

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Борзова Евгения Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Использование учителем речевых средств для реализации стратегий педагогического дискурса на уроке французского языка

Направление подготовки **44.03.05** Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (французский язык английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: канд. пед. наук, доцент Майер И.А

« ____ » _____ 2019 г. _____
(подпись)

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Потылицина Н.С.

« ____ » _____ 2019 г. _____
(подпись)

Дата защиты « ____ » _____ 2019 г.

Обучающийся: Борзова Е.А.

« ____ » _____ 2019 г. _____
(подпись)

Оценка _____
(прописью)

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Педагогический дискурс в организации языковой коммуникации при обучении французскому языку.....	6
1.1. Определение понятия "педагогический дискурс" и его составляющие... 6	
1.2. Стратегии и жанры педагогического дискурса на уроке	11
1.3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения	22
Выводы по главе 1.....	27
Глава 2. Опытная работа по применению речевых средств на уроке для реализации стратегий педагогического дискурса учителем французского языка	29
2.1. Речевые средства, используемые в ситуациях педагогического общения на уроках французского языка.....	29
2.2. Опыт разработки и проведения комплекса уроков и последующий их анализ на основе изученных коммуникативных стратегий педагогического дискурса.....	34
Выводы по главе 2.....	43
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	54
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	56

Введение

Речь учителя как форма общения посредством языка играет огромную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Речевое поведение учителя - неотъемлемый атрибут его профессиональной деятельности, направленной на воспитание, обучение и развитие. Незнание постулатов речевого общения или неумение их применять может привести к конфликтным, нередко неразрешимым ситуациям, когда учитель и ученик оказываются на грани непонимания, вследствие чего могут возникнуть коммуникативные барьеры. Их возникновение может снизить эффективность коммуникации или свести ее на нет. Нередко, прекрасно владея методическими принципами организации и проведения учебного процесса, учитель оказывается затруднен или бессилён в его речевом оформлении. Именно поэтому многое зависит от уровня подготовки, знания учителя, его педагогического мастерства, умения правильно подойти к учащемуся, понять его психику и физиологию. Учителю очень важно ответственно подходить к выбору речевых средств выражения и нахождение оптимальных способов преодоления коммуникативных препятствий поможет учителю в общении с детьми, так как учитель воздействует на своих учеников словом.

Актуальность исследования заключается в том, что в профессиональную компетенцию преподавателя входит владение тактиками и стратегиями общения, потому как с помощью речи учитель общается с обучающимися на уроке, и речевая культура и поведение учителя во многом определяют успешность его педагогической деятельности. Чем более компетентен педагог в применении постулатов и правил общения, тем эффективнее и разнообразнее его тактики и стратегии; таким образом он успешнее добивается поставленных целей.

Объект исследования – речевые единицы, используемые учителем в процессе коммуникации на уроке французского языка.

Предметом исследования является проблема подбора и использования учителем речевых средств на уроке французского языка для реализации коммуникативных стратегий педагогического дискурса.

Целью нашего исследования является анализ речевых средств реализации учителем коммуникативных стратегий педагогического дискурса в рамках урока французского языка.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Рассмотреть сущность понятия «педагогический дискурс», выделить его составляющие.
- 2) Изучить и проанализировать коммуникативные стратегии педагогического дискурса.
- 3) Выявить и исследовать французские речевые средства, используемые в рамках урока французского языка.
- 4) Разработать и провести комплекс уроков французского языка в 6 классе по УМК «Le français en perspective» в соответствии с исследованными коммуникативными стратегиями.

Теоретическую основу исследования составили работы ученых по проблемам педагогического дискурса (А.Р. Габидуллина, В.И. Карасик, Е.В. Полянина, И.В. Певнева, Н.В. Кочетова, Н.Д. Арутюнова, О.В. Коротеева, Т.В. Ежова, Ю.Н. Караулов); педагогического общения и речевого поведения (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, С.В. Орлова, Т.В. Шмелева, Т.Г. Винокур); педагогической риторики (А.К. Михальская, Ю.В. Рождественский).

Основные методы, которые были использованы в работе: аналитические (анализ литературы по проблеме исследования, дискурсивный анализ), диагностические (наблюдение, опрос), статистические (анализ и обработка полученных данных).

Апробация исследования была осуществлена в ходе педагогической практики в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат»; а

также в качестве доклада «Использование учителем речевых средств для реализации стратегий педагогического дискурса на уроке французского языка» на конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» в рамках Международного научно-практического форума «Молодёжь и наука XXI века», Красноярск 24 апреля 2019 г.

Структура данного исследования содержит введение, две главы, заключение, список использованных источников, который включает в себя. Кроме того, к работе создано приложение.

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, определяются объект, предмет и теоретическая база исследования, описываются цель, задачи и практическая значимость работы.

Первая глава раскрывает сущность понятия педагогического дискурса, его особенности и составляющие. Помимо этого, здесь описаны цель, участники процесса, хронотоп, ценности, проанализированы стратегии и жанры педагогического дискурса, рассмотрено понятие индивидуального стиля педагогического общения, раскрыты классификации стилей и тема коммуникативного подхода в обучении.

Вторая глава представляет анализ и исследование французской лексики в рамках уроков иностранного языка, а т.е. речевых средств для реализации коммуникативных стратегий в форме речевых жанров, в зависимости от индивидуального стиля учителя, а также осуществлена разработка и анализ проведенного комплекса уроков французского языка в 6 классе по УМК «Le français en perspective» в соответствии с исследованными коммуникативными стратегиями.

В заключении приведены основные выводы, сделанные на основе результатов проведенного исследования.

Глава 1. Педагогический дискурс в организации языковой коммуникации при обучении французскому языку

1.1. Определение понятия "педагогический дискурс" и его составляющие

Система образования в общем занимает достаточно важное место в структуре общественных взаимоотношений для передачи накопленных социумом знаний и опыта. Образовательный процесс призван пополнять социум просвещенными и развитыми индивидами. В этом процессе роль коммуникации является важной и особенной, без успешной коммуникации обучающий или воспитательный процесс либо будет затруднительным, либо невозможным. Соответственно педагогический дискурс является важным фактором для успешного обучения, как и сама коммуникация. Педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса. В нем существуют агенты, которые представляют тот или иной институт, и клиенты, кто обращается к представителям институтов. Первые играют активную роль в институциональном общении, вторые вынуждены обращаться к первым, быть представителем общества по отношению к представителям института. В нашем случае, в контексте педагогического дискурса, это учитель и ученик.

Помимо всего вышеизложенного, В.И. Карасик представил функциональное и структурное членение дискурса, противопоставляя «лично-ориентированный» тип дискурса, «статусно-ориентированному». В первом, «лично-ориентированном» типе, участники стараются раскрыть их внутренний мир адресату и одновременно понять его как личность во всех ее характеристиках. Данный тип может проявляться в бытовой сфере отношений. Говоря о «статусно-ориентированном» типе, то он носит одновременно и институциональный характер и наоборот. По мнению В.И. Карасика, данный тип «представляет собой институциональное общение, т.е. речевое взаимодействие социальных групп или институтов друг с другом» [Карасик, 2002].

Исходя из истории изучения педагогического дискурса, большое количество авторов предлагают свои формулировки определения. В работах Поляниной Е.В. отмечается, что дискурс в настоящее время выступает как объект изучения лингвистики, социолингвистики, педагогики, философии, психологии, социологии и других дисциплин [Полянина, 2014]. Попова Е.С., говоря в широком смысле, понимает под дискурсом такую ситуацию коммуникации, такой акт устной речи, который имеет в своей сути социальный контекст, побуждающий автора к этому высказыванию [Попова]. В узком смысле Кочетова Н.В. объясняет дискурс как взаимосвязь лексем в контексте высказывания, существующих для воспринимающего в определенный момент времени [Кочетова]. В нашем исследовании мы последуем оригинальной формулировке Ю.Н. Караулова, определяющего дискурс как «многокомпонентный акт коммуникации, совокупность понятий отраслей языковедения, включающей в себя, кроме лингвистических вопросов и контекстуальные понятия знаний об окружающем мире, субъективные мнения говорящего, установки и цели адресата речи, учитывать которые в контексте необходимо для целостного восприятия высказывания» [Караулов, Петров, 1989, с. 8].

Полянина Е.В. отмечает, что педагогический дискурс — это процесс педагогической коммуникации учителя/преподавателя с учащимися (именно они являются главными участниками всего процесса), это факт общения, который содержит в себе «значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления» [Полянина, 2014]. В данном процессе учитель становится ведущим, потому как он способен направлять процесс движения дискурса, определять последовательность высказываний, вводить, а также завершать темы дискуссии, не только распоряжаться «правом на речь», но и предоставлять данное право кому-либо по своему усмотрению [Карасик, 1996].

Под основной **целью** педагогического дискурса можно рассматривать процесс вовлечения в сообщество субъектов обучения, разъяснение им общего плана мироустройства, норм и правил поведения, вовлечение новых индивидов к

общепринятым общественным ценностям и поведенческим качествам, предполагаемых от учащихся, уточнение восприятия ими и осознания учебного материала, оценка результатов этого процесса [Оросова, Коцова, Староста, Бушова Шмайдова].

Что касается **хронотопа** педагогического дискурса, то он конкретно обозначен. Хронотопом является время, которое закреплено за учебным процессом, будь то лекция в университете или урок в школе. Наравне со временем, определение касается и места, где происходит соответствующий процесс – класс, аудитория, школа, университет и т.д. [Карасик, 1996].

Исходя из работы Ежовой Т.В. в структуре педагогического дискурса имеют место такие **его составляющие** как:

- 1) непосредственно сами участники коммуникации, имеющие конкретный социальный статус;
- 2) закрепленная локация общения;
- 3) неформально определенные и зафиксированные ценности;
- 4) действия, обладающие определенной направленностью на объект общения как порядком речевых стереотипов в характерных ситуациях;
- 5) жанровая определенность;
- 6) документально зафиксированная база прецедентных поведенческих феноменов (фамилий, имен, изречений, текстов, положений и ситуаций) [Ежова].

Как следует из выше сказанного, вся коммуникативная деятельность учителя на уроке обусловлена конкретным предназначением общения на данном этапе урока. В начале урока его предназначение состоит в установлении контакта с учениками и привлечения их внимания; этап разъяснения нового учебного материала требует от процесса общения усиления мыслительной активности учащихся и мотивации к его усвоению; по ходу самого урока учитель постоянно поддерживает вербальный контакт и создает определенный эмоциональный настрой учащихся; завершительный этап урока характеризуется разрывом речевого контакта по инициативе учителя.

