого постиндустриального, или информационного, общества и встал вопрос о способах передачи, трансляции и ретрансляции информации, коммуникация как объект внимания науки и практики вышла на одно из первых мест.

Коммуникацией занимаются практически все гуманитарные науки, разумеется, каждая в своем аспекте и с использованием собственных методов и принципов анализа. Назовем в этом ряду социологию и психологию, культурологию и философию, лингвистику и литературоведение, теорию журналистики и теорию рекламы. Отдельное место в списке занимает теория коммуникации, которая претендует на особую роль в осмыслении и анализе феномена коммуникации.

Ее возникновение было спровоцировано развитием новейших областей научно-прикладной мысли во второй половине прошлого столетия, в числе которых стоят математическая теория коммуникации, развитие систем связи и коммуникационных цифровых технологий, массмедиа, наконец, кибернетики и математического программирования.

Вклад в эти области Н. Винера, К. Шеннона, У.Р. Эшби, наших отечественных ученых А.И. Берга и А.Н. Колмогорова, многих других исследователей, ученых и практиков неоценим, поскольку в той или иной степени повлиял на «жизненные механизмы» всего цивилизованного сообщества, государственных структур и каждого человека.

Как следствие термины «информация», «коммуникация», «массмедиа», «средства массовой информации» вошли в общественный лексикон, став ключевыми понятиями многих теорий и практических проектов.

К началу 1960-х гг. только в зарубежной философской и социологической литературе насчитывалось около сотни определений коммуникации. Сегодня таких определений существует на порядок больше. Поэтому каждый, кто интересуется результатами научных исследований в данной области, сталкивается с целым спектром точек зрения, аспектов, срезов, попыток общетеоретического и специального подхода к исследованию и пониманию коммуникации [Василик, 2005].

Приведем лишь некоторые определения, встречающиеся в литературе:

Коммуникация – обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать (А. Урсул).

Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной (М. Каган).

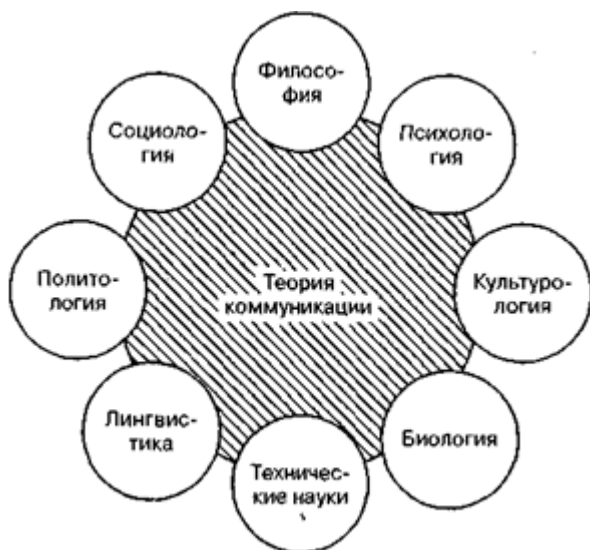
Коммуникация – способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей. Коммуникация – такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой сложности (Т. Шибутани).

Междисциплинарный характер коммуникативного знания

Проблемы коммуникации изучаются в границах многих предметных областей – гуманитарных, естественных, технических. Теория коммуникации, во-первых, является относительно самостоятельной дисциплиной, имеющей свой предмет, свой категориальный аппарат, свои законы, наконец, свою историю.

Во-вторых, она выступает как комплексная область современного научного знания, органически сочетающая в себе результаты исследований целого ряда наук, а также различные уровни освоения коммуникативной реальности: общетеоретический, технологический, частнонаучный и эмпирический. Обращение к проблеме коммуникации многочисленных научных дисциплин социогуманитарного, естественно-научного и научно-технического циклов объясняется тем, что коммуникация представляет собой в высшей степени сложное и многогранное явление (см. рисунок 1. [Василик, 2005]).

Рисунок 1



Рассмотрим только некоторые значимые в границах данного исследования точки зрения на коммуникацию.

Культурологические исследования коммуникации сосредоточены на людских коллективах разной национальной и конфессиональной принадлежности. Выясняется, что представители разных культур имеют разные приоритеты в общении, различный набор «важных» и «второстепенных» тем, расходятся в представлениях о вежливости и этикете, продолжительности общения и его пространственных нормах. Все это может привести к коммуникативным неудачам в конкретных ситуациях взаимодействия. Предупредить конфликт можно, только составив четкое представление о коммуникативной (в частности речевой) культуре национальной, конфессиональной, профессиональной группы, с которой субъект вступает во взаимодействие.

Психология обращает внимание прежде всего на внутренние основания, становящиеся причинами, по которым человек либо группа людей вступает во взаимодействие с себе подобными. Психологи изучают вопрос природных либо сформированных в процессе воспитания стимулов коммуникации, истоки способности человека к вербальному языку, а также совмещение с ним других семиотических (знаковых) систем – невербальных «языков» мимики, жестов, положения человеческого тела в пространстве, цветовых и предметных символов. Их интересует степень информативности и эффективности каждой из семиотических систем, устойчивость и привычка восприятия и мн. др. проблемы. В частности, в последние годы говорят о взрослеющем поколении так называемых «визуалов» – молодых людей, для которых наиболее предпочтительными оказываются образ, картинка, фотография, смайл, а не текст, написанный на языке.

Социальные группы (большие, средние и малые) становятся объектом интереса социальной психологии. Содержание и законы общения в коллективах, разных по величине и содержательным основаниям

объединения, изучаются психологами в содружестве с социологами и лингвистами, стимулируя развитие психолингвистики и социальной психологии.

Лингвистика выделяет собственно вербальный, или словесный, аспект коммуникации. До второй половины XX века этот интерес сосредоточивался в основном на устройстве языковой системы. В последние десятилетия языковеды направили аналитические усилия в область функционирования языка. Их интересуют не только языковые формы, но причины и условия общения, речевые модели, типичные ситуации и типичные высказывания, обеспечивающие межличностный и общественный диалог. В связи с этим приоритетными направлениями научного развития в этой сфере познания становятся функционально ориентированные направления: медиалингвистика и политическая лингвистика, социалингвистика и психолингвистика, коммуникативная лингвистика и теория речевых жанров; см. в частности [Дементьев, 1997; Актуальные проблемы... 2010; Нахимова, Чудинов 2013].

Предмет теории коммуникации

Вопрос об объекте и предмете теории коммуникации, как уже отмечалось, дискуссионен. В его решении более или менее отчетливо обозначаются два подхода.

Первый подход («суммативный») к определению предмета теории коммуникации как совокупности коммуникативных объектов и процессов и соответствующем комплексе знаний, отражает ситуацию, когда нет одной теории коммуникации, но есть много теорий коммуникации. У такого подхода есть свои достоинства: предметное поле теории с появлением новых знаний всегда можно расширить; возникает представление о целостном, всестороннем освоении изучаемого объекта с привлечением данных разных наук. Но при этом может быть поставлено

под вопрос само существование теории коммуникации как самостоятельной дисциплины, отличной от детального исследования разных сторон коммуникации в рамках других наук, а предмет исследования попросту заменяется объектом.

Второй подход предполагает, что наряду с другими науками, в число интересов которых попадают коммуникационные процессы, должна существовать общая теория коммуникации, изучающая коммуникацию не в ряду прочих объектов, как, например, философия, психология, социология и пр., а как единственный и основной объект.

Такая теория рассматривает коммуникацию как многомерную систему, выявляя в ней имманентные, присущие любой ее форме, механизмы, устойчивые связи и отношения. В этом смысле теория коммуникации со своими обобщающими положениями, объясняющими устойчивые и необходимые внутренние механизмы коммуникации, охватывает все виды коммуникации, все объекты и процессы (социальные, биологические, технологические), и как общая теория коммуникации она аккумулирует и интегрирует результаты, полученные с помощью теоретического арсенала других наук. Каждая из выделенных на Рисунке 1 теорий соответствует определенному уровню обобщения коммуникативного знания: промежуточному, общетеоретическому. Имея общий объект – информационный обмен между системами самого разного типа (биологическими, социальными, техническими), каждая из перечисленных теорий вычленяет в этом объекте свой предмет, соответствующий ее целям и задачам [Василик, 2005].

1.2. Коммуникация как идеологема современного образования

Современное образование не может успешно функционировать в прежних организационных и педагогических формах. Оно приобретает все более открытый характер, а, следовательно, с новой остротой встает проблема организации образовательной коммуникации как на уроке/занятии, так и за его пределами.

Изменение информационно-образовательной среды школы, развитие цифровых образовательных ресурсов требуют поиска новых приемов, способов, техник, технологий, которые позволят по-новому выстроить образовательную коммуникацию. Инновационный характер современного образования требует и инновационного управления, что предполагает переосмысление базовых условий организации школьной жизни – движения от классно-урочной, статичной системы к развивающейся, динамической нелинейной системе. Это предполагает изменения организационных, в том числе речевых и коммуникативных форм обучения: внедрения самостоятельной, парной, групповой работы, создание и развитие учебных общностей и обучающихся сообществ.

Возрастание роли коммуникации в современном обществе, необходимость развития умений групповой (командной) работы для решения сложных задач современности обуславливают актуализацию педагогического знания в области организации речевой коммуникации на основе традиционных и инновационных технологий.

Изменения в системе общественных отношений – переход от индустриального общества к информационному – означает, что процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Постепенное превращение информации в основной капитал изменяют роль образования

в структуре общественной жизни. Образование не только отражает состояние и тенденции развития общества, но и влияет на него.

Образованность и интеллект все больше относятся к разряду национальных богатств, а уровень личностного развития человека, в частности коммуникативная компетентность, превращается в важнейший фактор социального прогресса [Шутенко, 2011].

Прошлое	Настоящее и будущее
Линейная классно-урочная система обучения	Нелинейная система обучения
Постоянный состав класса	Гибкий состав класса
Информационный ресурс, время, пространство ограничены	Информационный ресурс, время, пространство не ограничены
Педагог — это транслятор информации	Педагог — это организатор информационно-образовательной среды, наставник, координатор
Позиция ученика — позиция потребителя	Автономная познавательная позиция ученика
Готовая информационно-образовательная среда (готовится педагогом)	Расширенная информационно-образовательная среда (конструируется педагогом и самими учащимися)
Содержание образования представлено в учебниках и учебных программах	Содержание образования трансформируется, дополняется, интегрируется
Образование — <i>передача</i> ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	Образование — <i>созидание</i> человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры

В обсуждаемом коммуникативно-речевом аспекте и с учетом содержания нового ФГОС показателем стандарт ISTE (International Society for Technology Education) для учащихся. Он опубликован в 2007 г., и в нем предлагалось рассматривать в качестве ключевых направлений шесть областей:

– творчество и инновации;

- коммуникации и сотрудничество;
- исследования и информационная компетентность;
- критическое мышление, решение проблем и принятие решений;
- цифровое гражданство;
- понимание ключевых технологических концепций и их использование [Шутенко, 2011].



Рассмотрим перечисленные составляющие более подробно.

1. Творчество и инновации

Учащиеся демонстрируют творческое мышление, исследовательские подходы и разрабатывают инновационные продукты и процессы с использованием ИКТ:

- 1) применяют имеющиеся знания для получения новых идей, продуктов или процессов;
- 2) создают оригинальные произведения как средство выражения личности или группы;
- 3) используют модели и моделирование для изучения сложных систем и проблем;
- 4) выявляют тенденции и **прогнозируют** возможности.

2. Коммуникации и сотрудничество

Учащиеся используют цифровые средства и среды для общения и коллективной работы, в том числе на расстоянии, для поддержки индивидуального обучения и возможности обучения других:

- 1) **взаимодействуют, сотрудничают и творят со сверстниками, экспертами или другими участниками**, используя различные цифровые среды и средства;
- 2) эффективно **распространяют информацию** и идеи для **разных аудиторий** с использованием различных средств и форматов;
- 3) развивают культурное **взаимопонимание** и мировое сотрудничество путем привлечения учащихся других культур;
- 4) участвуют в **проектных группах** для создания оригинальных произведений или решения проблем.

