

Горбунова Мария Владимировна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры риторики и культуры речи, Московский педагогический государственный университет; 119991, г. Москва, М. Пироговская, д. 1; e-mail: mashagorbunova@mail.ru.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные умения; дискурсивные умения; профессиональная компетенция учителя; речевая деятельность; языковые способности; дискурс; дискурсивная практика.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема становления профессиональной коммуникативной компетенции педагога, в частности вопрос о факторах формирования особой разновидности коммуникативных умений личности — дискурсивных умений и их роли в практической преподавательской деятельности.

Gorbunova Maria Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecture of the Chair of Rhetoric and Standards of Speech, Moscow State Pedagogical University.

TO THE QUESTION ON FACTORS OF FORMATION THEACHERS' DISCURSIVE SKILLS

KEY WORDS: communication skills; discursive skills; a teacher's professional competence; speech activity; language abilities; discourse; discursive practice.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of development of pedagogical professional communicative competence, in particular to the question of the factors forming special type of communication skills — discursive skills and their influence on the practice of teaching.

Понятие «фактор» в терминологии гуманитарных наук используется достаточно широко. Однако, к сожалению, в научно-методических трудах не уделено должного внимания анализу содержания данного понятия. Между тем этот термин в лингвистической и психолого-педагогической литературе имеет несколько значений. В одних случаях он используется для обозначения движущей силы, основного момента, причины, определяющей характер развития какого-либо процесса, явления [10], в других — для обозначения существенных обстоятельств, способствующих какому-либо процессу, явлению [6]. При этом само содержание понятий психолого-педагогических условий, обстоятельств, причин истолковывается различно. В некоторых научных интерпретациях «фактор» и «причина», «условие», «обстоятельство» выражают *отношения различных объектов*. В иных научных контекстах «фактор» выражает *связь разных состояний одного и того же объекта*. Так, термин употребляется для выражения причины, источника воздействия на систему, определяющего ее состояние, условия деятельности, из чего следует, что начальное состояние объекта однозначно детерминирует его состояние в будущем. При таком толковании связь между действием фактора и его следствием близка к *функциональной зависимости*. При другом подходе термин «фактор» употребляется для выражения принципиальной возможности предсказания будущего состояния объекта, т. е. связь между условием и психическим явлением, на которое оно влияет, близка к *вероятностной зависимости*.

Во многом этот пробел восполняют опубликованные в настоящий момент работы по использованию статистических методов в психолого-педагогических исследованиях, в частности о применении факторного анализа в психологии и педагогике. В них рассматриваются многие аспекты проблемы многофакторности в учебном процессе. Однако при этом, как правило, сохраняется психологический аспект рассмотрения проблемы, а содержание и логика исследований критикуется с точки зрения корректного применения статистических методов и интерпретации данных. Заметим, что в дискуссии о качестве психолого-педагогических научных исследований и достоверности результатов ошибка кроется, на наш взгляд, не только в корректности методологии, но и в ставке на «универсализм» метода, что для традиционной методики губительно и недопустимо [8].

Неоднозначность употребления понятия «фактор» определяет необходимость уточнения его содержания с целью решения методических задач. Кроме того, первостепенное значение приобретает проблема выявления факторов, определяющих процесс формирования различных разновидностей умений и, как следствие, важнейших профессиональных компетенций специалистов. При такой задаче термин «фактор» следует интерпретировать как причину, определяющую характер реализации учебного взаимодействия с позиции вероятностного прогнозирования его результатов.

Как это ни парадоксально, представления о взаимосвязи факторов и обстоятельств, действующих в разных областях и

промежутках времени на личность, являются, по сути, научной абстракцией. В учебном процессе нет даже двух одинаковых учеников, тем более трех или пяти. Однако существуют личности учащихся, в чем-то сходные друг с другом по возрастным, гендерным, психологическим характеристикам, склонные к определенным речевым моделям переработки информации. Абстрагирование от несущественных различий в определенных условиях позволяет определить закономерность, тенденцию развития личности. Если пытаться учитывать все различия и факторы в учебном взаимодействии, то сложно, или даже практически невозможно, определить закономерности развития и установить взаимосвязи в обучении. Для каждого случая речевого взаимодействия в учебном процессе (даже минимального, простейшего) характерны свои неповторимые, уникальные условия, тогда как результаты обучения вполне обоснованно поддаются обобщению, статистической обработке и ранжированию.

Если перейти к вопросу о факторах формирования дискурсивных умений учителя, то в первую очередь необходимо отметить, что данный тип коммуникативных умений личности связан с умениями реализации текста в ситуации общения и обеспечивает эффективную организацию учебного речевого события (урока, семинара, лекции и др.). Дискурсивные умения являются интегративным образованием, отдельным компонентом в структуре коммуникативных умений, тесно связанным с общеучебными, текстовыми, аргументативными и другим разновидностями коммуникативно-речевых умений. При исследовательском наблюдении формирование дискурсивных умений будущих учителей предстает как сложный, многомерный и нелинейный процесс, в котором даже при оптимальных педагогических условиях задается лишь вектор развития и результат не может быть однозначно предсказуем, детерминирован. Таким образом, еще раз подчеркнем, что при общности закономерностей становления дискурсивных умений у каждой речевой личности этот процесс уникален, и разговор можно вести лишь о вероятностной зависимости факторов и результатов обучения.