Осуществление этих задач возможно благодаря разноплановым линиям поведения. Для реализации любой из этих задач могут быть выбраны всевозможные линии поведения [Певнева]. В.И. Карасик, например, выделяет коммуникативные стратегии.

Понятие педагогического дискурса подразумевает как одиночного, так и множественного его адресата. В первом случае адресат общения является обособленным индивидом, как в случае беседы учителя с конкретным учеником; во втором, когда информация предлагается совокупности индивидов, объединенных по определенным признакам, например, классу или группе учащихся. Наиболее употребляемая на практике реализация педагогического дискурса по направлению к множественному получателю знаний, отмечает Цинкерман Т.Н. [Цинкерман, 2012].

Ценности педагогического дискурса можно объяснить системообразующей его целью и могут выражаться протокольными аксиологическими высказываниями. Данные предложения выступают исследовательским конструктом, но достаточно часто они могут быть реализованы в определенных кодексах, также они могут зашифровываться в пословицах, могут отражаться в разных модификациях (вплоть до прямого отрицания и пародирования) в прецедентных текстах и, преимущественно, получают прямое выражение в случаях коммуникативного сбоя, когда субъекты общения вынуждаются формулировать то, что чаще всего подразумевается и выступает условием для нормального процесса общения. К примеру, «старших необходимо уважать» можно выразить следующими вариантами: «яйца не учат курицу», «старая раковина дает жемчуг» и т.д.

Полный список ценностей педагогического дискурса достаточно трудно составить из-за нескольких причин: первое – это то, что педагогический дискурс выступает базой для формирования у человека мировоззрения, и из-за этого практически все моральные ценности закладываются в данном типе дискурса; второе – педагогический дискурс в отдельных аспектах пересекается с научным,

религиозным, либо политическим типами дискурса, и в связи с этим сложно выделить непосредственно педагогические аспекты ценностей; третье – ценности дискурса имеют идеологический вид, и из-за этого в различных идеологических системах могут быть расхождения в каких-то соответствующих ценностях; четвертое – это то, что ценностная картина мира включает не дискретные образования, а континуум, который членится обществом с известным уровнем условности.

Карасик В.И. указывает, что ценности педагогического дискурса подходят ценностям социализации в качестве общественного явления, а также организованного посредством общества института. При рассмотрении дискурса, в виду имеется несколько путей выявления таких ценностей. Как отмечает Карасик В.И. это, во-первых, моделирование культурных концептов, у которых важным компонентом выступает ценностная составляющая, благодаря этому имеется возможность определить ценностную картину мира относительно определенного этноса или социума [Карасик, 1996]. Также, во-вторых, сюда относится моделирование нормативных следствий и постулатов в пределах поведенческих стереотипов (к примеру, приоритет родственных отношений “жена и муж” или “дети и родители”, первая модель здесь соответствует американской и западноевропейской парадигме культуры, вторая модель соответствует китайской парадигме культуры). В-третьих, рассматривается анализ топосов, либо же общих мест в риторике, к примеру, народная педагогика, которая отражается в пословицах: характеристики лени и трудолюбия, нечестности и честности, смелости, безрассудства и трусости, утраты доброго имени и гордости, нетерпеливости и терпеливости, корысти и бескорыстия, нескромности и скромности, слабости и силе, что отмечает Ю.В. Рождественский в своих работах [Рождественский, 1997].

1.2. Стратегии и жанры педагогического дискурса на уроке

Общие стратегии педагогического дискурса включают коммуникативные интенции, конкретизирующие ключевую цель социализации индивида — превратить его в члена общества, который разделяет систему ценностей, мнений и знаний, правил и норм поведения данного общества.

В рамках анализа коммуникативных стратегий следует так же упомянуть и о прецедентных текстах, которые поддерживают интерес изучения языка, мотивируют узнавать что-то новое. В нашем случае это касается поговорок и пословиц, фразеологизмов, в общем устойчивых выражений, которые в наше время набирают все большую популярность. Их использование позволяет учителю обогатить свою речь, сделать ее более яркой и запоминающейся. Обучающиеся, в свое время, расширяют кругозор и пополняют свой словарный запас новыми выражениями. Посредством использования прецедентных текстов учитель также может реализовать определенные коммуникативные стратегии.

Изучение тактик и стратегий речевого поведения человека очень спорный вопрос и вызывает большое количество дискуссий по данной проблеме: фактически, в современной теории коммуникации, единого определения понятия «стратегия» нет. У Михальской А.К., Иссерс О.С. и Паршиной О.Н., под стратегией понимается линия речевого поведения [Михальская, 1998], некая последовательность речевых действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия [Иссерс, 2002], определенная направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [Паршина, 2004].

В.И. Карасик выделяет такие коммуникативные стратегии: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая [Карасик, 1996]. В нашей работе мы будем придерживаться такого описания стратегий.

Коммуникативная объясняющая стратегия представляется как последовательность интенций, которые ориентируются на информирование индивида, сообщение ему мнений и знаний о мире. Данная интенция воплощается

в большом множестве жанров педагогического общения: от простого бытового разговора между детьми и родителями об окружающей реальности (название предметов, их связи и характеристики) до философского диалога учителя с последователями. Именно данная интенция отражается в исходном понимании глагола “учить” — значит “передавать знания”. Соответственно также «намерение педагога сводится к передаче уже накопленного опыта, но не к поискам нужной новой информации» [Розеншток-Хюсси, 2000].

Ключевая характеристика познания — это интерпретация действительности, под которой понимают толкование, устремленное на раскрытие смысла. Противопоставляя смысл и значение как объективное абстрактное, а также конкретное субъективное содержание, индивид в ходе интерпретации окружающего мира определяет явления и предметы для себя, сейчас и здесь. Зачастую об интерпретации утверждают относительно содержания художественного произведения, то есть в ситуациях, когда имеется возможность неоднозначного толкования смысла. Как представляется, педагогическая интерпретация — это увязка педагогом новой для учащегося информации с мировоззрением и жизненным опытом ученика.

Оценивающая стратегия в педагогическом дискурсе показывает общественную значимость педагога в качестве представителя норм общества и воплощается в праве педагога оценивать, как события, обстоятельства и персонажей, о которых ведется речь при обучении, так и всем достижениям учащегося. Вне сомнений, оценка в абсолютно чистом виде бывает достаточно редко, она сопряжена зачастую с выражением какого-то личностного отношения.

Специфика эффективного педагогического дискурса заключена в изменении языкового естественного оценочного баланса: позитивная оценка поступка адресата может изменяться в позитивную оценку адресата как личности в целом, а негативная оценка соответствующего поступка не может подвергаться такой трансформации, так как отрицательная оценка педагогом личности ученика приводит к утрате чувства собственного достоинства у ученика. Также известно,

что самым эффективным выступает порицание с глазу на глаз, так как публичное порицание приводит протест.

Оценка именно в педагогическом дискурсе связана с градуальным ее выражением, к примеру: получить на экзамене по физике пятерку. При переходе в другие виды институционального дискурса такая серьезная цифровая градация оценки смотрится нелепо: исповедаться на тройку. Градация в естественном языке зачастую распространяется на качество, которое подлежит оценке, в его отклонениях и норме в сторону избытка и недостатка: храбрость — трусость — безрассудство.

В педагогическом дискурсе **контролирующая стратегия** являет собой сложную интенцию, которая направлена на обретение объективной информации касательно усвоения знаний, сформированности навыков и умений, осмыслении и принятии определенной системы ценностей. Это представляет собой обратную связь, которая выражается в проверке готовности к усвоению новой информации, в отслеживании понимания в период объяснения и по предъявлении нового материала. Вместе с этим данная стратегия включает в себя действия педагога по формированию дисциплинированности и ответственности как важнейших качеств коллективной жизни.

Содействующая стратегия в педагогическом дискурсе заключается в исправлении учащегося и его поддержке. Данная стратегия имеет достаточно много общего с простой оценивающей стратегией, но отличие заключено в том, что оценка нацелена на определение объективного положения дел, тогда как содействие имеет цель создание нужных условий для формирования человеческой личности (критика или эмпатия). Содействующая стратегия отражается в форме позитивного отношения к адресату в качестве исходного постулата для общения.

В данном случае **организующая стратегия дискурса** заключена в совместных слаженных действиях субъектов общения: 1) этикетные ходы в педагогическом дискурсе (приветствия, знаки внимания, обращения); 2) директивные ходы («Откройте свои тетради», «Прочтите текст на стр. 24»), и

трафаретные формулы, применяемые при появлении и урегулировании конфликта;

3) игровые и тренировочные высказывания как на занятии, так и в период внеклассных мероприятий.

Одним из немаловажных факторов является то, что стратегии дискурса выделяют с известной мерой условности, они выступают исследовательской абстракцией. В истинном общении имеется сумма интенций, которые переходят друг в друга, быстро меняются в зависимости от изменяющихся обстоятельств коммуникации, интеракция не считается суммой действий, осуществляется координация стратегий [Макаров, 1998]. Кроме этого, верно построенный «идеальный» вид институционального дискурса очень редко бывает в действительности.

Жанры в педагогическом дискурсе могут исчисляться или в пределах дедуктивной модели, базирующейся на основании каких-либо признаков (к примеру: цели, типы сценариев, типы участников, уровень ритуализации и т.д.), или на основе реально существующих и естественно сформированных форм общения, которым возможно вычленить прототипные, то есть канонические, единицы: урок, семинар, экзамен, лекция, родительское собрание, диспут, беседа ребенка и родителей, ученика и учителя и др. Самые важные жанры дискурса делятся на виды (традиционный урок, урок-зачет, урок-экскурсия и т.д.). Как утверждает А.К. Михальская, жанры педагогического дискурса весьма тесно увязаны с его стратегиями [Михальская, 1998]. Важным жанром педагогического дискурса выступает дефинирование — ключевой компонент объясняющей стратегии. Здесь учебные дефиниции существенно отличаются от логических, присущих научному дискурсу, так как для объяснения признак достаточности (то есть опоры на имеющиеся знания адресата) имеет не меньшую важность, чем признак полноты (то есть объективной характеристики какого-то явления). Коротеева О.В. в педагогическом дискурсе выделяет остенсивные, интерпретационные, экземпликативные, классификационные,

трансформационные, инструментальные, косвенные, а также квазидефиниции и псевдодефиниции [Коротеева, 1998].