3. Исследования и информационная компетентность

Учащиеся умеют применять цифровые инструменты для сбора, оценки и использования **информации**:

- 1) планируют стратегии исследования;
- 2) находят, организуют, анализируют, оценивают, обобщают и используют информации из различных источников и сред;
- 3) оценивают и отбирают **источники информации** и цифровые средства на основе целесообразности для конкретных задач;
- 4) обрабатывают данные и формулируют результаты.

4. Критическое мышление, решение проблем и принятие решений

Учащиеся используют умение критически мыслить для планирования и проведения научных исследований, управления проектами, решения проблем и принятия обоснованных решений, используя соответствующие цифровые инструменты и ресурсы:

- 1) выявляют и определяют подлинные проблемы и важные вопросы для проведения исследования;
- 2) планируют и управляют деятельностью по разработке решения или выполнения проекта;
- 3) собирают и анализируют данные для выявления решений и/или принятия обоснованных решений;
- 4) используют несколько процессов и различные точки зрения для изучения альтернативных решений.

5. Цифровое гражданство

Учащиеся понимают гуманитарные, культурные и социальные вопросы, связанные с **информационными технологиями** и практикой легального и этического поведения:

- 1) практикуют безопасное, правовое и ответственное использование информации и технологии;
- 2) демонстрируют позитивное отношение к использованию технологий в совместной продуктивной учебной деятельности;
- 3) демонстрируют готовность к непрерывному образованию;

4) демонстрируют лидерские качества применительно к цифровому гражданству.

6. Понимание ключевых технологических концепций и их использование

Учащиеся:

- 1) понимают и используют технологические системы;
- 2) выбирают и используют приложения эффективно и продуктивно;
- 3) умеют решать проблемы, связанные с технологическими системами и приложениями;
- 4) используют свои знания в освоении новых технологий.

Вышеприведенный текст стандарта ISTE показывает (формулировки коммуникативных и информационных составляющих стандарта выделены в тексте), что компетенции в области коммуникации пронизывают все другие сферы, которые невозможно рассматривать без учета речевых и языковых способностей обучающегося.

Этот документ содержательно пересекается с новым ФГОС ОО, в котором речевая коммуникация связана с четырьмя сферами:

- 1) навыки сотрудничества;
- 2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать;
- 3) навыки познавательной деятельности;
- 4) владение языковыми средствами [Галицких, 2004].

1.3. Проектирование образовательной коммуникации как задача современной образовательной организации

В постиндустриальную эпоху происходит содержательное преобразование самого знания, его реструктуризация, что ставит перед

необходимостью учить школьников самостоятельно приобретать новые знания, освобождаясь от стереотипов.

Особенно важно это при интенсивном развитии информационно-коммуникативных технологий и средств связи, глобальных компьютерных сетей, когда у обучающегося еще не сформирована устойчивость к информационной зависимости. В существующих условиях в образовательном процессе важно выйти на применение процедур понимания, проектирования, рефлексии и коммуникации.

В современных работах исследуются две модели коммуникации: однонаправленная, или линейная, и двунаправленная. В линейной модели под коммуникацией понимается процесс передачи информации от одного источника к другому, здесь важны такие компоненты, как источник информации, сообщение, получатель информации, канал передачи и шум.

Во второй модели коммуникацию рассматривают как двунаправленный процесс: «любой субъект коммуникации является отправителем и получателем сообщения не последовательно, а одновременно... любой коммуникативный процесс включает в себя, помимо настоящего (конкретной ситуации общения), непременно и прошлое (пережитый опыт), а также проецируется в будущее». [Шутенко, 2011] Признаками двунаправленного процесса выступают:

- ситуация коммуникации, когда мы соотносим свои смыслы со смыслами других субъектов образования, что позволяет осуществиться рождению новых;
- достижение общих смыслов, понимания, которое является неотъемлемым моментом коммуникации;
- важность и наличие интерпретации, авторство.

По мнению А. И. Шутенко, в структуре образовательных коммуникаций выделяется ряд компонентов; для нас важнейшими являются:

- информационный компонент, который играет ведущую роль, представляя поток всей возможной информации, которая циркулирует и перерабатывается в образовательных коммуникациях;
- коммуникативный компонент, который представляет собственно систему связей и каналов передачи этой информации в образовательном процессе.

Под образовательной коммуникацией мы будем понимать интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения. Образовательная коммуникация строится на определенных принципах организации развивающего педагогического взаимодействия.

Субъектность реализуется как деятельностно-преобразующий способ бытия человека, целенаправленное развитие умений проектирования своей жизни средствами познания и преобразования мира и самого себя.

Диалогизация педагогического взаимодействия означает преобразование позиций учащегося и взрослого в позиции со-учащихся, сотрудничающих людей.

Персонификация требует включения во взаимодействие таких элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий, и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

Деятельность и интерактивность требуют реализации различных видов деятельности участников образовательного процесса и возможности широкого взаимодействия между ними.

Событийность реализуется в сфере практических действий учащихся, родителей, педагогов как участников событий, оказывающих воздействие на человека, изменение его представлений, ценностей и смыслов.

Сотрудничество и содружество – соединение образовательного потенциала трех сфер, обеспечивающих процесс вхождения учащегося в открытое образовательное пространство:

- семьи, где ребенок приобретает первый опыт существования в поликультурном пространстве, овладевает способами поведения, нормативными и ценностными представлениями, знакомится с обычаями и традициями, воспринимаемыми его родителями; – информационно-образовательной среды школы (на уроках, факультативах, кружках, секциях и пр.), где учащийся получает универсальные умения и навыки существования в открытом пространстве, опыт культуротворчества и образовательной деятельности;
- внешкольного пространства, которое значительно расширяет культурный кругозор личности, позволяет приобрести специфические навыки освоения реальности, дает возможность соотнести накопленный в семье и школе опыт с жизненными реалиями. [Шутенко, 2011]

При проектировании продуктивной образовательной коммуникации обязательно соблюдение ряда педагогических условий.

1. Психолого-педагогические условия:

- реализация потребности в общении и самореализации;
- выявление потребностей и интересов обучающихся, необходимость обсуждения материала, значимого для всей группы, сообщества;
- обращенность к опыту самих учащихся;

- право выбора;
- отношение ответственной зависимости;
- субъект-субъектные отношения, совокупность межличностных ситуаций;
- принцип безопасности – доверительность в общении;
- реализация принципа обратной связи.

2. Дидактические условия:

- реализация диалоговой модели обучения учащихся;
- включение учащихся в различные виды социокультурных и социальных практик;
- систематическое применение приемов, методов, стратегий, направленных на организацию работы с понятиями, организацию работы с суждениями, организацию работы с текстом;
- развитие рефлексивной позиции учащегося, его авторской позиции, самовыражения.

3. Организационно-педагогические условия:

- обогащение и развитие образовательной среды школы;
- развитие ученических сообществ в школе (классных, в системе дополнительного образования, других);
- создание инновационной инфраструктуры образовательной среды;
- разработанный научно-методический комплекс и банк инновационных, в первую очередь гуманитарных, образовательных технологий.

4. Методические условия:

- владение педагогами технологиями образовательной коммуникации;
- внедрение новых образовательных практик на основе гуманитарных технологий на уровне конкретных образовательных программ и занятий;
- повышение уровня профессиональной компетенции педагогов в сфере организации коммуникативного взаимодействия в образовании.

Обобщая вышесказанное, можно охарактеризовать технологии образовательной коммуникации по ряду признаков.

Рефлексивность как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности, т. е. направленность технологии на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и у тех, кто ее использует.

Вовлеченность субъекта в процесс принятия решения как единственный способ эффективного влияния на человека (по мнению П. Г. Щедровицкого), т. е. направленность технологии на развитие субъектной позиции тех, в отношении кого используется эта технология.

Ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в «тексте» (слове, знаке, символе, образе) и выражающейся через текст, т. е. через особые нематериальные элементы – различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковую среду (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческую психику, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т. п. (составляющие гуманитарной технологии, согласно В. В. Мацкевичу и П. Г. Щедровицкому).

Гуманитарные технологии – это технологии взаимодействия, включающие совокупность функций – информативную, интерактивную, эмотивную, креативную, перцептивно-когнитивную и биоэнергетическую. Все функции взаимосвязаны и представляют собой целостность.

Применяя гуманитарные технологии, педагог создает совокупность межличностных ситуаций, что позволяет реализовать воспитательную функцию на уроке или на занятии. Межличностное взаимодействие в группе значительно повышает эффективность обучения, воспитания и развития и отдельной личности, и группы в целом. При этом развиваются такие качества, как взаимоуважение, взаимопонимание, взаимообогащение, взаимодополнение [Шутенко, 2011].



1.4. Функции гуманитарных технологий

Межличностная ситуация – набор всех средовых условий в их взаимодействии с личностными проявлениями участников и всех социально-психологических событий, происходящих в контактной группе от момента восприятия людьми друг друга и установления групповых целей до их реализации или отказа от совместной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что не знание, а совместное переживание с людьми межличностных событий формирует нравственные чувства учащегося.

Технологии образовательной коммуникации – это интерактивное диалоговое взаимодействие субъектов образования, осуществляющееся на трех уровнях: уровне учебного содержания, уровне межличностных отношений, уровне самосознания – и направленное на усвоение содержания образования и приобретение личностью социальных компетенций средствами коммуникативных стратегий и тактик. Уровень учебного содержания предполагает выход на понимание учебного материала и учебной информации. Уровень межличностных отношений подразумевает выход на понимающие стратегии. Уровень самосознания позволяет учащемуся увидеть себя в коммуникации, выйти на самоконтроль, самооценивание и рефлекссию коммуникативных способностей и коммуникативных действий, навыков.

Рассмотрим эти три уровня более подробно по работе О.В. Даутовой.

Первый уровень: Я – образ культуры

На этом уровне конструируются следующие связи: учитель – содержание, ученик – содержание. Связи прослеживаются на уровне субъекта и содержания и предполагают диалог образов культуры. Диалог как метод становится ведущим, приоритетным: задача учителя – предоставить ученику собеседника, обеспечить учащимся включение в культуру через вступление в диалог. Широко распространенная среди школьников шутка: «Школа – это место, где ребенку отвечают на вопросы, которых он не задавал» – отражает одну из центральных и нерешенных задач процесса обучения: наполнение содержания образования проблемами, которые волнуют самого ученика.

Диалогизация содержания образования на этом уровне реализуется на основе:

- обращенности образования к целостной картине мира, и прежде всего – мира культуры, мира человека, посредством «очеловечивания» знаний, формирования гуманитарного мышления как мышления системного;
- наполнения школьного образования гуманитарными знаниями и выстраивания смысловых и ценностных контекстов в учебной информации;
- переориентации содержания образования на проблемы человеческой жизни;
- интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания. Какие бы составляющие знаний о человеке ни рассматривались, в них обязательно будет присутствовать элемент социальности. Представляется, что с сегодняшних позиций необходим единый подход по критерию: природное – социальное;
- расширения системы знаний о человеке, знания о самом себе, о способах адекватного взаимодействия с другими людьми;
- переориентации вектора образования от обращенности к прошлому к обращенности к сегодняшнему дню и к будущему (учащегося, страны, всего человечества).

Второй уровень: Я – Другой

На этом уровне появляются связи: ученик – ученик, учитель – ученик. Здесь акцентируется, с одной стороны, личностное отношение учителя к ученику, с другой – учитель должен также умело создавать психолого-педагогические условия для возникновения личностных контактов в группе учащихся. Это предполагает:

- применение в образовательном процессе методов и технологий образовательной коммуникации как гуманитарных;

- обогащение опыта общения как личностно формирующего фактора посредством приобретения опыта общения со сверстниками в различных группах на уроке и в разновозрастных сообществах;
- гармонизацию принципов индивидуализма и коллективизма посредством реализации истинной человеческой солидарности в организации школьной жизни;
- организацию коммуникативной деятельности по отработке коммуникативных навыков и умений, универсальные учебные действия (игры, тренинги социально приемлемого поведения).