Исследование процесса формирования дискурсивных умений студентов МПГУ и МГПУ позволило высказать предположение о существовании как минимум трех факторов, влияющих на результат обучения: 1) фактора языковых способностей личности, 2) фактора объема дискурсивной практики и 3) фактора предварительной текстовой деятельности. Эти факторы определяют специфику процесса формирования

коммуникативной компетенции специалистов в целом.

Выделение названных факторов основано на предположении о существовании психофизиологических предпосылок становления коммуникативных умений речевой личности, т. е. врожденных механизмов речи. Безусловно, вопрос о природе языковой способности человека как общепсихологической характеристики является одним из труднейших в современной науке. С одной стороны, языковые способности рассматриваются учеными как психофизиологическое явление, с другой стороны, указывается, что языковые способности развиваются под влиянием социальной практики. Учитывая названные обстоятельства, мы тем не менее можем выделить *фактор языковых способностей личности* как значимый. При этом, в соответствии с существующим в отечественной психологии пониманием способностей как индивидуальных свойств личности, обеспечивающих успешность деятельности, видимо, логично интерпретировать способности именно как ресурс, потенциал личности, т. е. как свойства, которые становятся реальностью именно в деятельности. Кроме того, необходимо еще раз подчеркнуть, что «способность к речезыковой деятельности человека имеет конкретные природные психофизиологические предпосылки, которые в своем естественном развитии приобретают специфику, отвечающую задачам функционирования речи» [9. С. 8]. Другими словами, врожденные механизмы речи развиваются у речевой личности во взаимодействии с социумом, в процессе дискурсивной практики. При этом важнейшим моментом для методики обучения является тот факт, что способности личности не сводятся к умениям и навыкам, но определяют характер их приобретения. Более того, соотношение психофизиологических свойств личности и социальных условий их развития влияет на построение педагогической системы — системы обучения и воспитания.

Для подтверждения сказанного приведем определение языковых способностей, сформулированное М. К. Кабардовым. К языковым способностям относятся способности к овладению родным и неродным языком, т. е. «индивидуально-психологические особенности, выражающиеся в быстроте и легкости приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для решения коммуникативных задач» [4. С. 10]. Языковые способности обуславливают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность исполь-

зования языка в процессе коммуникации в зависимости от индивидуальных качеств личности (уровня развития интеллекта, предшествующего опыта, способности накапливать и систематизировать информацию, физического развития, мотивации и др.) [4. С. 68].

Перечень основных компонентов языковых способностей определяется исследователями различно. Представляется обоснованной позиция ряда ученых, употребляющих сочетание «дискурсивные способности» для обозначения особой разновидности способностей (А. Н. Воронин, О. М. Кочкина; В. С. Григорьева; И. А. Красноперова). Так, О. М. Кочкина указывает на то, что «в структуру языковых способностей, необходимых для свободной дискурсивной практики, входят лингвистические способности, определяющие усвоение основ языка, и дискурсивные способности, обеспечивающие эффективную коммуникацию при помощи языковых средств, соответствующих ситуации» [5. С. 8]. «Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия» [1. С. 125]. Дискурсивные способности можно рассматривать как «операционализованную часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации» [Там же. С. 126]. Их развитие связано с формированием социального интеллекта. На примере механизма овладения иностранным языком О. М. Кочкина показывает, как происходят изменения в структуре дискурсивных способностей при фрагментарном освоении дискурсивной практики.

Можно предположить, что фактор языковых способностей существенным образом определяет характер процесса развития дискурсивных умений личности. Однако в ареале родного языка действие данного фактора не всегда ощутимо и наглядно представлено. Фактор является имплицитным условием развития дискурсивных умений, поскольку языковые способности тесно связаны с психическими способностями личности воспринимать и перерабатывать информацию, с выполнением личностью интеллектуальных операций (классификации, синтеза, анализа объектов и др.) и другими психическими процессами у человека.

Назовем следующий важный, на наш взгляд, фактор, определяющий специфику процесса формирования дискурсивных умений педагогов — *фактор объема дис-*

курсивной практики. Выделяя его, мы опираемся на ряд современных отечественных авторов, в исследованиях которых дискурсивная практика является объектом научного описания и изучения (М. А. Гусаковский, Н. А. Ипатов, Ю. Н. Сеницына, Э. В. Чепкина, Н. В. Шеляхина и др.). В трудах этих ученых обосновывается, что дискурсивная практика профессионального сообщества детерминируется как социально обусловленный процесс распространения отдельных видов специализированного знания и способов его воспроизводства [3. С. 12]. В области образования и обучения под дискурсивной практикой понимается «учебная речемыслительная деятельность, обеспечивающая активизацию студентами педагогических знаний, умений, приобретение будущим учителем профессионального дискурсивного опыта» [2. С. 248], которая совершенствует коммуникативную компетенцию специалиста.