Отдельные методисты и лингвисты речевой жанр рассматривают как важную единицу речевого поведения педагога, как идеальную схему для протекания коммуникативного речевого акта: замечание, обращение, поздравление, приветствие и т. п. Модель большинства данных речевых жанров выстраивается посредством «анкеты» Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1990, с. 24-30]. Она базируется на понимании жанра в качестве ситуативного речевого действия и в себя включает семь конституирующих признаков:

1) коммуникативную цель, в сущности сводимую к такому вопросу: «Зачем? По какому поводу затеяно данное высказывание?». Четыре вида речевых жанров: это информативные, императивные, оценочные и этикетные;

2) образ автора - это образ педагога, многоплановое и сложное понятие. Оно отражается в таких показателях, как полномочия, информированность, авторитет, заинтересованность. Более убедительно авторство педагога демонстрируют речевые императивные жанры: приказ и совет, наставление и замечание и др.;

3) образ адресата - это направленность речевого жанра на учащегося;

4) образ прошлого (речевые инициальные жанры: вопрос, формулировка задания, приветствие и др.);

5) образ будущего (это дальнейшее развитие каких-то речевых событий, которые воплощаются в появлении иных речевых жанров); к речевым жанрам, включающим реакцию на инициативу своего собеседника, относят ответ на вопрос, извинение, отказ и др.

б) вид диктумного содержания включает ограничения в отбор информации касательно мира; анализ содержания жанрового определенного текста базируется на определении ключевых типов информации, заключенной в нем. Это, во-первых, вычленение объектной информации, которая отражает внешний в отношении субъекта речи мир, а также информации субъектной, связанной с самовыражением и рефлексией говорящего (пишущего). Далее жанровая дифференциация текстов

базируется на уточнении названных видов информации. Например, первая из них включает фактологическую, логико-понятийную, обобщенную, образно-метафорическую. Вторая включает личностную либо же объективированную оценку всей окружающей действительности, определенное волевое отношение субъекта речи по поводу чего-либо; она может также представлять как непосредственно эмоциональная информация;

7) языковое воплощение: к примеру, педагогическое требование – это подача команды в виде клишированных предложений и словосочетаний побудительной модальности (включающих глагол повелительного наклонения): "Откройте свои учебники", "Внимательно прочтите задание к упражнению", "Это запишите" и т. д.

Щербина Ю.В. в своем пособии уточняет, что наиболее часто жанрово-оформленная коммуникативная ситуация воплощается только в одном тексте либо же его фрагменте. При этом имеются коммуникативные ситуации, воспринимаемые как что-то целостное, но воплощаются в нескольких взаимодействующих между собой текстах. В таких случаях понятие «речевой жанр» может применяться весьма широко: под ним понимаются и различные речевые акты, и непосредственно речевые жанры, и виды сложных событий речи. Сложному речевому событию (к примеру, уроку) будет соответствовать гипержанр (гипержанровая форма); обычному речевому событию (основой формы обычного речевого события – речевое действие или процесс) – речевой жанр (микрообряд, представляющий собой особое вербальное оформление взаимодействия между собой партнеров коммуникации, то есть это весьма долгое общение, которое порождает диалогическое единство либо же монологическое высказывание, включающее несколько микротекстовых единиц); субжанр – это минимальная единица в типологии жанров речи, которая соответствует одному речевому действию или речевому акту [Щербина, 2010].

Жанры коммуникативного события или дискурса имеют динамичный и процессуальный характер. Они показывают некую абстрактную и обобщенную модель релевантных коммуникативных обстоятельств и условий, которые задают

социальные ограничения поведения педагога и учащихся при коммуникации в текущем событии диалога. Экстралингвистические, а также социальные параметры какого-то коммуникативного события детерминируют стиль, тему, структуру и композицию зарождаемого в ней текста (текстов). Текстема выступает языковой базой для речевого жанра. К примеру, текстема «дефиниция» будет материальной базой обычного речевого жанра под названием «дефинирование». Сложный речевой жанр включает совокупность взаимосвязанных интертекстуально текстом.

Итак, речевой жанр является родовым понятием для взаимосвязанных видовых понятий: жанра дискурса и текстемы.

Отправной точкой при классификации речевых жанров в педагогическом дискурсе выступает общая жанровая иерархия, которая имеет уровневую структуру.

Первый уровень – это функционально-системный, который характеризует все условия для реализации речевого жанра в области организованного обучения:

1. Стандартная ситуация общения: консультация, коучинг, лекция, экзамен, урок, лабораторное занятие, семинар и т. п. Каждая из данных ситуаций характеризуется своим особым набором речевых жанров, специфических и общих.

2. Тип коммуникативного события. Здесь дискурс делится на некоторые коммуникативные события: простые и сложные. Имена указанных событий часто совпадают с наименованиями речевых жанров. В дискурсивном пространстве в педагогическом дискурсе целесообразно выделить различные жанровые образования: сложные образования – это проверка домашнего задания, диктант, опрос, объяснение нового материала, проведение итоговой беседы и пр.; простые (элементарные и комплексные – по М.Ф. Федосюку) речевые жанры.

3. Первичный либо же вторичный речевой жанр (согласно М.М. Бахтину). Во всей структуре речевого сложного жанра могут между собой сочетаться первичные (то есть неподготовленные) а также вторичные (риторические) речевые жанры. Как правило, в педагогическом дискурсе первичными выступают фатические жанры

речи (обращение, замечание, приветствие и т.д.). Речевые вторичные жанры формируются весь период обучения в школе: тест, школьная лекция и пр.

Второй уровень – это стратегический. Проведение дальнейшей дифференциации речевых жанров зависимо от стратегий отдельного коммуникативного события: метадискурсивных, коммуникативно-прагматических и эпистемических. Эпистемические (верификационные и моделирующие) речевые жанры имеют цель изменить картину мира для адресата. Речевые метакоммуникативные жанры направляются на организацию всего процесса усвоения материала (разъяснение, формулировка правила, рекомендация, формулировка задания, дача комментариев и т. п.). Фатические (коммуникативные прагматические) речевые жанры предназначаются для регулирования межличностных взаимоотношений между коммуникантами: утешение, разрешение, приветствие, похвала, возражение и пр.

Третий уровень – это тактический. Выбор речевого жанра предопределяется тактикой какого-то одного из коммуникантов. На данном уровне формируется:

1. модель речевого поведения;
2. жанр текста в качестве продукта речемыслительной деятельности педагога либо учащихся в пределах коммуникативного события;
3. факультативным выступает параметр «канал коммуникации», посредством которого выделяются устные, «бумажные» а также «компьютерные» (интерактивный диктант) жанры речи.

Ключевым принципом классификации жанров влияющего дискурса целесообразно считать полюса фатичности и информативности, которые выделяются известным исследователем коммуникации речи Т.Г. Винокур [Винокур, 1993] для всего пространства речевого поведения.

Информативность, как считает ученый, в себя включает общение, которое имеет цель сообщить о чем-нибудь. Под фатикой в широком понимании разумеется коммуникация, имеющая целью непосредственно общение. В основании противопоставления информативных и фатических речевых жанров заложены

такие параметры, как целеполагание, тональность, информативность, специфика композиции, создание ситуации общения. Важно указать, что в истинной коммуникации не бывает чистой информатики, а также чистой фатики. Так, к примеру, профессор Габидуллина [Габидуллина] делит все речевые жанры в педагогическом дискурсе на информативные по преимуществу (жанры, где говорящий передает преимущественно новую информацию для слушателя) и фатические по преимуществу (в которых суть общения заключается не столько в передаче информации, сколько в отражении разнообразных признаков отношений между субъектами коммуникации).

Информативные жанры воплощают объясняющую и частично контролирующую стратегии в педагогическом дискурсе.

Речевые фатические жанры реализуют оценивающую, организующую и содействующую стратегии педагогического дискурса. Данные стратегии воплощаются в таких речевых жанрах:

- 1) оценивающие: порицание, похвала и т.п.;
- 2) этикетные (создают события из социальной действительности: прощания, поздравления, приветствия и т.д.);
- 3) императивные (помогают воплощению событий из реальной действительности: советы, просьбы и т.д.).

Границу между указанными жанрами провести весьма трудно, так как в пределах урока они все время взаимодействуют.

Итак, речевой жанр в современной педагогической риторике, а также лингвистике, трактуется как модель текста и как вид речевого действия, как род коммуникативного события. Здесь дифференцируются статичные, зачастую письменные жанры текста и процессуальные, речевые динамичные жанры (жанры дискурса, то есть коммуникативной ситуации, которая имеет событийную природу).

Для проведения моделирования педагогического дискурса большую важность имеет учет коммуникативных потребностей обучающихся. Так, для

школьников младшей возрастной группы присущи (согласно данным специальных исследований) такие коммуникативные потребности: с окружающими поговорить о своих чувствах, рассказать о том, что его интересует и волнует, обрести интересующую информацию, узнать о жизни сверстника или взрослого, прослушать интересный рассказ, смешную историю или сказку, прибегнуть к налаживанию эмоционального контакта через контакт физический (обнять маму или папу, прикоснуться к педагогу, поддержать подругу за руку). Очень часто данные потребности не удовлетворяются в полной мере. Дети убеждены, что взрослые редко применяют позитивные оценки, чаще используется негативная лексика [Лемяскина, 1999].

В перечень прецедентных текстов из педагогического дискурса относят в первую очередь школьные учебники, хрестоматии, нормы и правила поведения обучаемых, а также многие знаменитые тексты из детских книг, сюжеты популярных мультипликационных и художественных фильмов, тексты песен, поговорки, пословицы, известные афоризмы на тематику учебы, знаний, взаимоотношений между учеником и учителем.

Внимания заслуживают определенные выражения, упомянутые в работе Толочко О.В., которые присущи именно педагогическому дискурсу и определяют этот тип общения. К примеру: «Садись, два!» — педагог ставит отрицательную отметку ученику за ответ, что связано с объяснениями дома, а также последующим наказанием и эмоциями ученика, связанными с этим. Все ученики в русской лингвокультуре весьма остро осознают и переживают такую фразу в устах педагога: «К доске пойдет...», в данный момент любой, затаив дыхание, ожидает, кто же окажется жертвой. В перечень угадываемых моментально диалогов относится такой диалог: «Где твой дневник?» — «Забыл дома». — «А голову ты не забыл дома?». Интересно указать, что в военных учебных заведениях, в которых негативные оценки связываются с дисциплинарными наказаниями, например, отсутствием увольнения из части в дни выходных, курсанты применяют стандартную формулировку: «Извиняюсь сегодня я не готов к занятию». —

«Почему?» — «Недопонял». Данное выражение переносит часть вины психологически на преподавателя, который не очень успешно изложил материал. Здесь нельзя не согласиться с мнением О.В. Толочко, которая доказывает, что в педагогическом дискурсе имеется система концептов, которые формируют концептосферу «образование» и включают такие насыщенные оценочно концепты, как «школа», «урок», «отличник», «двоечник», «экзамен», «дневник», «отметка» и др. [Толочко, 1999].