Третий уровень: Я сам

На этом уровне происходит усвоение и учащимся и учителем технологий самопонимания и саморегуляции в общении.

Проблемой современного образования выступает его монологичность. Монологическая форма общения в диадах педагог – ученик, ученик – ученик характеризуется следующими отличительными особенностями:

- статусное доминирование;
- субъект-объектные отношения;
- эгоцентризм, сосредоточение на достижении собственных потребностей, целей и задач;
- принуждение учащихся посредством скрытого манипулирования или открытой агрессии;
- догматизм, надличностная трансляция норм и знаний, подлежащих безоговорочному копированию и усвоению;
- ригидность и стереотипность методов и приемов воздействия, преобладание дисциплинарных методов;
- субъективизм и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки поведения учащихся [Даутова, 2018].

Вместе с тем именно диалог как особый уровень коммуникативного процесса отвечает потребности человека в глубоком личностном контакте. В беседе, в «спрашивании» создаются условия для взаимодействия понимающих сознаний (М. М. Бахтин).

Диалогической форме общения в диадах педагог – ученик, ученик – ученик свойственны следующие особенности:

- личное равенство педагога и воспитанника;
- субъект-субъектные отношения;
- сосредоточенность педагога на потребностях учащегося;
- сотрудничество и согласие;
- свобода дискуссии, передача норм и знаний как личностного опыта, требующего индивидуального неспешного осмысления;
- стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту;
- стремление к объективному учету учебных и личностных достижений учащихся;
- индивидуальный подход к учащемуся, учет полимотивированности и неоднозначности поступков растущего человека.

Необходимо подчеркнуть, что диалог активизирует учебный синергизм – сотворчество учителя и учащегося в образовательном процессе. «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения», – писал Бахтин в своей работе „Проблемы поэтики Достоевского“».

Следует выделить такой критерий его результативности, как движение к сотворчеству. Вектор творческого движения задается содержанием культуры.

Охарактеризуем три уровня диалогового взаимодействия – непродуктивное, предпродуктивное и продуктивное. Эти уровни

различаются между собой по трем показателям: характер взаимодействия, форма взаимодействия, продуктивность общения и взаимодействия (см. схему ниже) [Даутова, 2018].

Непродуктивное	Предпродуктивное	Продуктивное
<p>взаимодействие осуществляется на формальном уровне, преобладает монологическая форма, учитель не создает условий для сотрудничества, отсутствует движение к сотворчеству по линии коммуникативной связи ученик — учитель</p>	<p>взаимодействие осуществляется при доминирующей роли педагога, при преобладании монологической формы, частично вводится диалог, ученик присваивает отдельные факты, знания</p>	<p>взаимодействие осуществляется на личностном уровне, возникают отношения равноправного сотрудничества, преобладает диалогическая форма, ученик и учитель достигают в ходе урока сотворчества, восходящего к единым смыслам и ценностям</p>

Продуктивное общение предполагает безусловное принятие и признание партнера по общению. Эти идеи нашли воплощение в открытиях А. А. Ухтомского, считавшего необходимым «уметь конкретно подойти к каждому отдельному человеку ... и ценить другого выше собственных интересов, отвлекаясь от предвзятостей, предубеждений и теорий»[Даутова, 2018].

Мыслитель выделяет три функции продуктивного общения, реализующиеся через «категорию лица», «идею Заслуженного собеседника», «воспитание доминанты на лицо другого человека».

Проецирующее восприятие, взгляд «сквозь призму своих доминант» (А. А. Ухтомский), – потребностей, переживаний, эмоций, чувств – имеет свои отрицательные и положительные стороны. Его эффективность зависит от нравственной культуры педагога. Потребность в эмоциональной поддержке и понимании не является односторонней: учитель – ученик, необходимо наличие обратной перцептивной связи. Учителю также необходимо понимание и одобрение его действий со стороны учеников.

Педагог нуждается в защите со стороны своих воспитанников даже более, чем они в его покровительстве. Для учащегося же особенно значимым является понимание со стороны сверстников. Отсутствие у ребенка опыта общения со сверстниками притупляет способность понимать других людей (Ш. А. Амонашвили, Т. Шабутани).

Приведем перечень традиционных технологий коммуникации:

- технология обучения в парах;
- парацентрическая технология обучения;
- технология диалогового взаимодействия;
- технология обучения в группах;
- технология группового взаимодействия;
- технология интегрированного обучения;
- образовательное путешествие как технология;
- технология диалоговой взаимопомощи;
- технология проектного обучения;
- технология исследовательского обучения;
- технология творческой деятельности;
- технология развития критического мышления;
- дебаты как технология;
- диспут как технология;
- дискуссии как технология;
- круглый стол как технология;
- ток-шоу как технология.

Все перечисленные формы обучения, которые могут быть реализованы с помощью технологий, и собственно технологии получили достаточное распространение, и поэтому сегодня мы можем назвать их традиционными.

К инновационным мы относим технологии образовательной коммуникации, которые позволяют реализовать современные смыслы коммуникации и новые стратегии коммуникации, которые ориентированы не только на трансляцию знаний, умений, навыков, но и на понимание, на изменение социальной и жизненной роли знаний, на развитие познавательно-творческих возможностей человека.

Инновационные технологии обучения – это система методов, способов, приемов, средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии учащегося в современных социокультурных условиях. Инновационные технологии обучения направлены на совершенствование процесса обучения, на решение современных задач образования.

Очень точно определила признаки современных диалоговых технологий Е. О. Галицких:

- постоянное взаимодействие, требующее открытости и способности работать вместе, сообща, в команде;
- диалоговая позиция;
- постоянная рефлексия обучающихся и преподавателей над полученными результатами, выращивание «живого знания»;
- личностное отношение к познавательной деятельности как реализация потребностей личности;
- взаимосвязь цели, средств ее достижения и результатов;
- единство творческого замысла и алгоритма деятельности [Галицких, 2008].

Обобщим материалы разных исследователей. Очевидно, сегодня характеристиками инновационных технологий могут выступать:

- организация процесса трансформации знаний в познавательный опыт учащихся при разрешении различного типа проблем и решения учебных задач;
- диалоговое, интерактивное взаимодействие всех участников;
- прикладное использование знаний «здесь и сейчас», в реальных условиях учебного времени;
- обращенность к учебному синергизму – сотворчеству учителя и учащегося в образовательном процессе;
- рефлексивность как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности;
- вовлеченность субъекта в процесс принятия группового решения как индивидуальная и групповая ответственность;
- ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в «тексте».

Глава 2

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ: ЖАНРОВЫЙ АСПЕКТ

2.1. Речевое общение как способ коммуникации

Одним из основных средств коммуникации является речь. По подсчетам ученых, человеческое общение на две трети состоит из речевого общения.

Понятие «речь» имеет несколько значений:

- особый вид человеческой деятельности;
- разновидность общения при помощи языка (то, что обычно называют стилем языка, слогом), которая характеризуется набором определенных лексических и грамматических средств в зависимости от условий и целей коммуникации (деловая официальная речь, поэтическая речь, профессиональная речь и др.);
- виды синтаксического построения высказывания (косвенная, прямая речь, отрывистая речь, чужая речь и др.).

Нас интересует прежде всего первое значение – речь как вид человеческой деятельности, который существует наряду с другими видами деятельности (трудовой, познавательной, памяти, и т.д.). Так как «речевая деятельность есть специализированное употребление речи для общения, частный случай деятельности общения», «речь есть потенциальный компонент любой деятельности, например, познавательной (мыслительной), мнемической и т.п.» [Леонтьев, 1999.] В языкознании речь, изучаемая внутри оппозиции «язык – речь», обычно понимается как реализация системы языка.

Ф. де Соссюр рассматривал речевую деятельность как своего рода

интеграл языка и речи. Язык представляет собой как бы потенцию, некую систему, структура которой до сих пор не до конца изучена, но которая, несмотря на это, известна всем членам данного языкового коллектива и является продуктом его деятельности, т.е. носит социальный характер.

Система языка находит свою реализацию в речи, т.е. язык присутствует в нас постоянно в состоянии возможности. Речь – это актуальное, индивидуальное; речь присутствует в нас время от времени в состоянии действительности. Развивая идею Соссюра, исследователи предполагают, что «речевая деятельность как целое, как интеграл включает последовательность: это последовательность перехода языка, постоянно существующего в говорящем (следовательно, вне зависимости от конкретного момента), к речи (в речь), принадлежащей говорящему только в конкретные моменты времени» [Гийом Г., 1992.]. От того, каким образом осуществляется этот переход, зависит характер воздействия речи говорящего (пишущего) на собеседника (читателя).

Функции речи (языка)

Вопрос о конкретных приемах речевого воздействия теснейшим образом связан с общей проблемой функций речи (языка). Известно, что языковое оформление каждого конкретного сообщения определяется в своей основе целями, которые ставит перед собой его автор. Каждое высказывание выполняет ту или иную функцию в процессе коммуникации (привлечение внимания, установление контакта, передача информации и др.). Частные функции конкретных высказываний могут быть объединены в более общие, которые и называют функциями речи. Обычно выделяют три основных и ряд частных функций. К основным функциям относят:

- коммуникативную, или репрезентативную (репрезентация – представление; изображение, образ), которая является доминирующей;

- аппеллятивную (апелляция – призыв, обращение, т.е. воздействие), которая грамматически наиболее ярко выражена в звательной форме и повелительном наклонении (*Андрей! Иди сюда!*);

- экспрессивную (экспрессия – выражение и выразительность).

Среди частных функций выделяют:

- фатическую, осуществляющуюся посредством обмена формулами, т.е. затрагивающую преимущественно область речевого этикета (*Добрый день. Рад вас видеть. – Взаимно. Как ваши дела?*);

- метаязыковую, т.е. функцию толкования, когда говорящему или слушающему необходимо проверить пользуются ли они при общении одним и тем же кодом (*Вы понимаете, что я имею ввиду? Уточнит, что вы понимаете под словом?..*).

Кроме того, говорят о поэтической, эмотивной, волюнтативной| и ряде других функций. Таким образом, в процессе любого речевого акта реализуются и частные функции. При этом от того, какая функция преобладает в конкретном речевом сообщении, зависит характер воздействия на собеседника.

Важнейшей функцией речи является коммуникативная. Коммуникативный процесс можно рассматривать как обмен информацией между людьми, формационный аспект общения, а целью коммуникативного процесса считать осознание и понимание передаваемой и получаемой информации.

Информацию, содержащуюся в человеческой речи, можно определить, как вербализованную передачу уже добытых, осмысленных и организованных фактов объективной действительности. В единице языка — предложении уже давно фигурируют понятия, как «данное» и «новое». Применительно к высказыванию «новое» можно интерпретировать как

информацию. Не только слово, но и другие единицы языка, перерабатывая содержание в информацию, становятся единицами речи.

В фактах языка информация выступает лишь в качестве потенциально возможных реализаций всего содержания единицы, причем при некоторых условиях содержание языковой единицы может быть расширено в связи с особенностями ее реализации в речи. Информация единицы языка реализуется только в связном контексте.

Формы речевой коммуникации

В зависимости от направленности речевого потока при коммуникации выделяют диалогическую и монологическую речь. При одностороннем речевом потоке коммуникация характеризуется активностью только одного из коммуникантов. Такая речь называется монологической.

Речь считают диалогической, если передача информации направлена в двух и более направлениях, причем у каждого коммуниканта периоды речевой активности сменяются периодами восприятия и обработки полученной информации.

Диалогом называется форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, характеризующаяся ситуативностью (зависимостью от обстановки разговора), контекстуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), произвольностью и малой степенью организованности (незапланированным характером). Диалог обычно противопоставляется монологу. Подвидом диалога является полилог, возникающий при числе участников речевого общения, большем двух. Для диалога характерны полифункциональность форм, содержательный синкретизм, экспрессивность, словотворчество. Осуществляемый в условиях непринужденного общения диалог часто строится по правилам, характерным для устной речи (неполный стиль

произношения, своеобразный синтаксис, ситуативные лексические новообразования).

К основным языковым особенностям диалога относятся:

- наличие повторов и переспросов в реагирующих репликах;
- синтаксическая неполнота реплик, компенсируемая за счет предыдущего высказывания;
- обилие вопросительных и побудительных предложений, стимулирующих реплик.