Т. В. Ежова называет следующие типы дискурсивных практик в учебном процессе: дискурсивные практики академического, квазипрофессионального и учебно-профессионального типа. Академический тип предполагает использование соответствующих форм обучения (лекций, семинаров, практических занятий); квазипрофессиональный тип подразумевает воссоздание условий профессиональной деятельности; учебно-профессиональный тип включает исследовательскую работу студентов, педагогическую практику, дипломное проектирование [3. С. 249]. Наблюдения Т. В. Ежовой подтверждают значение данного фактора в системе образования. Заметим, что его действие проявляется и непосредственно в практике обучения. Так, студенты очно-заочного отделения, работающие в школе, выполняют задания, связанные с актуализацией дискурсивных умений и реализацией текста в ситуации урока, на другом качественном уровне, чем студенты четвертого курса очного отделения. Первые более точно формулируют методические цели, структурируют содержание конспекта, ставят вопросы, прогнозируют ответы учеников и др. Однако данные студенты не всегда стремятся к соблюдению коммуникативно-этических норм в общении, к выражению эмоционального отношения к предмету речи, к богатству, точности и разнообразию речи. Крайне редко студенты осознают важность докоммуникативного этапа общения, учитывают при создании конспекта риторические условия реализации текста в ситуации урока, прогнозируют жанровую форму высказывания в дискурсе.

В силу названных обстоятельств мы выделяем третий фактор, определяющий

специфику процесса развития дискурсивных умений педагогов — *фактор предварительной текстовой деятельности*. Текстовая деятельность реализуется как процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных семантико-смысловых языковых единиц — текстов. Предварительная текстовая деятельность предопределяет выполнение учителем «риторических процедур», т. е. речевых действий преобразования письменного текста в устно-дискурсивную форму. Очевидно, что в процессе говорения на уроке учителю важно не просто озвучить фрагмент текста, который он создал, готовясь к уроку, но и соотносить свое высказывание с реакцией учеников, их мотивами, с прозвучавшими ранее высказываниями, с целью и замыслом урока в целом. Другими словами, учителю необходимо владеть дискурсивными умениями реализации текста в речевой ситуации.

Следует отметить, что переход текстовой деятельности в дискурсивную является многоуровневым и нелинейным процессом. Он достаточно сложен для научного описания, требует специальной методологии для наблюдения и терминологии для изложения. В качестве общих замечаний можно добавить, что в сфере педагогического общения дискурсивная деятельность учителя связана не только с умением создавать текст, но и с умением реализовывать этот текст в ситуации общения, с владением системой педагогических речевых жанров, с коммуникативно-речевыми и этическими нормами в общении. Дискурсивная деятельность выступает как разновидность речевой деятельности, направленная на осознанное и целенаправленное порождение

целостных речевых произведений [7. С. 9]. Она обеспечивает формирование важных в педагогическом отношении знаний о ценностях и нравственных ориентирах, развитие коммуникативно-нравственных качеств и коммуникативно-нравственной культуры личности.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что в процессе формирования дискурсивных умений фактор предварительной текстовой деятельности играет особую роль. Вместе с овладением умениями реализации текста происходит изменение всего языкового сознания личности, трансформация речевого мышления и способов использования потенциала системы языка, а также совершенствование коммуникативной компетенции студентов. Именно с учетом фактора предварительной текстовой деятельности можно действовать средствами методики, т. е. с помощью определенного тематического содержания занятий на речеведческих дисциплинах, специального дидактического материала, системы заданий и методов обучения. Методику следует строить с опорой на традиции отечественной педагогики и дидактики, а также с ориентацией на теорию общей риторики и речеведческий подход в образовании.

Подводя итог, отметим, что научно-практическое освещение проблемы факторов формирования дискурсивных умений учителя обогащает, на наш взгляд, отечественную гуманитарную науку новыми теоретическими позициями, может наполнить современную методику новым практическим содержанием и, как следствие, оптимизировать процесс подготовки педагогов в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВОРОНИН А. Н., КОЧКИНА О. М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. 2008. № 2. С. 124—132.
2. ЕЖОВА Т. В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика. М. : ВЛАДОС, 2008.
3. ИПАТОВА Н. А. Дискурсивные практики в формировании профессиональных сообществ : дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2009.
4. КАБАРДОВ М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
5. КОЧКИНА О. М. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике : дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
6. НОВЕЙШИЙ большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт; 2008.
7. СЕДОВ К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции личности. М. : Лабиринт, 2004.
8. ТЕКУЧЕВ А. В. Несколько слов в защиту так называемой «традиционной» методики // Русский язык в школе. 1979. № 6. С. 11—16.
9. УШАКОВА Т. Н. Природные основания речезыковой способности (анализ раннего речевого развития) // Языковое сознание: формирование и функционирование : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М. : ИЯЗ, 1998. С. 7—22.
10. ЧЕРНЫХ П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1999.