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что слово, речь учителя является мощнейшим средством регулирования педагогического взаимодействия. Что же авторы понимают под педагогическим общением рассмотрим далее.

А.А. Леонтьев рассматривает педагогическое общение как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива» [Леонтьев, 1996].

Вслед за А.А. Леонтьевым, под оптимальным педагогическим общением, мы будем понимать 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, которое обеспечивает эмоциональный климат общения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

Говоря далее о педагогическом общении, мы будем иметь в виду взаимодействие педагога и учащегося, результатом которого служит мотивация, результативность, формирование благоприятной нравственно – психологической атмосферы и его конкретное воплощение в коммуникативном акте: говорящий (преподаватель) – слушающий (ученик).

Педагогическое общение можно считать гармоничным и продуктивным, если участники испытывают от общения взаимную радость и удовлетворение от общения. Таким образом, гармоничное общение неразрывно связано с категорией приятного и категорией радости. А.К. Михальская считает, что для педагогической риторики категория радости как эмоционально-психологического результата успешного речевого общения ученика и учителя имеет особое значение [Михальская, 1998, с. 32].

Первым законом современной риторики является – Закон гармонизирующего диалога: эффективность (гармонизация) речевого общения возможна только при диалоговом взаимодействии участников речевой ситуации.

Итак, закон гармонизирующего диалога в педагогической деятельности говорит о том, что ученик или весь класс – это не пассивный объект, которому лишь необходимо передать информацию. Задача учителя в том, чтобы «пробудить собственное внутреннее слово» учащегося, установить гармонические и двусторонние отношения с ним; здесь важным становится умение устанавливать контакт, чувствовать аудиторию, направлять и умело корректировать процесс общения.

1.3. Понятие индивидуального стиля педагогического общения

Индивидуальный стиль педагогического общения – это вполне стабильная своеобразная и индивидуальная система методов, различных приемов, а также способов решения педагогических задач, к которым осмысленно или спонтанно прибегает педагог чтобы достичь оптимального соответствия своей индивидуальности реальным конкретным целям, условиям и задачам педагогического общения.

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога, сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, творческая индивидуальность

педагога; особенности учащихся. Стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Формирование собственного индивидуального стиля педагогического общения осуществляется в соответствии с тремя основными направлениями:

- 1) преобразование системы общения в целом, включая его функции, а также иерархическое устройство;
- 2) преобразование личности субъекта;
- 3) преобразование соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к другому субъекту.

На данный момент существуют разные классификации стилей педагогического общения. Общепринятая классификация включает в себя объединение трех стилей - авторитарного, демократического, попустительского (А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев, Я.Л. Коломинский и др.).

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности.

В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявлять учащимся самостоятельность и инициативу. Их оценки учащихся неадекватны, основаны лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков. Внешние показатели успешности деятельности

авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная. Ролевая позиция этих педагогов объектна. Личность и индивидуальность учащегося оказывается вне стратегии взаимодействия.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения основан на тактике невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность учителя, демонстративное подчеркивание им своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемой демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический

климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации.

Характеристика приведенных выше педагогических стилей общения дана в «чистом виде». В реальной педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили общения.

Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитетного стиля общения. Как показали исследования, они отказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Помимо основных существуют промежуточные стили педагогического взаимодействия, в отношении которых следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т.е. всецело зависят от личности педагога.

В.А. Кан-Калик [Кан-Калик, 1987] установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит дружеское расположение; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание.

Наиболее продуктивными является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Такой стиль общения отличал деятельность В.А. Сухомлинского.

Достаточно результативным является и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, который можно рассматривать как предпосылку

вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия.

Одним из достаточно распространенных стилей общения является общение-дистанция, которое используется в полной мере как опытные педагоги, так и начинающие.

Исследования показывают, что достаточно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений и является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрочнению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – общение-устрашение. Оно наиболее популярно у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет общение-заигрывание, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т.е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, порождая малоэффективные способы педагогического общения.

Выводы по главе 1

В первой главе нами была раскрыта сущность понятия институционального дискурса, а также педагогического дискурса, как одного из его видов. За основу было взято определение педагогического дискурса Ю.Н. Караулова. Помимо этого, указаны составляющие педагогического дискурса: его ценности, цель, задачи, хронотоп и участники. В целом, понятие педагогического дискурса подразумевает как одиночного, так и множественного его адресата. Наиболее употребима на практике реализация педагогического дискурса по направлению к множественному получателю знаний.

Были рассмотрены и описаны коммуникативные стратегии В.И. Карасика. С помощью них учитель может использовать высказывания, направленные на контроль деятельности учащихся, т.е. их внимание, мыслительную, вербальную деятельность; вопросительные высказывания, использование приемов диалогизации, которые помогают сделать научный теоретический материал более доступным для усвоения обучающихся, а саму речь учителя более динамичной и экспрессивной. Таким образом, педагог имеет возможность организовывать, инициировать, координировать, контролировать речевое взаимодействие, прибегая к реализации стратегий педагогического дискурса (объясняющая, оценивающая, организующая, содействующая, контролирующая). Вместе с реализацией определенных стратегий на уроке иностранного языка, учитель выбирает различные линии поведения и определенный стиль общения с классом в определенных ситуациях на уроке. В дополнение к этому, учитель, зная о

прецедентных текстах, имеет «козырь в рукаве», потому что неизвестное всегда стимулирует интерес. Только в совокупности все вышеупомянутые компоненты могут помочь учителю гармонично вести урок и реализовать успешную коммуникацию с обучающимися, что в следствии может улучшить результаты работы учеников.

Глава 2. Опытная работа по применению речевых средств на уроке для реализации стратегий педагогического дискурса учителем французского языка

2.1. Речевые средства, используемые в ситуациях педагогического общения на уроках французского языка

Стратегии обычно реализуют общий замысел общения или коммуникации, а также его конечную цель, тактики выполняют функцию осуществления стратегий речи через конкретные речевые шаги, соответствующие общей стратегии. Исходя из этого, можно утверждать, что коммуникативная стратегия – это линия речевого поведения субъекта общения, в определенных условиях социального взаимодействия, которое направлено на достижение коммуникативных задач, целей, выраженное конкретными языковыми средствами. Тактики общения направлены на реализацию данных стратегий.

В первой главе было уже упомянуто о прецедентных текстах. Они так же могут реализовывать разные коммуникативные стратегии при использовании их на уроке. Тем более следует добавить, что данные пословицы являются ярким примером, аутентичны и намного сильнее поддерживают иноязычную атмосферу.

Урок как коммуникативное событие состоит из этапов: организации общения, объяснения, контроля, прерывания и поддержания речевого контакта; на каждом этапе есть свои локальные цели, которые реализуются при помощи определенных стратегий и тактик педагогического общения, посредством языковых средств, присущих нормам педагогического общения.

Коммуникативные объясняющая и организующая стратегии могут реализоваться прежде всего с помощью тактики установления речевого контакта на первом этапе любого урока – его организационном моменте. Эти стратегии реализуются через речевые акты приветствия, обращения, сообщения темы нового урока и призыву к слаженным действиям:

- *Bonjour à tous / tout le monde! Salut, mes amis!*

- *Je suis contente de vous revoir. / Je suis ravie de vous voir. Asseyez-vous. / Prenez vos places. / Allez vous asseoir!*
- *Faisons l'appel. Qui est absent? Qui manque? Je vais marquer les absences. On est au complet aujourd'hui? Parfait!*
- *Mettez-vous deux par table. / Formez des paires. / Vous vous travaillez en deux (trois, etc.) équipes. / Répartissez(divisez)-vous en 6 binômes.*
- *Chacun prend sa place habituelle. Où est ta place à toi? Va à ta place. / Préparez-vous à la leçon. Rangez vos affaires. / Tout le monde est prêt à la leçon?*

Здесь можно выделить то, что стандартные формы приветствия сочетаются со стимулированием будущей работы учеников. После приветствия учитель сообщает тему урока или обучающиеся сами угадывают тему урока, учитель сообщает его цели и задачи, призывает к началу общей деятельности, что позволяет с первых минут урока установить контакт с классом:

- *Le thème de notre leçon ... / Pouvez-vous nommer notre thème d'aujourd'hui? / Voici le plan de la leçon. / Voici le programme d'aujourd'hui. / Voici ce que nous allons faire aujourd'hui.*
- *Ouvrez vos cahiers. / Ecrivez la date.*
- *Nous avons beaucoup de choses à faire. Avant tout, on fait un peu de Puis on va Nous apprendrons des mots nouveaux pour parler de... Ensuite nous allons On va jouer. Enfin, nous allons S'il nous reste du temps, nous*
- *Lisez le texte. / Jouons! un, deux, trois! Partis!*

С другой стороны, иногда призыв к работе может быть похож на приказ или команду, который отдается учителем резко, реализуя контролируемую стратегию посредством подобных речевых средств и прецедентных текстов:

- *Attention ! / Un peu d'attention!*
- *«Revenons à nos moutons!».*
- *«Beaucoup de bruit pour rien».*
- *«La colère est mauvaise conseillère».*

- *«Les loups ne se mangent pas entre eux».*
- *Silence! / Du silence! / Cessez de bavarder! / Chut! Vous faites trop de bruit. / Tiens-toi tranquille, stp. / Calmez-vous. / Soyez polis! / Laisse ta voisine tranquille. / Voulez-vous bien m'écouter?*
- *Au travail! Le temps presse. Vous avez ... minutes pour ce travail. Allez-y. / Il vous reste ... minute. / Le temps a écoulé. Finissez/achevez votre travail. / On est prêt? / ..., tu es prête? / Ça y est? / Qui veut commencer? / Allez-y / vas-y. / Ça suffit. / C'est assez.*

Подобная тактика помогают учителю легче управлять ситуацией, подчеркнув свое лидерство, если класс непослушный или нужен дополнительный контроль для того, чтобы обучающиеся ощущали временные рамки. Кроме того, каждый учитель понимает, что классы, с точки зрения психологического климата внутри, очень отличаются друг от друга. Поэтому нужно стараться учитывать и этот факт [Черник, 2002].