Диалог – сложно организованная целостная структура, продукт совместной деятельности коммуникантов. При смене говорящих или подключении новых участников в процессе разговора обычно не возникает ни смысловых разрывов, ни сколько-нибудь значительных пауз. Понимающие друг друга собеседники предугадывают окончание реплик, осуществляют передачу слова конкретному лицу, предотвращают сбои в развитии разговора и исправляют нарушения.

Координацию действий и высказываний собеседников обеспечивают специальные приемы и правила, которые известны говорящим и регулярно используются в разговоре. В основе смены говорящих лежит заданное правилами закономерное завершение речевого фрагмента. Если первая реплика – вопрос, вторая – обязательно ответ; приветствие сопровождается приветствием, просьба – принятием или отклонением и т.д.

Общие правила диалога таковы:

- получателю сообщения рекомендуется выслушивать обращенное к нему высказывание;
- вопрос требует ответа;
- повеление требует ответа действием или словом;
- повествование требует ответа повествованием или внимательным молчанием – отсутствием речи, когда слушающий извещает говорящего о

том, что его речь принята и понята, выражением лица, жестом, междометием, повтором слова. Таким образом, рекомендуемым способом действия получателя является:

- умолчание, если нет вопроса;
- ответ словом, если нет побуждения;
- пересказ другому лицу, если нет специального запрещения;
- действие, если нет специального побуждения к бездействию.

При выборе ответа надо помнить, что повествовательные высказывания противопоставляются вопросу и побуждению, но похожи на них в структурно-функциональном отношении, поскольку у повествовательных высказываний нет обязательного ответа в виде какой-либо реплики или действия. Вопрос и побуждение, напротив, строго различаются по созданию ответной реплики.

На основе современных исследований установлены правила сочетания речевых актов – парадигмы последовательности речевых актов. Они реконструируются на основе анализа характерных речевых фрагментов в естественных условиях. Исходя о представлениях о возможных целях участников моделируются новые последовательности речевых актов и общие схемы течения диалогов разного типа (совещательных, аргументативных, конфликтных).

Монолог – форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, рассчитанная на пассивное и опосредованное восприятие и практически, не связанная с речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении.

Иногда монолог определяют как интраперсональный речевой акт. Монолог противоречив по своей сути: с одной стороны, раз человек заговорил, значит, он рассчитывает на общение, с другой – монолог

абсолютно не приспособлен к непосредственному общению, он предполагает, что слушающий только слушает, но не отвечает.

Основные коммуникативные ситуации употребления монолога – сфера искусства, ораторские выступления, общение по телевидению и радио, ситуация обучения (речь учителя в классе и т.п.). В бытовом общении монологическая речь встречается крайне редко. Это дало основание Л.В. Щербе предположить, что она производна от диалогической.

Для монолога типичны значительные по размеру фрагменты текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющие индивидуальную композиционную построенность и относительную смысловую завершенность. Степень проявления этих признаков зависит от жанровой принадлежности (художественный монолог, ораторская речь, бытовой рассказ и др.) и от функционально-коммуникативной принадлежности (повествование, рассуждение, убеждение) [Василик, 2005].

По сравнению с репликами в диалоге монологическая речь обладает гораздо большей степенью традиционности при выборе языковых, композиционных и других средств; имеет, как правило, более сложное синтаксическое построение, гораздо более сложную языковую и структурно-композиционную организацию; эти ее особенности изучает лингвистика текста (проблема сложного синтаксического целого, абзаца и т.п.).

В качестве признаков монологической речи выделяют относительно большую протяженность реплик; композиционную сложность; обращенность не к собеседнику, а к самому себе; стремление выйти за непосредственные тематические рамки.

Классифицировать монологи можно по цели высказывания:

монолог убеждающей окраски – примитивная форма ораторской речи;

монолог лирический – речевая форма изъяснения переживаний и эмоций;

монолог драматический – сложный вид речи, в которой язык слов является аккомпанементом другим системам психических обнаружений – мимики, жестов пластических движений и т.п.;

монолог сообщающего типа, который подразделяете на монолог-рассуждение и монолог-сообщение.

Возможна классификация монологов по другим основаниям:

по времени подготовки – монологические сообщения могут готовиться заранее (время на подготовку практически ограничено), а могут быть и неподготовленными;

по содержанию сообщения – монологи разделяются на сообщения, передающие содержание другого текста подробно; сообщения, передающие содержание другого текста краткие сообщения, составленные на основе нескольких текстов и открывающие тему; сообщения, в которых говорящий, выразив свою точку зрения по какому-либо вопросу; сообщения, содержание которых дано в неявной форме;

по форме сообщения и по самостоятельности ее порождения выделяют сообщения, имеющие готовую форму; сообщения, имеющие фиксированную форму; сообщен» конструируемые полностью самостоятельно;

по установке на воспроизведение различают сообщения с предварительной установкой на воспроизведение; сообщения без установки на воспроизведение монолога [Почепцов,1998].

Из всего выше сказанного мы можем сделать вывод, что коммуникация – сложное и многогранное явление, представляющее собой

необходимое условие и фундаментальную основу существования человеческого общества. Теория коммуникации представляет собой многоуровневую систему коммуникативного знания, в которой каждый из уровней обобщает и интегрирует теоретические результаты исследований коммуникативных процессов в природе, обществе и технике, достигнутые другими науками.

Теория коммуникации располагает собственным теоретическим арсеналом, отвечающим строгим критериям научности: у нее есть свой предмет, категориальный аппарат, свои законы, общие и специфические методы исследования коммуникативных процессов.

Коммуникативная компетентность представляет собой определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Возрастание коммуникативной компетентности во всех сферах жизнедеятельности в конечном счете означает рационализацию механизмов управления обществом, утверждение диалога в качестве приоритетной формы общения и единственного способа разрешения глобальной проблемы «цивилизационных вызовов», формирование нравственной, духовной личности путем расширения уровня ответственности и свободы, в которых личность ищет свои жизненные смыслы.

Самая полная и совершенная система коммуникации – человеческий язык. Главными признаками языка, отличающими его от других систем связи, являются: вокально-слуховой канал для передачи языковых сообщений; отсутствие непосредственного биологического значения у языковой деятельности; произвольная семантизация (отсутствие

биологического подобия между знаком и означаемым). Вопрос о конкретных приемах речевого воздействия теснейшим образом связан с общей проблемой функций речи (языка).

Основные функции речи: коммуникативная, аппеллятивная, экспрессивная. Коммуникативная функция является доминирующей. Функции, выполняемые речью в конкретной ситуации общения, определяют внешний вид высказывания и, главное, отбор слов и синтаксических конструкций. Информация, содержащаяся в человеческой речи – это вербализованная передача уже осмысленных и организованных фактов объективной действительности [Почепцов,1998].

Особенности передачи вербальной информации связаны с особенностями канала передачи информации (голосовой аппарат создателя сообщения, письмо, технические средства распространения информации), процессами кодирования и декодирования (перевод информации из внутримозгового кода в языковые единицы обратно), спецификой помех и искажений. Ценность информации содержательного характера определяется ее новизной, свежестью и неожиданностью. Ценность социально важной и художественно значимой информации не уменьшается в результате многократных повторений.

Диалог – это форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, характеризующаяся ситуативностью, контекстуальностью, произвольностью и малой степенью организованности. В диалоге в большей степени реализуются вопросно-ответные комплексы. Координации действий и высказываний собеседников обеспечивают специальные приемы и правила, которые известны говорящим и регулярно используются в разговоре.

Монолог – это форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, рассчитанная на пассивное и опосредованное восприятие и

практически не связанная с речью собеседника ни в содержательном, ни в структурном отношении. Для монолога типичны значительные фрагменты текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющие индивидуальную композиционную построенность и относительную смысловую завершенность [Почепцов, 1998].

2.2. Общие закономерности классификации и функционирования речевых жанров

Созданию теории жанров посвятили свои работы отечественные и зарубежные лингвисты: М.М. Бахтин («Проблема речевых жанров») [Бахтин, 1986), Н.Д. Арутюнова («Жанры общения») [Арутюнова, 1992], А. Вежбицка («Речевые жанры») [Вежбицкая, 1997], Т.В. Шмелева («Речевой жанр: Возможности описания и использования в преподавании языка», М.Ю. Федосюк («Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи») [Федосюк, 1997].

Существует множество классификаций и типологий речевых жанров. В данной работе за основу взята работа Т. В. Шмелевой «Модель речевого жанра» [Шмелева, 1997].

Т.В. Шмелева выделяет 4 типа различных жанров: информативные, императивные, этикетные и оценочные. В исследуемой социальной группе реализуются все вышеперечисленные жанры. Обобщив собранную информацию, мы представили ее в таблице

Жанры педагогической речи

Цели	Классы речевых жанров по цели	Речевые жанры (примеры)
------	-------------------------------------	-------------------------

<p>Совершение различных операций с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение</p>	<p>Информативные</p>	<p>Устные: педагогический диалог, дискуссия, объяснительный монолог (объяснительная речь), доклад, учебная лекция, обобщающая речь, вступительное слово, объявление, экскурсионная речь.</p> <p>Письменные: аннотация, тезисы, реферат, отзыв, рецензия, конспект, характеристика ученика, педагогический дневник. Отчет, протокол, биография и автобиография (жанры делового общения)</p>
<p>Содействие осуществлению/неосуществлению каких-либо событий, поступков</p>	<p>Императивные</p>	<p>Просьба, совет, требование, разрешение, запрещение, приказ, напутственное слово</p>
<p>Изменение самочувствия участников общения, соотнося их поступки, качества и др. с принятой в данном обществе шкалой ценностей</p>	<p>Оценочные</p>	<p>Похвала, порицание, утешение</p>
<p>Формируют события социальной действительности</p>	<p>Этикетные</p>	<p>Поздравление, приветствие, прощание, представление классу, приглашение, извинение</p>

Прокомментируем таблицу более подробно, используя собранный материал.

Информативные речевые жанры:

Директор – учителя:

- *Уважаемые учителя! В преддверии зимних каникул, вам необходимо провести классные часы на тему: «Правила поведения у воды.»*
- *На совещании, в среду, в территориальном отделе нам сообщили, что наша школа звучит в негативном свете, в связи со многими случаями административных правонарушений, совершенных несовершеннолетними. Необходимо запланировать ряд мероприятий воспитательного характера.*

Учитель – ученик:

- *Ребята, сегодня у нас классный час, посвященный правилам поведения в зимнее время у воды. Прослушав информацию, вам необходимо расписаться в протоколе классного часа. Итак, первое правило: не подходить к краю берега водоема, даже если вы видите, что поверхность водоема покрыта льдом. Второе: Ни в коем случае нельзя выходить на лед в темное время суток и при плохой видимости (туман, дождь, снегопад). Третье правило: При переходе водоема группой необходимо соблюдать расстояние друг от друга 5-6 м. Замерзшую реку (озеро) лучше перейти на лыжах, при этом: крепления лыж расстегните, чтобы при необходимости быстро их сбросить; лыжные палки держите в руках, не накидывая петли на кисти рук, чтобы в случае опасности сразу их отбросить.*

Учитель – родитель:

- *Надежда Геннадьевна, я вынуждена Вам сообщить, что у Ильи по геометрии в этой четверти выходит двойка, учитель это объясняет*

систематической неподготовленностью к урокам, невыполнение домашних заданий.

Участники образовательных отношений, безусловно, владеют и общепринятыми этикетными жанрами, которые находят свое воплощение в соответствующей языковой форме. К этикетным жанрам относятся: извинение, поздравление, приветствие, прощание, сочувствие, благодарность, приглашение, извинение, представление классу; см. примеры;

Ученики – учитель:

- Дорогая Татьяна А.! Поздравляем вас с замечательным праздником, С днем учителя!»! мы очень рады, что вы нас учите! Ура!Ура!Ура!
(поздравление)

- Спасибо, мои детки! И я очень рада, что учу вас! (благодарность)

Родители – учитель:

- Самому лучшему, самому терпеливому учителю, дарим этот замечательный букет! (похвала)

- Спасибо, самые внимательные и заботливые родители! Очень приятно!
(благодарность)

Директор – учитель:

-На вас лица нет, что-то случилось? Я могу чем-нибудь помочь?
(сочувствие)

- Нет, нет, все в порядке, просто закружилась голова;

Родители – директор:

- Уважаемая Наталия А., у нас сегодня выпускной! И мы от всего нашего класса хотим выразить слова благодарности за то, что растили наших деток вместе с нами, учили вместе с нами! Спасибо! (благодарность).

