

На правах рукописи

Черник Виктория Борисовна

**Фатические речевые жанры
в педагогическом дискурсе и тексте урока**

Специальность 10.02.01 – русский язык

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Екатеринбург

2002

Работа выполнена на кафедре риторики и стилистики русского языка
филологического факультета Уральского государственного университета
им. А.М.Горького

Научный руководитель - доктор филологических наук,
профессор Н.А.Купина

Официальные оппоненты - доктор филологических наук,
профессор Л.А.Шкатова

кандидат филологических наук,
доцент О.П.Жданова

Ведущая организация - Пермский государственный
университет

Защита диссертации состоится «___» _____ 2002 года в _____
на заседании диссертационного совета Д 212.286.03 по защите диссер-
таций на соискание ученой степени доктора филологических наук при
Уральском государственном университете им. А.М.Горького по адресу:
620083, г.Екатеринбург, К-83, пр.Ленина,51, комн.248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ураль-
ского государственного университета.

Автореферат разослан «___» _____ 2002 года

Ученый секретарь диссертационного совета

доктор филологических наук, профессор

М.А.Литовская

Общая характеристика работы

Диссертационная работа посвящена исследованию фатических речевых жанров (далее также ФРЖ), наполняющих педагогический дискурс и определяющих жанровый и культурно-речевой облик текста урока. Базовым для нас является понятие речевого жанра. Отталкиваясь от отечественной теории жанроведения, основы которой заложены М.М.Бахтиным, используем следующее рабочее определение: речевой жанр – это устойчивая вербальная форма реализации речевого намерения, единство свойств формы и содержания, определяемое целью и условиями общения, ориентированное на конкретного адресата в конкретной ситуации (Н.А.Арутюнова, Г.И.Богин, А.Вежицка, С.Гайда, К.А.Долинин, Я.Т.Рытникова, В.А.Салимовский, О.Б.Сиротинина, И.А.Стернин, М.Ю.Федосюк, Т.В.Шмелева и др.). Фатическая речь не просто служит средством установления коммуникативного контакта, но и выступает как координационное средство установления особых отношений между говорящим и слушающим. Исследователи подчеркивают непосредственную связь личностной и фатической информации (А.Г.Баранов, И.Н.Борисова, Т.Г.Винокур, М.Н.Кожина, Л.А.Козловская, Л.Н.Мурзин, Т.В.Матвеева, К.Ф.Седов и др.). Именно фатические РЖ выступают как форма презентации языковой личности. В основе противопоставления фатических и информативных жанров лежат такие признаки, как целеполагание, информативность, тональность, особенности композиции, организация ситуации общения. Фатическая коммуникация не предполагает иной цели общения, кроме самого наличия и возможного поддержания коммуникативной ситуации (В.В.Дементьев).

Эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем фатическими жанрами, которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование (И.А.Стернин, А.А.Мурашов, Л.А.Шкатова). Между тем в педагогической сфере преобладает низкий уровень владения фатическим общением (Л.П.Аксенова, Н.Е.Богуславская, Н.Д.Десяева, Т.К.Донская, Л.Я.Зорина, Т.Р.Коновалова, Г.Ю.Ксензова, Т.А.Ладыженская и др.).

Актуальность темы исследования: изучение фатической составляющей речи современного школьного учителя расширяет лингвистические представления о репертуаре фатических речевых жанров, их функциональных возможностях, коммуникативном потенциале, открывает перспективы разработки профессионально ориентированных интенсивных культурно-речевых технологий.

Материал диссертационного исследования – рече-жанровая составляющая педагогического учебного взаимодействия в ситуации школьного урока. **Источниками материала** стали аудио- и видеозаписи уроков по разным предметам, осуществленные нами методом открытой записи. Записи проводились в течение четырех лет (1992-1993; 1999-2002) в средних и старших классах школ

№ 2, 9, 144, 156, лицее им. Дягилева г. Екатеринбурга. Мы использовали также метод картографирования реплик-высказываний учителей. Картографирование проводилось открытым и скрытым способами. Количество зафиксированных реплик превышает **1 500 единиц** без повторений. Отдельно следует отметить, что аудио- и видеозаписи дают возможность извлекать позитивные (с лингво-культурологической точки зрения) образцы, в то время как поток негативного материала получен методом скрытого картографирования. Это говорит о том, что учебная коммуникация предстает как относительно закрытое и потому трудно доступное для наблюдения рече-культурное пространство. Реальное состояние учебного диалогического взаимодействия можно исследовать лишь методом включенного наблюдения.