Для поддержания речевого контакта на протяжении всего урока может быть реализована контролирующая стратегия посредством таких выражений, как ниже:

- *Où en sommes-nous? Nous sommes à l'unité, la page*
- *Qu'est-ce que vous avez préparé pour aujourd'hui? Quel était votre devoir? Vous n'avez pas eu de problèmes, j'espère?*
- *Est-ce que vous avez tout compris? Tout est clair? Qui a des questions à poser?*
- *Ensuite nous allons... / Puis on va... / Passons à...*

Довольно много оценочных высказываний в речи учителя, с помощью которых учитель реализует различные коммуникативные стратегии. Оценка учителя, а т.е. похвала или порицание, направлены на корректировку работы обучающегося. Учитель должен оценить деятельность учеников, чтобы им было понятно, как следует работать дальше, есть ли у них какие-либо пробелы. Подобные фразы делают общение живым и эмоциональным, хотя высказывания,

нарушающие правила этикета педагогического дискурса, тоже употребляются учителем.

Оценочные высказывания и некоторые прецедентные тексты положительного характера реализуют содействующую стратегию:

- *Bravo! Très bien. / Ça va/ça y est. C'est juste. / Vous y êtes. / Bien fait! / C'était sympa / Ce n'est pas mal. / Voilà du bon travail! Parfait! Excellent! / C'est une très bonne réponse.*

- *Tu as un 5. / Je te donne une très bonne note.*
- *Vous avez très bien travaillé aujourd'hui. Tu fais des progrès. Vous avez parlé un bon français.*

- *Bravo! Vous avez du talent!*
- *Il n'y a pas de fautes. Tout est correct.*
- *«C'est le premier pas qui compte».*
- *«C'est en forgeant qu'on devient forgeron».*
- *«La fin couronne l'oeuvre».*
- *«Chose promise, chose due».*

В зависимости от ситуации, это могут быть и отрицательные оценки работы учащихся на уроке:

- *Aujourd'hui, je ne suis pas content(e). / Vous ne vous êtes pas préparés à la leçon d'aujourd'hui. / Tu n'es pas du tout prêt(e) pour la leçon. / Tu n'as rien fait à la maison. / Tu as oublié ton cahier chez toi? / Pourquoi n'as-tu pas fait ton devoir à domicile? / Qui encore n'a pas réussi à faire cet exercice?*

- *Vous avez dû faire ces exercices par écrit. / J'ai corrigé vos devoirs. Il y a beaucoup de fautes. / ..., ton travail laisse à désirer. Tu ne t'appliques pas assez. Il faut travailler mieux / davantage.*

- *Je te donne une mauvaise note. / Ce n'est qu'un 3 aujourd'hui. La fois suivante je vais t'interroger à nouveau. Prépare-toi mieux.*

- *«Aujourd'hui en fleurs, demain en pleurs».*

- *«L'espoir fait vivre».*

В конце урока учитель использует регулирующую, а иногда и содействующую, стратегии. Учитель логически завершает речевой контакт и обобщает полученные результаты урока, подводит итог. Оформление речи может быть различным в зависимости от возраста учащихся и от общей картины урока. Это может быть и «сухим» прощанием:

- *La leçon d'aujourd'hui s'arrête ici. / La leçon est terminée. / Ecrivez le devoir. / C'est tout. / Au revoir.*

Однако, его можно заменить этикетными, более доброжелательными и эмоциональными формулировками, которые создают положительную атмосферу и вызывают желание у учеников прийти на урок:

- *La leçon est finie / Bien joué! / Vous avez bien travaillé aujourd'hui! / Merci pour votre bon travail. / À bientôt. / «Tout est bien qui finit bien».*

Исходя из примера употребления речевых средств и прецедентных текстов выше, мы можем сделать выводы о том, что в педагогическом дискурсе преподаватель использует и реализует общую схему своего речевого поведения на уроке, а именно, продуманную стратегию, нацеленную на достижение цели, поставленной на урок. Основные стратегии речевого поведения преподавателя определяются согласно поставленным целям и задачам для конкретного урока и воплощаются при помощи множества различных тактик. Количество используемых тактик на одних типах уроков может различаться. Одинаковые по своему типу уроки в большинстве случаев проходят по-разному. Преподавателем всегда определяется основная цель урока, но продумать до каждой мельчайшей подробности процесс коммуникации достаточно сложно. Действия преподавателя складываются исходя из реакции и действий обучающихся: начиная от того получен ли верный ответ, заканчивая тем правильно ли мыслит обучающийся.

2.2. Опыт разработки и проведения комплекса уроков и последующий их анализ на основе изученных коммуникативных стратегий педагогического дискурса

Реализация стратегий происходит посредством общения на уроке иностранного языка, с помощью речевых средств, которые использует учитель.

Так как ранее мы описали при каких обстоятельствах реализуются коммуникативные стратегии педагогического дискурса и для чего они служат, то во второй главе мы хотим представить разработку 13 уроков, которые были проведены в ходе педагогической практики в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» на основе УМК «Le français en perspective» для 6 класса, авторы А.С. Кулигина, Е.Я. Григорьева. Для большей наглядности, в качестве материала для анализа были выбраны первый (1) и последний (13) уроки.

Для проведения анализа были созданы критерии, на основе которых будут сравниваться 2 урока:

1. **Эмоциональный фон** – какие эмоции обучающиеся испытывают к учителю на уроке.

Низкий уровень (1) – большинство обучающихся испытывает отрицательные эмоции: недоверие, настороженность, тревожность.

Средний уровень (2) – большинство обучающихся испытывает нейтральные эмоции: спокойствие, безразличие, созерцание.

Высокий уровень (3) – большинство обучающихся испытывает положительные эмоции: доверие, радость, уверенность.

2. **Понимание** – насколько хорошо обучающиеся понимают речевые установки учителя.

Низкий уровень (1) – всем обучающимся непонятно, чего требует учитель.

Средний уровень (2) – большинству обучающихся понятно, чего требует учитель.

Высокий уровень (3) – все обучающиеся понимают, чего требует учитель.

3. **Активность обучающихся** – все ли обучающиеся вовлечены в ход урока.

Низкий уровень (1) – никто/меньшинство обучающихся вовлечены в работу.

Средний уровень (2) – половина/большинство обучающихся вовлечены в работу.

Высокий уровень (3) – все обучающиеся вовлечены в работу.

4. **Мотивированность** – вызвал ли учитель у обучающихся мотивацию говорить на французском языке в течение урока.

Низкий уровень (1) – меньшинство обучающихся говорит на французском языке, предпочитая высказываться по-русски.

Средний уровень (2) – среднее количество обучающихся говорит на французском языке, с временными переходами на русский язык.

Высокий уровень (3) – большинство обучающихся говорит на французском языке, редко прибегая к высказываниям на русском языке.

5. **Доброжелательность (рабочая обстановка)** – готовность к сотрудничеству обучающихся с учителем и друг с другом, обучающиеся доброжелательно настроены.

Низкий уровень (1) – меньшинство обучающихся готовы сотрудничать с учителем.

Средний уровень (2) – среднее количество обучающихся готовы сотрудничать с учителем.

Высокий уровень (3) – большинство обучающихся готовы сотрудничать с учителем.

В соответствии с учебником было создано тематическое планирование (См. Приложение А), также к работе прилагаются планы-конспекты проведенных уроков (См. Приложение Б, В). Уроки проходили у подгруппы 6 класса с профильным изучением французского языка, состоящей из 11 человек. Первый урок был проведен в качестве знакомства с ученицами, целью данного урока была установка контакта и определение уровня языка. Работа с классом была

осуществлена во фронтальной и индивидуальной формах. Сам урок являлся нетрадиционным, поскольку основной составляющей урока была игра.

Анализ урока 1. Урок начался с мотивационно-организационного этапа, где была реализована организующая стратегия, поскольку здесь учитель приветствует обучающихся и настраивает учеников на урок. В данном случае учитель использовал такие речевые средства как: *«Bonjour à tous! Asseyez-vous. Je suis ravie de vous voir»*.

Далее учитель представился и рассказал немного о себе в качестве вступительного слова, что можно вполне считать коммуникативной объясняющей стратегией, поскольку это было представлено в виде монолога учителя: *«Je m'appelle E.A. Je voudrais parler un peu de moi. J'apprends l'anglais et le français. Quand à mes intérêts, j'adore danser et dessiner. Je suis une mélomane et j'aime beaucoup la musique française»*.

Затем учитель добавил фразу: *«Je voudrais faire une petite connaissance avec vous, mais d'abord je vous propose d'écrire vos noms sur les feuilles de papier»*. С помощью нее была реализована контролирующая и организующая стратегия, потому как учитель дал установку обучающимся

После того, как ученицы написали свои имена на листках бумаги и выставили их на парты, учитель перешел к следующему этапу урока – основному, который был проведен в игровой форме на основе методики «Brise glace» (что означает дословно «разбить/растопить лёд») для того, чтобы познакомиться с классом, разрядить обстановку и расположить к себе обучающихся.

Сначала требовалось объяснить правила игры, но так как ученицы знали подобный вид игры, им не составило труда понять то, о чем учитель говорил на французском языке: *«Nous allons jouer un peu. Je vous donne des questions auxquelles tout le monde va répondre. Je vais vous expliquer les règles. Je pense que vous savez les jeux avec la balle – je jette la balle à Arina et elle choisit le numéro de question, puis elle la lit à haute voix et y répond. Ensuite, elle jette la balle à quelqu'un. Jouons comme ça»*.

В данном случае посредством данных речевых средств была реализована объясняющая стратегия.

В течении игры учитель реализовывал контролирующую стратегию, которая направляла деятельность обучающихся, фразами: «*Au travail! Qui veut commencer? Dis le numero de question. Tiens! Passes la balle à Nastya. Ensuite, qui?*»; высказывал свою оценку, реализуя оценивающую стратегию, по поводу ответов, такими речевыми средствами, как: «*Super! C'est fantastique! Bien fait! Bravo, ta réponse est très extraordinaire! Je n'ai pas pensé à cette variante, c'est génial*».

В конце, учитель поблагодарил всех за работу и подытожил работу учениц таким образом: «*Maintenant, nous nous connaissons mieux! Toutes les réponses étaient très inhabituelles et intéressantes!*». С помощью подобного высказывания учитель дает положительную оценку ответам обучающихся и стимулирует их на дальнейшую работу, реализовав одновременно оценивающую и содействующую стратегии.

После того, как учитель «разбил лёд», следующим шагом было направить урок в нужное русло по теме спорта. Преподаватель предоставил обучающимся видеоматериал для просмотра: «*Ensuite, nous allons commencer à étudier le nouveau thème. Pour ce faire, j'ai apporté une petite vidéo que nous allons regarder et discuter*».