Для усвоения норм речевого этикета учениками автор диссертации разработал план урока по речевому этикету (см. Приложение).

Приведем примеры оценочных жанров:

«Молодцы, сегодня вы работали замечательно! Спасибо за интересные мысли!»;

«Дорогие коллеги! Мы успешно прошли проверку Рособнадзора. Спасибо вам за качественную работу!» (похвала);

«Извините, я ошиблась! Это упражнение находится на странице 26»;
(извинение);

«Как вам не стыдно! Ваши родители делают всё для того, чтобы вы росли здоровыми и счастливыми, а вы их так подводите!» (укор);

«Уважаемые заместители! Мы с вами должны двигаться в одном направлении, иначе ничего хорошего не получится. Коллектив видит наши разногласия. Здесь, в кабинете, вы можете и должны высказывать недовольства, но при коллективе ни слова!» (порицание);

Следует отметить, что члены группы иногда используют «маски» жанров. Это, в частности, может быть осуждение под «маской» комплимента:

«Егор, какой ты молодец! Всю тетрадь изорвал!»

«Как здорово! Весь класс получил двойку за контрольную».

2.3. Императивные жанры школьной коммуникации

В данном разделе более подробно рассмотрены высказывания с императивным целеполаганием. В общем, они стимулируют адресата к совершению определенных действий и отсюда – характеризуют пространство школьной коммуникации как пространство активного социального образовательного действия.

Императивный жанровый тип школьной коммуникации составляют, в частности, просьба, мольба, совет, требование, приказ, разрешение,

запрещение, команда, инструкция, наставление, обсуждение, напутственное слово.

В императивном жанре могут выступать все выделенные участники образовательных отношений;

например, учитель, имея в качестве адресанта учеников:

«Я запрещаю брать чужие вещи с парт!»,

«Напоминаю, что опаздывать на урок нельзя!» (запрещение);

учитель, имея адресатом родителей:

«Прошу Вас обратить внимание на успеваемость Ивана: он часто не готов к уроку, проверьте его портфель» (просьба);

«Андрей, обижает своих одноклассниц! Вам необходимо поговорить с мальчиком, нужно выяснить, почему он так делает»;

учитель, имея адресатом директора:

«Наталия А., посмотрите, пожалуйста, мою расчетку! У меня неверно начислена зарплата. Не понимаю, где мои стимулирующие?!»;

«Наталия А., просим Вас принять меры: наши завхозы совсем не хотят работать! Нет ни парт, ни стульев!»; (просьба);

родитель в диалоге с директором:

-Здравствуйте! Учителя-предметники 7В класса, где учится мой ребенок, совсем не выставляют оценок! Как мы может контролировать успеваемость детей? Это продолжается уже вторую четверть!

Примите меры, иначе мы будем обращаться выше! (требование);

- Добрый день! Я вас услышала, передам информацию заместителю, курирующему вашу параллель, и все решим. До конца недели все оценки будут выставлены. Лично буду держать на контроле этот вопрос!;

- Спасибо! Вы поймите нас: мы не хотим проблем, но нам нужен результат. Не зря же ребенок ходит в школу!

Комплексно проанализируем императивные жанры просьбы, запрета и требования, обеспечивающие содержание общения в исследуемой социальной группе, по семи жанрообразующим признакам [Шмелева, 1997].

Коммуникативная цель

Жанры требования, просьбы и запрета относятся к императивным жанрам, цель которых, по мнению Т. В. Шмелевой, «вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-то из участников общения» [Шмелева, 1997]. В данном случае коммуникативная цель жанров требования и просьбы – заставить сделать нечто адресата, побудить к выполнению какого-либо действия, правда, с разной степенью волеизъявления; например,

- *Скорее сдаем тетради!* (требование);
- *Анна Н., принесите, пожалуйста, папку с локальными актами!* (просьба).

В жанре запрета цель говорящего блокировать нежелательные действия адресата; например,

- *Егор, нельзя выходить на улицу во время перемены! Я кому говорю? Нельзя выходить!* (требование);

Способ воздействия на адресата в жанрах требования и запрета отличен от способа воздействия в жанре просьбы: в последнем случае – категоричность выражена в наименьшей степени.

Образ автора

Роль статус говорящего играет большую роль, так как высказывания в жанрах требования, просьбы и запрета в большинстве случаев адресованы обучающимся.

Следовательно, успех реализации этих жанров во многом зависит от авторитета говорящего – учителя, который традиционно очень высок.

Как показывает практика, перлокутивный эффект императива всегда достигается – обучающийся прислушивается к учителю. В данном случае условия реализации анализируемых жанров предполагают личную заинтересованность автора в исполнении того или иного действия.

Образ адресата

Очевидна взаимосвязь данного жанрообразующего фактора с предыдущим.

Адресатом просьбы могут являться все участники образовательных отношений, поскольку он нейтрален в отношении статуса, возраста и обстоятельств коммуникации. Основным здесь является то, что адресату необходимо выполнить действие определенным способом. Следовательно, одним из главных признаков просьбы, можно считать ее исполнительскую природу, когда участники образовательных отношений призываются к востребованным ситуацией действиям.

Исполнительская природа просьбы объединяет ее с требованием и запретом. А спецификой двух последних будет идея наказания адресата в случае невыполнения им требуемого действия или запрета. С этим прямо связано известное разграничение адресата: требование и особенно запрет в большинстве случаев направлены на школьников как субъектов, которые в силу возраста и социальной роли могут являться потенциальными наказуемыми.

Ситуация требования (запрета), кроме того, по законам этих жанров не предполагает альтернативы, то есть отказ от выполнения (невыполнения) действия в норме не предполагается.

При этом, конечно, школьник-адресат может попытаться выразить несогласие с действием императива, в частности, молчанием, отсутствием правильной реакции). Это, однако, сразу пресекается автором повторным требованием в еще более жесткой форме; например,

- *Сколько можно говорить, убрать телефоны!*

После чего следует угроза, усиливающая требование:

- *Я сейчас позвоню родителям!*

Образы коммуникативного прошлого и будущего

Т. В. Шмелева говорит о том, что «образ прошлого различает речевые жанры инициальные, начинающие общение, и такие, которые могут появиться только после определенных речевых жанров <...> для которых предлагалось наименование «реактивные»; все они являются реакциями на другие жанры» [Шмелева, 1997].

В данном случае жанры требования, просьбы и запрета являются инициальными жанрами, используемыми представителями администрации и педагогами для регулирования социальных взаимоотношений в школьном коллективе.

Дальнейшего развития речевых событий, воплощенного в реализации других речевых жанров, для жанров требования и запрета, как правило, не наблюдается в связи со спецификой состава описываемой социальной группы – наличием детей в статусе адресатов высказывания. Дети мыслятся здесь в качестве воспринимающих коммуникантов, которые, не обсуждая содержание, действуют в соответствии с волеизъявлением взрослых – педагогов. Усиливает волеизъявление знание взрослыми регламента поведения в официальной обстановке школы.

Жанр просьбы может иметь дальнейшее развитие речевых событий, что находит свое воплощение, в частности, в жанре согласия; например:

Заместитель директора. – *Ольга В. отдежурьте за меня, пожалуйста, в пятницу!*

- *Хорошо, тогда ты за меня в четверг, на следующей неделе!*

Диктумное (событийное) содержание

Анализируемые жанры реализуются в определенных обстоятельствах во всех зонах коммуникативного пространства описываемой группы.

Чаще всего содержание императивных высказываний касается

- поведения на территории школы и за ее пределами в урочное время;
- требуемых от обучающихся действий в ходе обучения на уроке;
- правильной реализации образовательных ритуалов (приветствие, урок, динамическая пауза).

Языковое воплощение

Жанр просьбы может реализоваться с помощью формулы «(Я) прошу тебя...». В жанре запрета используется формула «(Я) запрещаю тебе»; например:

- *Сергей, прошу тебя, не отвлекай Никиту! Он и так ничего не хочет делать!;*
- *Егор, я запрещаю тебе подходить к компьютеру, когда меня нет в классе!*

Как видно, в центре таких конструкций стоит глагольный предикат, обозначающий соответствующий жанр (*просить, запрещать*). Его, как и содержание просьбы или требования, адресат с легкостью распознает и реагирует адекватно.

Жанр требования воплощается в наборе определенных клише, для которых характерна краткость, императивная форма выражения и содержательная направленность на совершенно конкретное действие; см. примеры: *Положи!; Не трогай!; Не смей!; Выполнить в срок!; Скорее!;*

Отмечается как типичное, так и индивидуализированное использование жанров в коммуникативном пространстве группы. Иллюстрируя последнее утверждение, можно привести примеры

высказываний, характерных только для определенной пары «автор-адресат»:

- *Егор, перестань списывать!* (Татьяна А.-Егор);

- *Аня, ну-ка отойди от Никиты!* [одноклассник Ани, испытывает дискомфорт от близкого нахождения рядом с ней] и т. д.

Итак, в коммуникативном пространстве описываемой социальной группы реализуются все 4 типа речевых жанров: информативные, императивные, оценочные и этикетные.

При этом информативное и этикетное целеполагание в состоянии выражать все участники образовательных отношений. Они соответствуют наименее «напряженным» целеполаганиям (сообщить, проявить готовность к коммуникации), нейтральны в отношении статуса участников, а потому с готовностью используются коммуникантами.

В данной главе также произведен анализ жанров требования, просьбы и запрета, составляющих специфику коммуникации в группе.

Выявлена, с одной стороны, высокая степень клишированности и ритуализованности императивного общения между участниками (без этого невозможно было бы успешное и результативное общение), а с другой стороны, нормативная безальтернативность в отношении выполнения (невыполнения) предписанного действия. Школьная коммуникация в высокой степени регламентированная и иерархизированная, не оставляет адресату выбора; по крайней мере, это справедливо в отношении к обучающемуся школьнику. Он вынужден исполнить действие – неисполнение чревато конфликтом.

Глава 3

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: СИТУАТИВНО-РОЛЕВОЙ АСПЕКТ

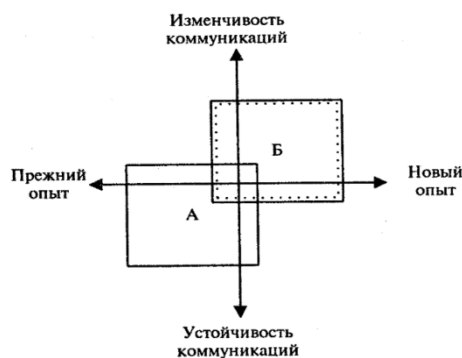
В процессе исследования выделены три типичных коммуникативных пространства, в которых происходит большая часть общения членов социальной группы «участники образовательных отношений»; обозначим их как «кабинет директора», «кабинет заместителя директора» и «кабинет учителя».

Для каждого из трех коммуникативных пространств характерен свой набор обязательных и факультативных коммуникативных ситуаций.

3.1. Пространство «кабинет директора»

Каждый руководитель работает в своем «коммуникативном пространстве», которому соответствует специфическая конфигурация контактов. Принципиально понять, какие из этих коммуникаций являются основополагающими, как они образуются и как упорядочиваются. Для этого следует выявить те предпочтения, которые являются основой выбора коммуникативного поведения.

«Коммуникативное пространство» руководителя оказывается такой средой, в которой формируется особое социально-коммуникативное двуединство. С одной стороны, организационное поведение работников может быть ориентировано на поиск, инициативы, новаторство (программа развития школы), с другой – на сдерживание новаций (традиции школы). Соотношение между двумя типами организационного поведения можно представить так, как показано на рисунке 2, где



А– привычные коммуникации;

Б – непривычные коммуникации.