Объект анализа – рече-жанровое учебно-диалогическое взаимодействие.

Предмет анализа – фатические речевые жанры, зафиксированные в речи школьных учителей и отдельном тексте урока как особым образом организованной целостности.

Цель диссертационного исследования: выявление репертуара, реализации, функций фатических речевых жанров в педагогическом дискурсе и тексте школьного урока.

Данная целевая установка реализуется с помощью решения следующих **задач**: провести анализ функционирующих в педагогическом дискурсе фатических этикетных речевых жанров (приветствие, прощание, обращение) и жанра специализированного (педагогическое замечание); провести категориально-текстовой анализ фатических речевых жанров.

В работе использованы **методы** синхронного описательного анализа рече-жанрового материала. В их числе методы лексико-семантического анализа, контекстуального анализа, стилистической интерпретации, культурно-речевой оценки, категориально-текстового функционального анализа.

Проведенное исследование позволило установить репертуар фатических жанров в речи учителя, охарактеризовать жанровые аномалии и лакуны, дающие представление о реальном культурно-речевом состоянии учебного взаимодействия в современной русской общеобразовательной школе, описать текстообразующие функции фатических речевых жанров, выявить контактоустанавливающие механизмы педагогического общения, подойти к проблеме модальности заинтересованности. Все это определило **новизну** диссертационного исследования.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии идей жанроведения применительно к группе фатических жанров, функционирующих в педагогическом дискурсе и тексте школьного урока.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в учебном университетском курсе «Основы стилистики и культуры речи», в спецкурсах и семинарах по жанроведению и культуре речи учителя. Рече-жанровый материал, представленный в тексте диссертации, может составить основу специализированного словаря для школьных учителей.

Апробация работы. По материалам исследования были прочитаны доклады на научных конференциях в Пензенском государственном педагогическом университете (1998), Уральском государственном педагогическом университете (1996, 2000), Уральском государственном университете (1998, 1999, 2000, 2002), Уральском педагогическом училище (2001). Результаты работы обсуждались на заседаниях кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького.

Результаты исследования отражены в шести публикациях автора.

Модель исследования. Исследование проходило в несколько этапов. Первые два этапа объединены дискурсивным подходом к РЖ. **На первом этапе анализа** мы выделили существенные для фатического общения этикетные жанры **приветствия, прощания, обращения**. Особое внимание было уделено отбору и синтагматике РЖ в дискурсивном пространстве, характеристике стандартных и нестандартных форм выражения типового/ситуативного жанрового содержания.

Предмет **второго этапа исследования** - **педагогические замечания**, которые были рассмотрены нами в зависимости от лексических ядерных составляющих. Мы рассмотрели **педагогические замечания** однословного характера, представляющие собой положительное/отрицательное оценивание учителем учебной деятельности школьников, их поведение, обратили внимание на стереотипные замечания и их развороты, стандартные и нестандартные реализации РЖ **замечания**. Таким же образом строилось исследование двусловных **педагогических замечаний**. Материал показал, что отдельной группой педагогических замечаний являются развернутые замечания, в основе которых лежат жанры **похвалы, просьбы, приказа, упрёка, порицания, вопроса** и др.

Третий этап исследования связан с анализом записанного нами методом открытой камеры урока как текста, комбинирующегося из информационных, фатических и информационно-фатических фрагментов. **Предмет анализа** – фатические речевые жанры в категориально-текстовом аспекте. Мы выявили парадигматическое устройство фатических и информационно-фатических фрагментов текста, установили принципы синтагматики РЖ, описали характер фатического коммуникативного результата, проанализировали роль фатических РЖ в формировании универсальных текстовых категорий, показали, в частности, как фатические РЖ формируют текстовую модальность, попытались выявить механизм возникновения модальности заинтересованности.

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения. Список основной использованной литературы включают более 250 наименований. В работе имеется также список использованных справочников и словарей.

Краткое содержание диссертации

Во введении обоснован теоретический подход к исследованию массива высказываний учителей как рече-жанрового единства дискурсивного и текстового характера, определены цели и задачи работы, ее научная новизна и практическая значимость. Сформулированы рабочие определения педагогических жанров и их фатических составляющих.

Понятия дискурс и текст дифференцируются. Принимаются основания такого разграничения, обобщенные и детализированные И.Н.Борисовой. Отмечается наличие оппозиции деятельностного и результативного аспектов коммуникации. Текст рассматривается как целостное, связанное, законченное произведение речи, готовый продукт речевой деятельности. Текстовый анализ в связи с обозначенной точкой зрения предполагает прежде всего категориальный подход.