После просмотра видео, в качестве реализации контролирующей стратегии, учитель задавал подготовленные вопросы ученикам для проверки того, насколько хорошо они поняли видео: «*Qu'est-ce qui se passe dans la vidéo? Quel est le sujet de la vidéo? Y a-t-il des personnages principaux? Quelle histoire avez vous vu? Quel thème nous allons étudier?*». Вместе с этим, в ходе ответов обучающихся, учитель также реализовал контролирующую, содействующую и оценивающую стратегии с помощью подобных фраз, которые были описаны выше: «*Pensez, après tenez la main. Bien fait! Vous y êtes! Je suis d'accord avec toi. Super! Vous avez deviné notre nouveau thème. Vous êtes sage comme une image. Je vous remercie pour vos réponses*».

Когда работа с вопросами была окончена и все желающие высказались, учитель поблагодарил учениц за работу на уроке и перешел к последнему этапу

урока – подведению итогов, где задал домашнее задание: «*Merci! C'était intéressant d'entendre vos opinions. C'est le premier pas qui compte. Demain, nous allons parler d'un événement très important – le tour de France. Ecrivez vos devoirs : p.6, le texte "Le tour de France" – vous le lisez et traduisez*». Объясняющая и организующая стратегии были реализованы посредством объяснения домашнего задания, а содействующая стратегия заключалась в похвале и благодарности за работу обучающихся.

Поскольку в Мариинской гимназии ученицы воспитаны и дисциплинированы, урок прошел в спокойном темпе, без трудностей для учителя. Однако не все обучающиеся, слыша новые слова или фразы, осмеливались спросить их значение. При использовании прецедентных текстов «*C'est le premier pas qui compte*» и «*Vous êtes sage comme une image*», только самые активные ученицы, всего 3 человека, решили поинтересоваться что это значит. В итоге, значение данных выражений было объяснено, и все ученицы записали его в словари.

В целом, при полученном опыте проведения первого урока, можно отметить, что в начале класс был напряжен и находился в ожидании того, как будет себя преподносить учитель, каким образом он будет общаться с классом. Игра помогла снять напряжение и настроить обучающихся на позитивный лад. Поскольку учитель предпочел демократический стиль общения, он дал понять, что настроен на слаженную работу и доверительные отношения (по наблюдениям, подавляющее большинство учителей общается в этом стиле в Мариинской гимназии).

Анализ урока 2. Что касается последнего урока, он является заключительным, обобщает весь пройденный материал и способствует его закреплению. На протяжении всего урока осуществлялись такие формы работы как групповая, индивидуальная. Фронтальная форма осуществлялась только когда учитель взаимодействовал со всем классом, поясняя правила и контролируя ход игры. Все задания разрабатывались в соответствии с уровнем знаний учащихся и пройденным материалом.

Цели урока были таковы: развитие речевых навыков; развитие поисковых умений; умение работать в сотрудничестве; умение формулировать свое отношение к предмету деятельности, выработка ценностных отношений к результатам своего труда.

На первом этапе урока, мотивационно-организационном, учитель реализовал коммуникативную организующую стратегию посредством приветствия учениц и сообщения того, каким будет урок: *«Salut, mes amis! Je suis ravie de vous voir. Asseyez-vous»*.

Затем учитель сообщает учащимся об игре и просит их поделиться на 3 команды посредством вытягивания карточек с цифрой, реализуя объясняющую и организующую стратегии посредством таких речевых средств: *«Premièrement, vous allez vous diviser en groupes par les feuilles. Tenez la feuille et faites un groupe»*.

После того, как дети разделились на команды, учитель перешел к основному этапу урока – объясняет правила игры, реализуя объясняющую и организующую стратегии. Здесь учитель использует речевые средства, которые призывают учениц к внимательному слушанию: *«Bien! Vous travaillez et gagnez les points en groupes. L'équipe qui a marqué le plus de points - gagne. Quand votre groupe a fait le devoir, vous tenez la main. Attention! Je vais vous donner «1 extra-point» si vous faites le devoir plus rapidement que les autres»*. Вместе с этим, в конце, реализуя контролирующую стратегию, учитель задает вопрос, чтобы понять, все ли усвоили правила; после отдает команду к началу игры: *«Avez-vous compris? Super! Commençons!»*.

Обучающимся было представлено для работы 5 заданий, где для каждого задания предполагалось определенное количество баллов и конкретное время на выполнение. Перед началом каждого задания учитель оглашал количество баллов, которое можно заработать и время выполнения, реализуя контролирующую и объясняющую стратегии с помощью речевых средств: *«Attention! / Ecoutez attentivement. Vous pouvez gagner ici 5-7 points. Vous avez 10-5 minutes pour finir ce devoir»*.

Первым заданием являлось «домино», где нужно было сопоставить картинку и название спорта. Второе задание – перевод слов, сопоставление французского и русского варианта. Третьим заданием был поиск спрятанных слов в квадрате с набором букв. Четвертое задание заключалось в восстановлении логики текста на французском языке. В течение выполнения обучающимися определенных заданий, нужно было обязательно контролировать время и предупреждать учениц сколько им осталось времени для выполнения. В данной случае, учитель реализовывал контролируемую стратегию, используя речевые средства для контроля класса: *«Au travail! Le temps presse. Il vous reste 3-1 minute. Le temps a écoulé. Finissez votre travail. On est prêt?»*. Одновременно с этим, учитель на протяжении всего урока реализовывал содействующую стратегию посредством речевых средств, которые передают похвалу и поддержку. Именно эти средства мотивировали обучающихся стремиться к лучшему, набрать большое количество баллов, быстрее справиться с заданием: *«Qui ne risque rien n'a rien. Bravo! Très bien. Ça va. C'est juste. Bien fait! C'était sympa. Ce n'est pas mal. Voilà du bon travail! Parfait! Excellent! C'est une très bonne réponse. Tout est correct»*.

Последним заданием был «спортивный квиз», с вопросами на логику и эрудицию, который вызвал нарушение дисциплины, потому что группы должны были отвечать на скорость. Однако, учителю удавалось ставить в нужное русло учениц, которые очень бурно реагировали друг на друга. В данном случае учитель реализовал контролируемую и оценивающую стратегии, посредством использования различных речевых средств: *«Silence! Un peu d'attention! Calmez-vous. Ça suffit! Chacun a son tour! Les filles, vous savez, la colère est mauvaise conseillère»*.

На последнем этапе – рефлексии, учитель предложил учащимся оценить свою работу, обобщив ответы товарищей в группе. Это дало учителю время подсчитать баллы. Когда ответы были готовы и высказаны, учитель поставил выбор между двумя утверждениями: «победила дружба» или «победила наша команда». Если бы все команды ответили, что «победила дружба», то это бы

означало, что дети усвоили ценность дружбы, взаимопомощи и поддержки. Поэтому всем можно было бы честно выставить за игру «5», раз все равны. Однако, мнения разошлись, из-за того, что сам класс не очень сплочен. Но, с другой стороны, они испытали поистине спортивный командный дух, что нельзя оценить отрицательно. Ученицы четко аргументировали свои точки зрения и сами понимали, что им не хватает взаимопонимания, в конце они выразили стремление работать над этим. В связи с выбором обучающихся, учитель выставил всем ученицам те оценки, которые они заработали за игру в соответствии с накопленными баллами. В итоге, учитель реализовал оценивающую стратегию, поскольку выставлял оценки в соответствии с количеством баллов; объясняющую, поскольку обучающиеся Мариинской гимназии приучены к тому, что они имеют право знать, как и в связи с чем их таким образом оценили; содействующую, так как учитель высказал благодарность обучающимся за их усердную работу.

Далее, проведя анализ двух уроков, представим результаты на диаграммах по критериям, которые мы выделили ранее:

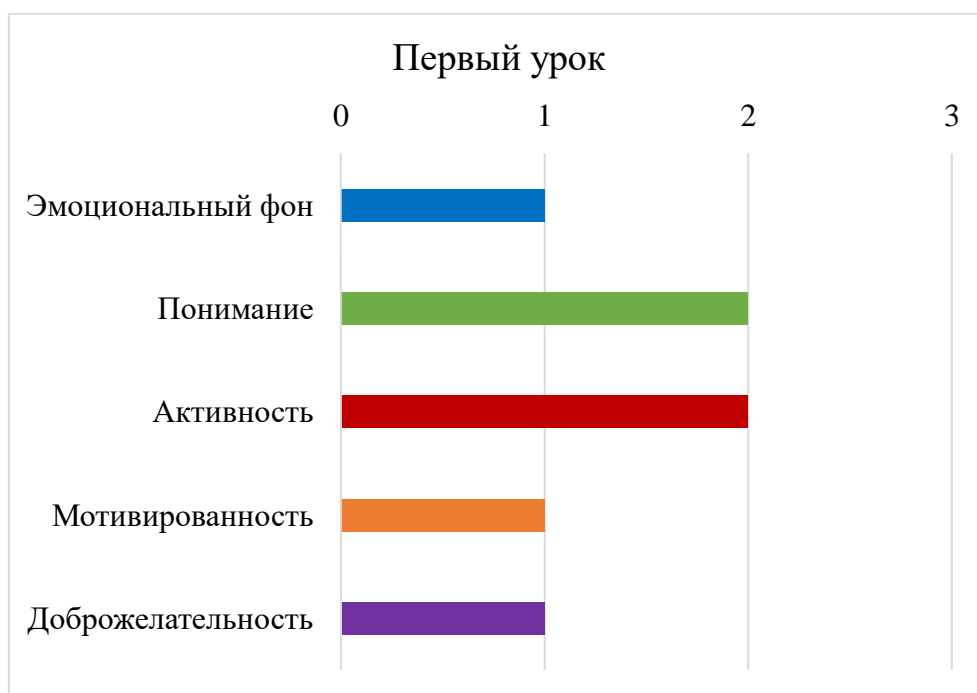


Рисунок 1. Диаграмма результатов анализа первого урока.

Основываясь на рисунке 1, мы сделали вывод о том, что, когда учитель, с небольшим количеством опыта, приходит в класс, ему следует провести

знакомство и показать себя наилучшим образом, т.е. дать понять классу, каким образом будет проходить дальнейшая работа. То, что класс на первом уроке будет вести себя зажатое и не очень активно, естественный процесс, поэтому все в руках учителя. Посредством своей речи, реализуя различные стратегии на уроке, он воздействует на обучающихся и может изменить ситуацию к лучшему.

По результатам первой диаграммы: критерии «эмоциональный фон», «мотивированность» и «доброжелательность» равняются отметке «1», что означает «низкий уровень» - большинство обучающихся испытывало недоверие, настороженность и тревожность; говорили ученицы в основном на русском языке; также очень маленькое количество обучающихся было готово сотрудничать с учителем, поскольку стеснение и незнание их останавливали. Что касается критериев «понимание» и «активность», они равняются отметке «2», что обозначает «средний уровень» - на уроке большинству обучающихся было понятно, о чем говорит и чего требует учитель; половина обучающихся была вовлечена в работу, поскольку некоторые ученицы стеснялись проявить себя.