В рамках данного локуса особо выделяются три ситуации, каждая из которых характеризуется коллективным участием в ней членов социальной группы. [Василик,

2005]

3.1.1. Ситуация «беседа с обучающимся»

Причиной для вызова в кабинет директора обучающегося обычно служат совершение нарушений школьного регламента, неоднократные нарушения Устава школы или общих правил поведения обучающимися. Встреча всегда проходит в официальной обстановке.

Формой общения являются воспитательные беседы, типичное содержание которых – порицание за совершенные поступки; например,

- *Иван, ты знаком с Уставом нашей школы?*

- *Да.*

- *Тогда почему ты его нарушаешь? Тебе так не нравится НАША (ударение на слове) школа, что ты хочешь забрать документы и уйти?!*

3.1.2. Ситуация «беседа с учителем»

Причины бесед директора с учителем (педагогом) как рядовым членом профессионального коллектива разнообразны. Далее приведены три диалога, демонстрирующие типичные причины возникновения ситуации, которые одновременно являются ее содержанием.

1. Учитель пришел с жалобой на коллегу. Коммуникацию при этом

составляют взаимное приветствие и обращение:

- *Здравствуйте, Наталия А.! Прошу Вас помочь мне в решении возникшей проблемы.*

- *Добрый день! Я вас слушаю.*

- *Мой коллега Василий З. постоянно оставляет в кабинете после себя открытые окна и неподнятые стулья. Из-за этого я простываю и у меня болит спина, мне приходится уходить на больничный!*

2. Директор пригласил учителя для того, чтобы дать ему очередное поручение. При этом могут быть использованы определенные приемы языкового воздействия; в частности,

«прием предварительного сочувствия собеседнику»:

- *Я понимаю, что у вас большая занятость, но ...;*

«прием похвалы»:

- *Человек замечательного ума, очень ответственный, всегда доводите начатое дело до конца; на этом месте я никого не вижу кроме вас!;*

«прием призыва на помощь»:

– *В сложившейся ситуации я без вашего участия не справлюсь!*

3. Директор пригласил учителя для выражения порицания или выговора. В таком случае преимущественно используется монологический тип коммуникации:

- *Не ожидала от работника с таким стажем подобного поведения!*

- *В данной ситуации вам необходимо принять единственно верное решение...;*

- *Надеюсь, мы больше никогда не вернемся к обсуждению данного вопроса!*

Учитель в рамках данной коммуникативной ситуации чаще всего испытывает чувство неловкости, раздражение. При возможности старается вставить реплики оправдания:

- *Это не моя вина, меня не предупреждали, а почему я вечером не читаю;*
- *Вы мне намекаете, чтобы я заявления об увольнении написал?*
- *Вы даже не хотите разобраться в ситуации!*

3.1.3. Ситуация «беседа с родителем»

Еще одной ситуацией, возникающей в кабинете директора, оказывается ситуация беседы с родителями обучающихся (ср. с разд. 3.2.1). Директор идет на эту беседу в том случае, когда учитель не в состоянии решить проблему с родителем и ребенком самостоятельно. Поэтому данный ситуативный тип конфликтотенный и предполагает использование императивных речевых жанров типа настойчивой просьбы, предупреждения, требования или, в крайних случаях даже скрытого угрожающего предупреждения (например, о возможном исключении ребенка из школы или переводе в другой класс, в другую школу).

Родители могут занимать позиции «оправдывающегося», «защитника» (ребенка), «нападающего». Однако, если обе стороны нацелены на разрешение конфликта, беседа переходит в режим договора и формулирования (и принятия) условий с обеих сторон.

Директор-родитель:

- *Мы с вами встречаемся достаточно часто, испробовали все рычаги, но ситуация не меняется, единственный выход, поменять окружающую обстановку.*
- *Что это значит? Вы нас отправляете в другую школу?*
- *Я не отправляю, я рекомендую. Но выбор исключительно за вами.*
- *Да нам все ясно! Вам проще избавиться от моего ребенка, чем помочь ему! Спасибо!*

- Давайте разговаривать конструктивно, вы же видите, что все действия не привели ни к чему.

- Хорошо, мы подумаем.

3.2. Пространство «кабинет учителя»

Пространство «кабинета учителя» составляет место проведения различных мероприятий как для родителей, так и для обучающихся. Различные способы речевого взаимодействия учителя с ребенком, вообще с детьми, составляют суть образовательной коммуникации, наиболее типичны и традиционны, а потому в наибольшей степени осмыслены практиками и теоретиками, анализирующими образовательный процесс (см. Главу 1).

В данном случае хотелось бы особо обратить внимание на коммуникативные ситуации взаимодействия учителя с родителями, которые являются «агентами влияния» на ребенка. Родители являются одними из важных участников образовательного процесса. Они взаимодействуют и оказывают влияние на других субъектов, и прежде всего – на обучающихся. Дома они общаются со своими детьми, оказывая воздействие на их учебу, их действия и отношение к школе. В этом отношении выделены две коммуникативные ситуации.

3.2.1. Ситуация «беседа с родителем»

Главной ситуацией, организующей общение в пространстве «кабинет учителя», на наш взгляд, оказывается ситуация разговора с родителями обучающихся. При этом обязательно имеются те или иные прагматические коммуникативные цели.

Отношение родителей к успеваемости ребенка

В процессе обучения педагоги, в том числе директор, сталкиваются с родителями, которые по-разному относятся к успеваемости своих детей. В зависимости от отношения к успеваемости ребенка, родителей условно можно разделить на несколько типичных ролевых субъектов:

1) «Заинтересованный» родитель всегда в курсе событий. Он регулярно проверяет дневник, поддерживает связь с классным руководителем и учителями-предметниками, посещает родительские собрания. Речевое взаимодействие такого типа родителя с учителем наиболее активно, часто и продолжительно по времени.

2) «Интересующийся» родитель вступает в коммуникацию время от времени. В силу собственной занятости или каких-то других причин (доверие к ребенку, семейные обстоятельства и пр.) не может (или не хочет) постоянно следить за успеваемостью ребенка. Родительские собрания такой тип родителей посещает по мере возможностей. Результатом нерегулярного контроля успеваемости нередко являются проблемы в успеваемости ребенка. Речевое поведение родителя при этом, в целом, имеет союзническое (с учителем), доброжелательное целеполагание.

3) «Отстраненный» родитель вообще не интересуется процессом обучения, по крайней мере, в границах контакта с учителем.

Как правило, такие родители пытаются переложить на школу часть своих родительских обязанностей, считая, что учителя должны не только обучать, но и воспитывать. Родительские собрания «отстраненные» родители посещают редко, в основном тогда, когда классный руководитель официально сообщает, что у ребенка сложилась критическая ситуация: вызов на педсовет, большое количество «двоек» в четверти, угроза отчисления из школы, угроза оставления на второй год. Тип речевого

поведения в таком случае соответствующий – чаще отстраненно-молчаливый либо агрессивный.

По наблюдениям автора диссертации, подобный тип коммуникации во многом зависит от социального климата в семье (например, неблагополучные семьи, где дети предоставлены сами себе) или от взаимоотношения семьи и школы (недовольство качеством образования, конфликт с классным руководителем или учителями-предметниками).

Результатом этого может быть, как отчисление ребенка из школы, так и лишение родителей родительских прав (если руководство школы посчитало нужным обратиться в соответствующие инстанции).

Отношение родителей к поведению ребенка в школе

Проблемы поведения учащихся – наиболее часто встречающиеся темы бесед учителей и родителей. От отношения родителей к поведению ребенка в школе во многом зависит исход беседы с учителем. В зависимости от отношения родителей к поведению ребенка в школе, их можно разделить на несколько ролевых типов:

1. «Правдоискатели» пытающиеся разобраться в сути сложившейся ситуации. Если таким родителям классный руководитель или кто-либо из учителей-предметников сообщает о плохом поведении их ребенка (лично, по телефону), они не спешат делать поспешные выводы, а пытаются разобраться в сложившейся ситуации.

Родители выстраивают множественную речевую коммуникацию «по конкретному случаю», беседуя с другими учителями, одноклассниками ребенка, и, наконец, с ним самим. Результаты таких диалогов могут быть как положительные, так и отрицательные. В одном случае, убедившись в правоте педагогов, они примут воспитательные меры по отношению к своему ребенку. А в другом – с учетом собственных педагогических

знаний, они принимают сторону ребенка. Это может привести к конфликту с учителем.

2. «Конформисты». Родители этой категории всегда и во всем принимают сторону учителя, даже если он не прав. Они никогда не скажут вслух, тем более, при ребенке, что прав именно он, а не учитель. Данный ролевой тип можно разделить на несколько групп.

А) «Самостоятельные конформисты». Они выслушивают учителя, согласно кивают в ответ, говоря при этом: *«хорошо, я с ним поговорю (накажу, приму меры)»* и т.д. Как правило, они сдерживают свое обещание и принимают воспитательные меры (вне зависимости от дальнейшего результата).

Б) «Советующиеся конформисты». Такие родители выслушивают учителя, соглашаясь с ним во всем и признавая свою беспомощность, просят совета, как им поступить. Далее события могут развиваться по двум сценариям. В первом случае родители безоговорочно следуют рекомендациям педагога. Во втором случае советы учителя берутся для демонстрации заботы о ребенке, не имея практического применения.

В) «Конформисты-философы». Родители этой группы выслушивают учителя, кивают в ответ и разводят руками: *«Да, он у меня такой! Ну что поделаешь?!»*. Но никакой помощи и советов у учителя не спрашивают, пуская все на самотек.

3. «Защитники» ребенка. Если таким родителям учитель сообщает о плохом поведении, они сразу же встают на защиту ребенка. В большинстве случаев она носит агрессивный и публичный характер. Соучастниками ситуации (наблюдателями) могут стать ребенок и его одноклассники. Как правило, у таких родителей есть еще один негативное свойство – обсуждать учителей дома в присутствии ребенка. Дети из таких семей отличаются критичным и негативным отношением к школе.

4. «Отстраненные», иногда вплоть до безразличия, родители. Родители этой группы принимают пассивное участие в воспитании детей, считая, что этим должна заниматься школа или сам ребенок (*«Он уже большой, вот пусть сам и разбирается!»*) [Даутова, 2018].

Если соотнести проделанный ролевой анализ с теорией атрибуции [Андреева, 1998], которая показывает, как люди объясняют причины своего поведения, следует прийти к следующим выводам: родители-«правдоискатели» стараются понять причины и следствия поведения своего ребенка. Родители-«конформисты» обвиняют своего ребенка: *«Сам виноват!»*. Родители-«защитники» ищут и находят оправдывающие обстоятельства: *«Он сделал так, потому что Вы не похвалили его»*. «Отстраненный ролевой тип родителей основывается на представлениях об «обязанностях» ребенка: *«Он уже большой, должен сам разбираться!»* или «обязанностях» учителя: *«Вы же несете ответственность за воспитание моего ребенка, Вы и принимайте меры!»*.

В зависимости от того, к какому ролевому типу относятся родители, и выстраивается дальнейшее речевое общение и использование речевых жанров.

3.2.2 Ситуация «родительское собрание»

На родительских собраниях классные руководители обсуждают с родителями текущие дела, в том числе и внеклассную работу. Учитель предлагает на обсуждение перечень планируемых мероприятий, при этом рассчитывая на помощь или участие родителей. Речевое общение выстраивается на соединении речевых жанров; типичная жанровая связка – этикетный призыв к вниманию и императив или информирование и благодарность;

- Уважаемые родители, предлагаю принять участие в конкурсе семейной фотографии! Я уверена, что совместная деятельность с детьми пойдет всем на пользу;

- Дорогие родители, в прошлом месяце наш класс принял участие в акции «Помоги пойти учиться», и нам вручили грамоту! Спасибо вам большое за активное участие в жизни школы, продолжаем в том же духе!

В данном случае родителей можно разделить на следующие ролевые типы:

1. «Активисты» активно помогают учителю. Они принимают активное участие во внеклассных мероприятиях (чаепития, экскурсии, поездки и т.д.), по функции являются «правой рукой» учителя. Некоторые входят в родительский комитет или совет школы. Типичные жанровые проявления – «сообщение о готовности к действию» – стимул ответного императива:

- Вы только клич дайте, мы всё организуем!

или благодарность – положительная оценка:

- И вам спасибо, за возможность проявить наши родительские таланты.

Такой родитель ощущает себя активным участником, даже инициатором общения и может регулировать один из его этапов, например, предлагает обсудить ту или иную задачу, подключить к обсуждению менее активных родителей.

2. «Помощники» оказывают посильную помощь. Эти родители помогают учителю по мере сил и возможностей «в свободное от работы время»:

- Я бы с удовольствием, но на работе аврал;

- Я сдам деньги на экскурсию, помогу заказать автобус, но сопровождать не смогу.

При этом цель собрания актуализируется учителем, который со словами благодарности принимает помощь:

- Спасибо большое, что взяли часть забот на себя!;

- Очень жаль, что у вас так много времени отнимает работа!

3. «Отстраненные» не оказывают никакой помощи. Такой ролевой тип условно можно разделить на три группы.

А). У «занятых» нет времени из-за большой занятости на работе.

Б) Вторые считают, что организации внеклассных мероприятий – это работа учителя, и помощь ему оказывать не надо.

В) Третьи считают все внеклассные мероприятия тратой времени и денег, при этом запрещая своему ребенку их посещать.

В итоге, родители, активно помогающие учителю в организации и проведении внеклассных мероприятий или оказывающие посильную помощь, пересекаются или соприкасаются в своих интересах, состояниях и отношениях с учителем. Родители ли же, не оказывающие помощи, игнорируют учителя. Следовательно, их коммуникативная компетентность находится на низком уровне.

Подведем итоги.

Общение между участниками образовательных отношений в исследуемой «школьной группе» составляет значительную часть их социального времени. При этом все участники воспринимаются друг другом либо как равноправные, либо как иерархизированные члены окружающего социального и коммуникативного пространства, распределенные на ступенях «выше» и «ниже» своего партнера по коммуникации.

Образовательный процесс как взаимодействие соответствует многоплановой, иногда проблемной, даже конфликтной коммуникации социально-речевых субъектов: детей – педагогов – административных субъектов – родителей.

Их взаимодействие характеризуется осознанностью взаимных действий, взаимного влияния друг на друга, исходящих из общей целенаправленности образовательного процесса. Это, как показал анализ, приводит к типичным речевым, жанровым и ролевым реакциям.

В данном коммуникативном пространстве описываемой социальной группы реализуются такие типы речевых жанров, как информативные, императивные, оценочные и этикетные. Информативные и этикетные жанры выражают все участники образовательных отношений. Они соответствуют наименее «напряженным» целеполаганиям (сообщить, проявить готовность к коммуникации), нейтральны в отношении статуса участников, а потому с готовностью используются коммуникантами.

Также произведен анализ жанров требования, просьбы и запрета, составляющих специфику коммуникации в группе. При анализе выявлена высокая степень клишированности и ритуализованности императивного общения между участниками (без этого невозможно было бы успешное и результативное общение), а с другой стороны, нормативная безальтернативность в отношении выполнения (невыполнения) предписанного действия: школьная коммуникация в высокой степени регламентированная и иерархизированная, не оставляет адресату выбора, по крайней мере, это справедливо в отношении к обучающемуся. Он вынужден исполнить действие – неисполнение чревато конфликтом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с поставленной целью (реконструирование системы коммуникации, определяющей существование социальной группы «участники образовательных отношений» и выявление специфики этой системы), решены несколько конкретных задач:

- 1) изучено содержание коммуникативных ситуаций и создана их типология;
- 2) исследована система коммуникативно-ролевых взаимоотношений, в которых выступают члены малой социальной группы;
- 3) проанализированы жанры речи, функционирующие в коммуникативном пространстве группы;
- 4) описано содержание коммуникативных образовательных технологий.

В результате анализа материала, автор достиг следующего понимания проблемы.

Общение членов социальной группы «участники образовательных отношений» рассмотрены в двух пространствах: «кабинет директора», «кабинет учителя». Для каждого из этих пространств характерен свой набор коммуникативных ситуаций. В пространстве «кабинет директора» выделены три ситуации: «беседа с обучающимся», «беседа с учителем», «беседа с родителями обучающегося». В границах пространства «кабинет учителя» проанализированы две коммуникативные ситуации: «беседа с родителем» и «родительское собрание». Каждая ситуация имеет свою коммуникативную специфику.

Два обозначенных выше пространства взаимосвязаны между собой. Обозначая специфику коммуникативных взаимоотношений «участников образовательных отношений», обратим внимание на тавтологичность

текстов участников (повторы значимых слов в императивных высказываниях: требованиях, просьбах, уговорах).

Когда же родитель описывает свои отношения с ребенком, он довольно часто употребляет местоимение *мы* вместо имени своего сына, поскольку всегда подразумевает его в роли соучастника событий.

Исследуемая группа имеет четко организованную систему коммуникации. Общение имеет определенную направленность: учитель-ученик, ученик-директор, родитель-директор, учитель-директор.

В границах исследуемого коммуникативного пространства реализуются информативный, императивный, оценочный и этикетный жанры.

Информативные жанры (беседа, сообщение) в основном функционируют в рамках коммуникации учитель-ученик-родитель. Императивные жанры (совет, уговор, требование, разрешение, наставление, обсуждение, запрет) в основном применяются учителем в отношении к обучающимся и родителям. При этом часто используются соответствующие жанровые предикаты (*запрещаю, требую, советую, обсуждаю (с вами)* и т.д.). Этикетные и оценочные жанры (приветствие, приглашение, прощание, благодарность, извинение, поздравление, сочувствие) активно используются всеми участниками группы.

В начале диалога, независимо от жанра, используется обращение как типичный способ начала общения, привлечения внимания и обозначения социального статуса общающихся. При обращении к старшим участникам социальной группы характерно употребление обращений: *уважаемый, дорогой, коллеги*, обращений по имени и отчеству. При обращении к детям используется обращение по имени и далее – личное местоимение 2 лица *ты*, а при оценке отрицательного поведения в личной беседе могут

возникать дополнительные субстантивы с негативной семантикой: *оболтус, лентяй, бездельник* и под.

Подробно в дипломной работе проанализированы императивные жанры требования, просьбы и запрета.

Ролевой статус говорящего при реализации трех обозначенных выше жанров играет большую роль, так как соответствующие высказывания в большинстве случаев адресованы обучающимся. Следовательно, коммуникативный успех во многом зависит от авторитета инициатора разговора (учителя и (или) директора), который традиционно высок в российской школе.

В центре конструкций, с помощью которых реализуются просьба и запрет, стоит глагольный предикат, обозначающий соответствующий жанр. Его участник распознает и реагирует адекватно. Жанр требования представлен набором клише, для которых типичны краткость и определенная содержательная направленность.

В целом для императивного общения между участниками характерна ритуализованность и высокая степень клишированности соответствующих высказываний. Хотя разговор может возникнуть спонтанно, обычна ситуация, когда он спланирован заранее.

На содержание общения в коммуникативном пространстве социальной группы накладываются тематические ограничения: обычно обсуждается успеваемость, поведение, участие ученика в жизни школы; общение имеет официальный и деловой характер.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы современной лингвистики / Сост. Л.Н. Чурилина. – М.: Флинта: Наука. 2010. – 416 с.
2. Арутюнова Н.Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.; Наука. 1992. – 280с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.-895 с.
4. Андреева Г.М. Атрибутивные процессы. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс. 1997.
5. Бахтин М. М Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство 1979. – 423с.
6. Белошапкова В. А. Современный русский язык: Синтаксис. – М.: Высш.шк. 1997. 248с.
7. Богданов В. В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. – Л., 1990.
8. БЭС: В 2-х т. Г л. рел. А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. Т. 2. – С. 208.
9. Василек М.А. Основы теории коммуникации – М.: Гардарики, 2005.
10. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. Уфа: БГУ, 1981. – 71с.
11. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высш. шк., 1990. – 176с.
12. Вежбица А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1997. – С. 99–111.
13. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения.- М.: Наука. 1993. 173 с.
14. Вопросы стилистики: Межвуз сб. на уч. гр.- Саратов: Изд-во Саратов. У н-та. 1999. – Вып. 28: Антропоцентрические исследования. – 296 с.

15. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М.: Академический проект, 2004.
16. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. – М.: «Междунар. отношения», 1977. – 264 с.
17. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. – СПб.: КАРО, 2018.
18. Дементьев В.В. Научение речевых жанров: Обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. – 1997. № 1. – С. 109–121.
19. Дементьев В.В. Фатические информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров // Жанры речи. – Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1997. – С. 34–44.
20. Капанадзе Л.А. Способы выражения оценки в устной речи // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – С. 151–156.
21. Китайгородская М.В. Наблюдения над построением устного просторечного текста // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – С. 44–48.
22. Китайгородская М.В., Розанова Н.И. К вопросу о жанровой стратификации разговорной речи // Русский язык в его функционировании: Тезисы докладов междунар. конф. – М., 1998. – С. 50–52.
23. Китайгородская М.В., Розанова Н.И. Речевые жанры и социальные роли // Русский язык в контексте современной культуры. Екатеринбург. – 1998. – С. 73–126.
24. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. – М.: Наука. 1986. – С. 99.

25. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты // Язык. Культура. Этнос. – М.: Наука, 1994. – С. 66–98.
26. Крысин Л.П. О речевом поведении чело века в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 78–86.
27. Крысин Л.П. Речевое общение в неоднородной среде // Русский язык в контексте современной культуры. – Екатеринбург, 1998. – С. 74–77.
28. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
29. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вы п. 3.
30. Лингвистический сборник // Москов. пед. ин-т им. П.К. Крупской. М., 1975. – 199 с.
31. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
32. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. – М.: Рус. яз., 1997. – С. 596.
33. Малый словарь русского языка. – М.: Дрофа; Русский язык, 1999. – С. 960.
34. Нахимова Е.А., Чудинов А.П. Основы теории коммуникации. – М.: Флинта: Нау ка. 2013. –164 с.
35. Нещименко Г.П. Язык и культура в истории этноса // Язык. Культура. Этнос. – М.: Наука. 1994. – С. 99–104.
36. Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998
37. Рытникова Я.Т. Семейная беседа: обоснование и риторическая интерпретация жанра: Авто реф. дисс. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург. 1996.

38. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М: Прогресс. 1986. – С. 195–223.
39. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия. 1632 с.
40. Тарасов Е.Ф. Язык и культура: Методологические проблемы // Язык. Культура. Этнос. – М.: Наука. 1994. – С. 105–112.
41. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Гос УНЦ «Колледж». 1997. – С. 88-98.
42. Шмеева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня: Функционирование языка: лексика и грамматика. – М.: Наука, 1992. – С. 5–15.
43. Шмелева Т.В. Речевой жанр: Возможности описания и использования в преподавании языка // Русистика. – 1990. № 2. – С. 20–32,
44. Шмелева Т.В. Речевой жанр: Опыт общелингвистического осмысления // Collegium. – 1995. № 1-2. – С. 57–65.
45. Шутенко А. И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. 2011. № 7.
46. Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург, 1996. – С. 73–94.
47. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. – Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1997. – С. 66–88.
48. Федосюк М.Ю. «Стиль» ссоры // Русская речь. – М.: Наука. 1993. № 5.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Урок развития речи. Тема: «Правила общения»

Цели урока: обучающая: обобщить известные и усвоить новые знания о культуре речи;

развивающая: дать сведения, расширяющие кругозор, развивать коммуникативные навыки;

воспитательная: повысить навыки вежливого поведения в обществе.

Обучающиеся должны знать:

- значение понятия «этикет»;
- основные формулы этикета;
- качества грамотной речи.

Обучающиеся должны уметь:

1. Понимать содержание высказывания, услышанного впервые.
2. Давать ответы на вопросы.
3. Правильно говорить вслух.
4. Работать индивидуально и в группах.
5. Употреблять формулы этикета.
6. Определять ошибки в общении и избегать их в речевых ситуациях.
7. Анализировать услышанное и делать выводы.