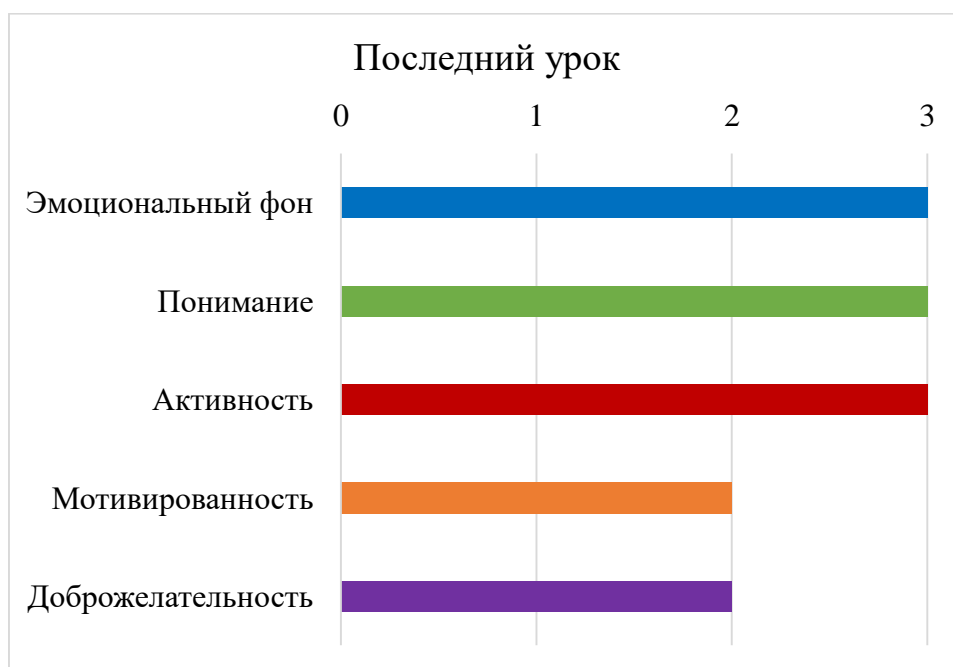


Рисунок 2. Диаграмма результатов анализа последнего урока.

Основываясь на 2 рисунке, мы сделали вывод о том, что показатели улучшились по сравнению с 1 рисунком и, можно считать, что реализация

практически всех стратегий прошла успешно. На последнем уроке дети уже не боялись учителя и привычно вели себя в его присутствии.

По результатам второй диаграммы: критерии «эмоциональный фон», «понимание» и «активность», выросли до отметки «3», что означает «высокий уровень» - большинство обучающихся испытывали доверие и радость, были уверены в себе; все обучающиеся понимали, что говорил и чего требовал учитель; все обучающиеся на уроке были вовлечены в работу. Критерии «мотивированность» и «доброжелательность» выросли до отметки «2», что означает «средний уровень» - среднее количество обучающихся говорило на французском языке, с временными переходами на русский язык; среднее количество обучающихся готовы были сотрудничать с учителем на уроке, потому как присутствовали обучающиеся, которые все еще были психологически «зажаты». Возможно, если бы было отведено больше времени на практику, то можно было бы лучше поработать с такими учениками и улучшить показатели.

В связи с данными, полученными при прохождении практики и их измерениями, при сравнении двух диаграмм можно утверждать то, что есть прогресс в уровне успешности реализации коммуникативных стратегий.

Выводы по главе 2

В данной главе нами была рассмотрена реализация коммуникативных стратегий педагогического дискурса учителем на уроке французского языка с помощью речевых средств и прецедентных текстов; описан опыт разработки комплекса уроков на основе УМК «Le français en perspective» для 6 класса, где были проанализированы первый и последний уроки для того, чтобы выяснить наличие прогресса по реализации коммуникативных стратегий за время прохождения педагогической практики в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат». На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что реализация стратегий была успешной, поскольку класс пошел на контакт, выражал

положительные эмоции и привык к работе с учителем. Добиться такого результата позволил демократический стиль педагогического общения и содействующая коммуникативная стратегия, потому что таким образом учитель располагает к себе обучающихся, дает им понять, что он настроен на продуктивную работу и заинтересован в успехах каждого ученика.

Заключение

В настоящее время делается большой упор на иноязычное образование, где в качестве цели данного вида образования выступают не только знания, умения, навыки обучающихся, но и их личностные качества и индивидуальные особенности. С помощью знаний иностранного языка мы расширяем границы нашего мышления, всесторонне развиваемся посредством поиска новых контактов извне. Так как не сложно научить языку обучающегося, а сложнее научить его говорить на иностранном языке, учителям нужно поддерживать иноязычную атмосферу на протяжении всего урока. Обучающиеся в основном слышат речь учителя на уроке, которая в большинстве случаев является моделью речевого поведения. Поэтому, обучающиеся могут подражать речи учителя, запоминать или использовать определенные клише, необычную лексику, фразы, поговорки и т.д. Именно в связи с этим важно обращать внимание на то, как учитель общается с классом, с каждым учеником, потому что учитель является моделью поведения для обучающихся, которая способна на них влиять положительно и вызывать интерес к дальнейшему обучению и получению новых знаний.

Объектом нашего исследования являлись речевые единицы, используемые учителем в процессе коммуникации на уроке французского языка.

Предметом исследования являлась проблема подбора и использования учителем речевых средств на уроке французского языка для реализации коммуникативных стратегий педагогического дискурса.

Целью нашей работы был анализ речевых средств реализации учителем коммуникативных стратегий педагогического дискурса в рамках урока французского языка.

В связи с целью были поставлены и выполнены следующие задачи:

- 1) Рассмотрена сущность понятия «педагогический дискурс» и выделены его главные составляющие: ценности, хронотоп, участники, коммуникативные стратегии и речевые жанры.

2) Изучены и проанализированы коммуникативные стратегии педагогического дискурса: объясняющая, контролирующая, оценивающая, содействующая, организующая.

3) Выявлены и исследованы французские речевые средства, используемые в рамках урока французского языка.

4) Разработан и проведен комплекс уроков французского языка в 6 классе по УМК «Le français en perspective» в соответствии с исследованными коммуникативными стратегиями.

Речевые средства, включая прецедентные тексты, представленные в исследовании, были отобраны и взяты за основу из научной литературы, наблюдений уроков при прохождении педагогической практики, опроса учителей в школе в течение педагогической практики, собственного опыта и дискурса преподавателей французского языка в университете.

В качестве результатов в нашем исследовании представлен анализ реализации коммуникативных стратегий педагогического дискурса учителя посредством использования речевых средств, который позволяет утверждать, что реализация коммуникативных стратегий прошла успешно, поскольку показатели последнего урока в сравнении с первым были выше. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что педагогический дискурс эффективен на уроках иностранного языка и способен влиять положительно на обучающихся и их результаты обучения иноязычному общению при условии создания атмосферы сотрудничества, гармоничного диалога, путем использования демократического стиля общения и ведущей роли содействующей коммуникативной стратегии.

Список использованных источников

1. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. д-ра пед. наук. 2003. 47 с.
2. Антонова Н.А. Тактики коммуникативно-регулирующей стратегии педагогического дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.apriori-nauka.ru/media/slovo/8-2015/Antonova1.pdf> (дата обращения 20.03.2019).
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. С.136–137.
4. Базилевская В.Б. Порицание в устах учителя (опыт анализа речевого акта) // Прагматические аспекты функционирования языковых единиц: Тез. докл. / Ин-т языкознания АН СССР, Воронеж. гос. ун-т. М.: 1991. С.19.
5. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
7. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие [Электронный ресурс]. URL: <http://scicenter.online/russkiy-yazyik/231-ponyatiya-kommunikativnaya-strategiya-90429.html> (дата обращения: 25.03.2019).
8. Гедз С.Ф. Коммуникативно-прагматические особенности высказываний с интеррогативным значением в современном английском языке: автореф. дис. канд. филол. наук. Киев, 1998. 18 с.
9. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.osu.ru/2006_2/10.pdf (дата обращения: 20.03.2019).
10. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. Ростов н/Д.: Аркол, 2010. 386 с.

11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 22.03.2019).
12. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи, 2002. 284 с.
13. Иссерс О.С. Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий // Вестник ОмГУ, 1999, № 1. С.74-79.
14. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987, 190 с.
15. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград-Архангельск, 1996. С.3–16.
16. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
17. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; Под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. М.: «Прогресс», 1989. С.8.
18. Клёкина Е.А. Стратегии и тактики развертывания мультимодальной интеракции в педагогическом дискурсе // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2012. №10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-i-taktiki-razvertyvaniya-multimodalnoy-interaktsii-v-pedagogicheskom-diskurse> (дата обращения: 28.03.2019).
19. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. канд. филол. наук. Волгоград, 1999. 24 с.
20. Коротеева О.В. Цели и стратегии педагогического дискурса // Языковая личность: система, нормы, стиль: Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 5-6 февр. 1998 г. / ВГПУ. Волгоград: Перемена, 1998. С.55-57.
21. Котлярова, И.О. системное представление об исследовании: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996. 209 с.

22. Кочетова Н.В. К вопросу о педагогическом дискурсе. Электрон. версия печат. публ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2014/Philologia/3_167336.doc.htm (дата обращения: 02.04.2019).
23. Лемяскина Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психолингвистическое исследование): Автореф. дис. канд. филол. наук. Воронеж, 1999. 22 с.
24. Ленец А.В. Прагмалингвистическая диагностика особенностей речевого поведения немецкого учителя: автореф. дис. канд. филол. наук. Пятигорск, 1999. 16 с.
25. Леонтьев А.А. Педагогическое общение, 2-е изд., перераб. и доп. М. Нальчик. Изд. центр "Эль-Фа", 1996.
26. Милованова Ж.В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: тез. докл. науч. конф. Волгоград: Перемена, 1998. С.63–64.
27. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. М.: Академия, 1998. 432 с.
28. Орлова С.В. Компетентностный подход: особенности, проблемы реализации [Электронный ресурс]. URL: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=562 (дата обращения: 22.03.2019).
29. Оросова Р., Коцова Н., Староста В., Бушова Шмайдова К. Преподавательский стиль учителя: особенности и диагностика [Электронный ресурс]. URL: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/25.pdf> (дата обращения: 05.04.2019).
30. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Астрахань, 2004. 195 с.
31. Певнева И.В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического

дискурсов русской и американской лингвокультуры [Электронный ресурс]. URL: <http://dissers.ru/1raznoe/1/15-1-pevneva-inna-vladimirovna-kommunikativnie-strategii-taktiki-konfliktnih-situacijah-obscheniya.php> (08.04.2019).