Тип урока: урок развития связной речи.

Оборудование: плакаты с эпиграфами к уроку, телевизор с DVD, видеозапись фрагментов из мультфильмов, карточки с заданием.

Эпиграфы:

1. «Самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения».

(Антуан де Сент Экзюпери)

2. «На доброе слово не надо скупиться: сказать это слово – что дать напиток». (Николай Рыленков)

Ход урока

I. Сообщение темы и плана урока.

План

1. Что такое «этикет»?

2. Рубрика «Знаете ли вы, что...».

3. Составление памятки «Правило общения».

4. Инсценировка: «Вредные советы» от Григория Остера.

Сообщение целей осуществляется по мере ознакомления с каждым пунктом плана урока:

1. Повторить сведения об этикете, речи, общении, словах вежливости, полученные на уроках этики, русского и украинского языка.

2. Получить новые сведения об обычаях и речевом этикете других народов.

3. Составить памятку, которая будет напоминать, как быть вежливым.

4. Познакомится с творчеством современного русского писателя, оценить актерское мастерство одноклассников.

II.1 Учитель. Обратите внимание на эпиграф к уроку: «Самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения». Эти слова принадлежат французскому писателю Антуану де Сент Экзюпери. Вдумаемся в их смысл. Человек не может жить без общения, оно ему необходимо, это – радость, удовольствие.

Вспомните, какой литературный герой жил на необитаемом острове? (Робинзон Крузо)

Он был многого лишен: еды, одежды, предметов домашнего обихода. Но больше всего Робинзон страдал не от голода и лишений, а от одиночества, ему не с кем было общаться. Без общения человек перестает

быть человеком.. Лишить человека общения – жестокое наказание, так поступают с преступниками, помещая их в одиночную камеру.

Живя в обществе, люди учатся следовать общим законам, вести себя так, чтобы всем было удобно, комфортно. Поэтому появилось понятие «этикет».

Вспомним, что это слово обозначает:

этикет – правила вежливого поведения;

речевой этикет – правила общения с использованием «волшебных» слов, формул вежливости.

В разные времена и у разных народов правила вежливого поведения, (этикет) отличаются.

О некоторых отличиях нам расскажут наши знатоки этикета в рубрике **«Знаете ли вы, что...»**

2.Знаете ли вы, что...

1-й ученик. Раньше говорили «покорнейше благодарю» вместо современного «спасибо»; «бью челом» говорили, если хотели обратиться с просьбой (потому что при этом кланялись до пола, ударялись лбом); а обращения «милостивый государь», «покорный слуга» отражали неравенство между людьми.

2-ой ученик. Было время, когда люди на Руси обращались друг к другу только на «ты». В 16 веке из Польши пришла мода на уважительное «вы». В 19 веке это обращение в дворянском обществе стало обязательным даже в семье. Этим подчеркивалось уважение к собеседнику.

3-ий ученик. Китайцы, японцы, индийцы не понимают традиции европейцев трогать друг друга руками при встрече, обниматься, целоваться – они считают это неприличным и оскорбительным для себя.

4-й ученик. Англичанин, если он настоящий джентльмен, не может начать письма к своему врагу без слов «Дорогой сэра...». Представьте себе такое предложение: «Дорогой сэра, вы – подлец!».

5-й ученик. Незнание обычаев другого народа может привести к курьёзам. Например, если спросить у болгарина: «Не хотите ли отведать этого блюда?», и ответ положительный – он покажет головой – «нет» и, наоборот, кивнет, если ответ отрицательный.

Вывод.

Посещая ту или иную страну, необходимо знать обычаи другого народа, в том числе, правила речевого этикета. Почему? Чтобы не попасть в неловкое положение, не обидеть людей, с которыми будешь общаться.

3.Учитель. Теперь предлагаю вам рассмотреть конкретные примеры и ситуации, совместно составить памятку «Правила общения», записать ее в тетрадь, а также поместить ее в «Классном уголке», чтобы ею пользоваться.

Пример №1

1-й ученик.

Встретились Бяка и Бука.

Никто не издал ни звука.

Никто не подал и знака –

Молчали Бука и Бяка.

И Бука думал со скукой:

«Чего он так смотрит – букой?»

А Бяка думал: «Однако

Какой он ужасный бяка...»

Вопросы:

Можно сказать, что они были приветливы?

Чем они могли расположить к себе друг друга?

(Улыбнуться, поздороваться)

Правило №1. Будьте доброжелательны и вежливы.

Какие слова вежливости (или формулы вежливости) вы знаете?

(Учащиеся приводят примеры)

Пример №2

2-ой ученик.

Рассказ школьного портфеля.

Знакомьтесь: Петя. Мой сосед.

Ему уже 12 лет.

Но говорит он до сих пор

не «коРидор», а «коЛидор»,

«ДЛлектор» входит в кабинет ...

«Закрыт магАзин на обед ...»

«Хозяйка моет стаканЫ...»

«СеКет, свеклУ,

пеКёт блины».

И до меня дошел черед:

«Портфель» он «пОртфелем» зовет.

(Ю.Тимьянский)

Учитель. Вы заулыбались: чем вас рассмешило стихотворение?

Почему речь мальчика звучит смешно?

- Неправильно ставит ударение
- Не выговаривает звук [р]

Где же найти вариант правильного произношения? Конечно, в словаре. Каком? (Орфоэпическом)

Правило №2. Старайся говорить правильно.

Учитель. Как издавна приучали детей говорить, четко произнося все звуки? Хорошее произношение, дикцию отработывали скороговорками. Какие знаете вы? (Дети приводят примеры)

Например,

Волки рыщут, пищу ищут.

Тащу, не дотащу, боюсь, что выпущу.

Щеткой чищу я щенка, щекочу ему бока.

В живом уголке жили ежи и ужи.

Шапкой Миши сбили шишки.

При дроворуба на трех дворах дрова рубят.

Раз дрова, два дрова, три дрова.

Хвала халве.

Жутко жуку жить на суку.

Шла Саша по шоссе...

От топота копыт пыль по полю летит.

У пеньков опять пять опят.

Пример №3

3-й ученик.

Видит как-то гражданин,

Что сарай пылает.

Он звонит на «01»,

Срочно сообщает:

-Я не знаю, как начать...

Но, как говорится,

Я звоню вам, так сказать,

Чтобы поделиться ...

В общем, значит, стало быть,

Тут такое дело...

Можно трубку положить:

Все уже сгорело!

Вопрос: почему же «все уже сгорело»? (Говорил долго, путано)

Учитель. Как нужно сообщить о пожаре?

(Ясно, четко, быстро, потому что в экстремальной ситуации счет идет на секунды).

Правило № 3. Говори ясно, четко, без лишних слов.

Учитель. В народе сложились свои неписанные правила поведения. Сейчас мы попробуем себя в роли знатоков фольклора. Поскольку пословиц много, то мы разделимся: с одной группой пословиц будут работать индивидуально 4 человека, а мы все вместе выполним эту работу коллективно, но уже с другими пословицами. Пословицы разделены пополам. Нужно совместить «половинки», получить целое высказывание, понять его смысл и подумать, какое правило можно сформулировать.

Группа «знатоков» из 4 человек получает задание:

- 1.Доброе слово / и кошке приятно.
- 2.Доброе слово / железные ворота откроет.
- 3.Ветры горы разрушают, / слово народы подымает.
- 4.От доброго слова / язык не усохнет.

Вывод:

Слова, особенно добрые, хорошие, обладают большой силой.

Нужно почаще говорить их друг другу.

Обращаем внимание на эпиграф №2

Правило № 4. На доброе слово не надо скупиться...

Все вместе совмещаем «половинки» таких пословиц:

- 1.Слово – не воробей / вылетит – не поймаешь.
- 2.От одного слова / да навек ссора.
- 3.Язык мой – враг мой / прежде ума глаголет.

4. Слово – не стрела / а пуще стрела ранит.

5. Долго думал / да хорошо сказал.

Анализируем пословицы, делаем вывод: необдуманные, обидные слова могут навредить, обидеть другого человека.

Правило № 5: Взвешивай каждое слово, сначала думай, а потом говори.

Пример № 6

Эпизод из мультфильма (Пух пришел в гости к Сове)

Обсуждение.

1. Что было хорошо?

Поздоровались.

2. Что было неверно?

Пух стучал ногой в дверь.

Сова перебивала, не давала ему договорить.

Правило №6: Не перебивай, умей слушать!

Пример №7

Эпизод из мультфильма (Пух и Пятачок в гостях у Кролика)

Обсуждение.

1. Он звал их в гости?

2. Кролику было интересно общаться с Пухом и Пятачком?

3. Не слишком ли они засиделись?

4. Можно сказать, что гости были навязчивы?

Правило № 7: Общение должно быть интересно всем собеседникам, не будьте навязчивы.

Учитель. Российский писатель Григорий Остер открыл, как нужно воспитывать непослушных детей. Дело в том, что если давать им полезные советы, то они их не выполняют. Например, им говорят: «Мойте руки перед едой» - не моют; «Учите уроки» - не учат.

Находчивый писатель понял, что нужно делать все по-другому: давать не полезные, а вредные советы. Непослушные дети сделают все наоборот и получится как раз правильно.

Наши чтецы подготовили несколько таких советов по книге Г.Остера «Вредные советы».

1-й ученик.

Если вы собрались другу
Рассказать свою беду,
Брать за пуговицу друга
Бесполезно – убежит,
И на память вам оставит
Эту пуговицу друг.
Лучше дать ему подножку,
На пол бросить, сверху сесть
И тогда уже подробно
Рассказать свою беду.

2-ой ученик.

Если ты пришел к знакомым,
Не здоровайся ни с кем,
Слов «пожалуйста», «спасибо»
Никому не говорил.
Отвернись и на вопросы
Ни на чьи не отвечай.
И тогда никто не скажет
Про тебя, что ты болтун.

3-й ученик.

Если к папе или к маме

Тетя взрослая пришла
И ведет какой-то важный
И серьезный разговор,
Нужно сзади незаметно
К ней подкрасться, а потом
Громко крикнуть прямо в ухо:
«Стой! Сдавайся! Руки вверх!».
И когда со стула тетя
С перепугу упадет
И прольет себе на платье
Чай, компот или кисель,
То, наверно, очень громко
Будет мама хохотать,
И, гордясь своим ребенком,
Папа руку вам пожмет.

4-й ученик.

Будь вежлив с мамами друзей,
Здоровайся входя.
Сердитых слов не говори.
По пустякам не спорь.
Ногами топать и кричать
На мам чужих нельзя,
Ведь есть у каждого из нас
Для этого своя.

5-й ученик.

Приближаясь к незнакомым мальчикам,
Девочка должна уже заранее

Им навстречу корчить рожи злобные,
Камни, палки, кулаки показывать
И угрозы разные выкрикивать.
Пусть издалека еще почувствуют,
Что не даст себя в обиду девочка.
6-й ученик.

Если все тебя хотят
Отучить кривляться,
Громко глупости кричать
Хныкать и плеваться,
Дергать кошек за хвосты,
Девочек за косы,
Незнакомым задавать
Дикие вопросы,
Бить ногами всех подряд,
Кашу есть руками
И показывать язык
Бабушке и маме,
Это трудно, но у них
Может получиться.

(все вместе)

Будь готов тогда всему
Заново учиться.

Учитель. Эти вредные советы рассчитаны на то, что читатель поймет, что они юмористические. На самом деле, необходимо следовать нашей памятке и тогда все будет с вами с удовольствием общаться.

III. Рефлексия (возвращаемся к плану урока и анализируем, чего мы достигли)

Вопросы к учащимся.

Что такое этикет?

Что узнали нового?

Пригодится ли вам памятка?

Понравились ли «вредные» советы?

В чем их смысл? [так не надо делать!]

Оценивание.

Домашнее задание.

1. Представьте, что вы встретили старого товарища, опишите диалог, используя правила хорошего тона.
2. Запишите на диктофон разговор со своими домочадцами, проанализируйте, соблюдается ли речевой этикет в вашей семье.