32. Полянина Е.В. Педагогический дискурс: основные характеристики и жанры (на материале немецкого языка) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов VI Междунар. Интернет-конф. Саратов: Наука, 2014. С. 82-87.

33. Попова Е.С. Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.ru/linguistics2/popova-02.htm> (дата обращения: 20.03.2019).

34. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс // Universum: Вестник Герценовского университета, 2008, №12 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs> (дата обращения 19.04.2019).

35. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. 600 с.

36. Розеншток-Хюсси О. Избранное: Язык рода человеческого. Пер. с нем. и англ. М.; СПб.: Университетская книга, 2000.

37. Таратухина Ю.В., Черняк Н.В. Некоторые дискурсивные и психолого-педагогические аспекты адаптации в инокультурной образовательной среде: офлайн и онлайн контекст [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/7gsywdypg4/direct/97373136> (дата обращения: 19.04.2019)

38. Толочко О.В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999. С.178–181.

39. Цинкерман Т.Н. Коммуникативно-стилевые особенности разновидностей педагогического дискурса. // Вестник Волгоградского государственного университета, Сер. 2, Языкознание. 2012. №2(16). С.74-79.

40. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: автореф. дисс. канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. 25 с.
41. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 192 с.
42. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. № 2. С.20–30.
43. Щербинина Ю.В. Мыслить, говорить, действовать: учебное пособие / Ю.В. Щербинина. М.: Флинта: Наука, 2010. 438 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1 - Учебно-тематическое планирование к учебнику французского языка А. С. Кулигина, Е. Я. Григорьева
“Le français en perspective” 6 класс

№ урока	Дата	Тема	Планируемые предметные результаты учащихся	Метапредметные результаты учащихся	Личностные результаты учащихся
1	11.09	La connaissance	Установка контакта с ученицами, определение уровня языка.		
2	12.09	Le Tour de France	Знает и понимает специальную лексику по теме урока и может ее употреблять.	Аргументирует свою точку зрения.	Формулирует свое отношение к предмету деятельности.
3	14.09	L'imparfait	Знает правила образования и употребления, применяет на практике.	Строит речевое высказывание в соответствии с коммуникативными задачами.	Совершенствует ценностное отношение к учебе и стремление к освоению материала.
4	15.09	L'imparfait	Демонстрирует знания о правилах образования и употребления на практике.	Оценивает свои умения.	Совершенствует рефлексивные навыки.
5	17.09	L'imparfait	Демонстрирует умения употребления.	Выявляет что усвоил и на что нужно сделать упор.	Совершенствует рефлексивные навыки.
6	18.09	Rando-raïd	Строит высказывание/диалог по теме, с употреблением изученной лексики.	Работает с текстом, выстраивает высказывания в соответствии с коммуникативными задачами.	Совершенствует ценностное отношение к учёбе и творчеству.
7	19.09	Page par page	Читает текст вслух, соблюдает правила чтения, произношения, переводит текст.	Работает с текстом: Читает с неполным пониманием содержания, пользуется языковой догадкой.	Осознает важность коммуникации и умения договариваться с другими.
8	21.09	Page par page	Читает текст и составляет, отвечает на вопросы на его основе.	Работает с текстом: Читает с полным пониманием содержания. Извлекает нужную информацию в тексте.	Совершенствует качества трудолюбия и творчества.

9	24.09	Autant de têtes, autant d'avis	Демонстрирует коммуникативную компетенцию в соответствии с заданиями.	Работает с информацией, выполняет задания в соответствии с коммуникативными задачами, рационально работает в группе.	Совершенствует качества работы в сотрудничестве и мотивацию к учебной деятельности.
10	25.09	Autant de têtes, autant d'avis	Демонстрирует коммуникативную компетенцию в соответствии с заданиями.	Работает с информацией, выполняет задания в соответствии с коммуникативными задачами, рационально работает в группе.	Совершенствует качества работы в сотрудничестве и мотивацию к учебной деятельности.
11	26.09	Révision	Повторяет ранее изученный материал и отрабатывает применение его на практике.	Оценивает свои знания и делает упор на слабые стороны.	Совершенствует ценностное отношение к учебе.
12	28.09	Travail de contrôle	Демонстрирует коммуникативную компетенцию в различных видах речевой деятельности по изученной теме.	Оценивает свои умения в различных видах речевой деятельности.	Выражает себя в различных видах учебной деятельности.
13	01.10	Le jeu	Демонстрирует и закрепляет знания по пройденным темам, умение применять их в соответствии с поставленными заданиями.	Работает с информацией, соотносит, сравнивает, находит в тексте. Оценивает свои умения.	Выражает себя в различных видах творческой деятельности. Без проблем вступает в коммуникацию со сверстниками.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 2 – План-конспект первого урока

Класс: 6А		Тема урока: La connaissance	Дата: 11.09.2018	
Оснащение урока: раздаточный материал				
Ожидаемые результаты: установка контакта с ученицами, определение уровня языка				
Ход урока				
Время	Этапы	Реализация (действия учителя на иностранном языке)	Действия учащихся	Социальная форма работы
3 мин.	Мотивационно-организационный: Приветствие, создание эмоционального настроения. Знакомство.	<ul style="list-style-type: none"> • Bonjour à tous! Asseyez-vous. Je suis ravie de vous voir. • Je m'appelle E.A. Je voudrais parler un peu de moi. J'apprends l'anglais et le français. Quand à mes intérêts, j'adore danser, dessiner et chanter. Je suis une mélomane et j'aime beaucoup la musique française. • Je voudrais faire une petite connaissance avec vous, mais d'abord je vous propose d'écrire vos noms sur les feuilles de papier. Merci ! 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащиеся приветствуют учителя. • Учащиеся ставят таблички с именами 	Фронтальная
40 мин.	Основной: Игра, чтобы узнать детей лучше.	<ul style="list-style-type: none"> • Nous allons jouer un peu. Je vous donne des questions auxquelles tout le monde va répondre. Je vais vous expliquer les règles. Je pense que vous savez les jeux avec la balle – je jette la balle à Arina et elle choisit le numéro de question, puis elle la lit à haute voix et y répond. Ensuite, elle jette la balle à quelqu'un. Jouons comme ça. • Au travail! Qui veut commencer? • Vous êtes sage comme une image! • Maintenant, nous nous connaissons mieux! Toutes les réponses étaient très inhabituelles et intéressantes! 	<ul style="list-style-type: none"> • Учитель предлагает сыграть в игру-опрос и объясняет правила игры. • Игра окончена и учитель подводит учащихся к главной 	Фронтальная

		<ul style="list-style-type: none"> • Ensuite, nous allons commencer à étudier le nouveau thème. Pour ce faire, j'ai apporté une petite vidéo que nous allons regarder et discuter. • Qu'est-ce qui se passe dans la vidéo? Quel est le sujet de la vidéo? Y a-t-il des personnages principaux? Quelle histoire avez vous vu? Quel thème nous allons étudier? • Merci! C'était intéressant d'entendre vos opinions. C'est le premier pas qui compte. 	<p>теме занятий – спорту. Включается видео и после его просмотра проводится беседа о том, что поняли учащиеся.</p>	
2 мин.	<p>Рефлексия учебной деятельности на уроке:</p> <p>Подведение итогов урока.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demain, nous allons parler d'un événement très important – le tour de France. • Ecrivez vos devoirs : p.6, le texte “Le tour de France” – vous le lisez et traduisez. • Merci pour la leçon ! Au revoir! 	<ul style="list-style-type: none"> • Учитель благодарит за занятие, задает домашнее задание. Учащиеся прощаются с учителем. 	Фронтальная

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 3 - План-конспект последнего урока

Класс: 6А		Тема: Ça, c'est du sport!		Дата: 01.10.2018
Оснащение урока: учебники, доска		Тема урока: Le jeu.		
Ожидаемые результаты:				
Предметные умения: формирование и развитие речевых навыков.				
Метапредметные умения: развитие поисковых умений; умение работать в сотрудничестве; развитие универсальных учебных действий в процессе работы с яз. материалом.				
Личностные умения: умение формулировать свое отношение к предмету деятельности, выработка ценностных отношений к результатам своего труда.				
Ход урока				
Время	Этапы	Реализация (действия учителя на иностранном языке)	Действия учащихся	Социальная форма работы
1 мин.	Мотивационно-организационный: Приветствие. Сообщение коммуникативной цели урока.	<ul style="list-style-type: none"> • Salut, mes amis! Je suis ravie de vous voir. Asseyez-vous. Aujourd'hui, nous allons jouer! 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащиеся приветствуют учителя. 	Фронтальная
39 мин.	Основной: Контроль полученных знаний	<ul style="list-style-type: none"> • Premièrement, vous allez vous diviser en groupes par les feuilles. Tenez la feuille et faites un groupe • Bien ! Vous travaillez et gagner les points en groupes. L'équipe qui a marqué le plus de 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащиеся разбирают номера групп и разделяются на команды. Учитель объясняет правила игры. 	Фронтальная, групповая

		<p>points - gagne. Quand votre groupe a fait le devoir, vous tenez la main. Attention! Je vais vous donner « 1 extra-point » si vous faites le devoir plus rapidement que les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous compris ? Super ! Commençons ! • 1^{re} devoir – le domino. Sur une moitié de la carte, il y a une image, de l'autre moitié - un mot. Vous devez combiner les images avec les mots. (Ecoutez attentivement. Vous pouvez gagner 5 points/ Vous avez 5 minutes pour finir ce devoir) • 2^{ème} devoir – trouvez la traduction. Vous avez les phrases et la traduction. (8 points/5 min) • 3^{ème} devoir – trouvez les mots. Il y a un liste des mots. Vous allez les trouvez sur l'image. (10 points/7 min) • 4^{ème} devoir – compléter le texte. (11 points/5 min) • 5^{ème} devoir – le quiz! (12 points/10 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 задание – домино. Детям предлагается соотнести картинки с названиями спорта. • 2 задание – соотнести фразу на французском с ее переводом. • 3 задание – найти спрятанные в квадрате слова из списка. • 4 задание – восстановить текст логически. • 5 задание – спортивный квиз. 	
5 мин.	<p>Рефлексия учебной деятельности на уроке: Подведение итогов урока. Рефлексия</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Теперь я хочу вас попросить написать ваше мнение насчет нашей с вами работы. Это анонимный опрос. • Merci pour la leçon! Au revoir! 	<ul style="list-style-type: none"> • Учитель благодарит за занятие и просит оценить работу. • Учащиеся прощаются с учителем. 	Фронтальная