Термин дискурс используется нами для обозначения процесса коммуникации в учебно-педагогической сфере взаимодействия. Дискурс складывается из вербального поведения, акустического поведения, кинесического поведения, пространственного поведения. Дискурсивный анализ предполагает, таким образом, прежде всего описание речевого поведения в процессе коммуникативного взаимодействия (деятельностный подход) (см., например: Н.Д.Арутюнова, И.Р.Гальперин, Т.М.Дридзе, М.Н.Кожина, М.П.Котюрова, М.А.Макаров, О.Б.Сиротинина, Г.Я.Солганик, Ю.С.Степанов, Э.В.Чепкина, Е.И.Шейгал и др.). В педагогическом дискурсе (А.К.Михальская, Г.Г.Слышкин, З.С.Смелкова, Ю.И.Турчанинова, А.А.Усанова, К.М.Шилихина) учитель выполняет роль ведущего, направляет ход дискурса, определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, распоряжается правом на речь.

Глава 1. Речевые этикетные жанры в педагогическом дискурсе

Мы выделили существенные для фатического общения этикетные жанры приветствия, прощания, обращения (А.А.Акипина, Б.Х.Бгажноков, Н.Е.Богуславская, Е.М.Верещагин, Е.А.Земская, М.А.Кронгауз, Н.И.Формановская и др.). При этом жанры приветствия и прощания рассматривались не только в коммуникативном аспекте, но и как этикетная рамка урока, а жанр обращения рассматривался как функционально направленный на контакт, существенный для сомышления и эмоционального взаимопонимания ключевой этикетный жанр.

В первом параграфе мы описали стандартные и нестандартные для педагогического дискурса высказывания, заполняющие ситуацию приветствия.

Жанр приветствия (далее также РЖП) в педагогическом дискурсе, как правило, реализуется. Можно выделить приветствия стандартного характера, которые употребляются и в других дискурсах (*Здравствуйте, Доброе утро*). Общеупотребительные формулы РЖП, сочетаясь с другими жанрами, образуют типовые синтагматические ряды:

РЖП + формула обращения	КОЛЛЕКТИВНОГО
	ЛИЧНОСТНОГО
	ТЫ
РЖП + формула отношения	ВЫ
	МЫ

РЖП + формула удовлетворения встречей

РЖП + формула комплимента

Близкими к типовым являются сочетания:

РЖП + формула призыва к началу общей деятельности

РЖП + формула призыва к эффективной коммуникации

Общеупотребительные нейтральные стереотипы, содержащие семантику приветствия в сочетании с обращением и формулами отношения/удовлетворения встречей, способствуют установлению обратной связи, субъект-субъектных отношений доброжелательного коммуникативного взаимодействия. Например: *Добрый день/ самые замечательные в этой школе/*¹; *Наконец-то это вы / лучшие из лучших // Добрый день для вас/*; *Здравствуйте! Рада вас видеть/ мой самый непослушный 11 «А»/*; *10 б всегда готов к уроку/* *Здравствуйте/* *Садитесь/*; *Здравствуйте/* *Дежурные хорошо подготовили класс к уроку/*; *Добрый день /* *Я вижу все хорошо подготовились к началу занятий/*; *Доброе утро /* *Я так люблю работать с этим классом /* *Вы всегда так сообразительны/*

Следует сказать, что имеющийся в языке набор стереотипных приветствий в целом используется учителями. Спецификой педагогической коммуникации проявляется в следующих частотных сочетаниях РЖ:

РЖП + формула призыва к соблюдению ритуала

РЖП + напоминание о времени начала урока

РЖП + управленческая команда

РЖП + формула контроля

РЖП + формула замечания

РЖП + формула запрета

Сочетания РЖ приветствия с напоминанием о времени начала урока могут дисциплинировать класс (*Добрый день/* *Наступило время заняться химией/*; *Здрав-*

¹ Запись высказываний осуществляется в соответствии с методикой, отраженной в сборнике: «Живая речь уральского города» /Под. ред. Т.В.Матвеевой. – Екатеринбург, 1995

ствуйте / звонок говорит о времени урока/ /). В то же время раздражительная интонация учителя нередко вносит в коммуникацию оттенки тревоги, нервозности. Сочетание РЖ приветствия с замечанием по поводу нарушения дисциплины, с жесткой дисциплинарной командой превращает приветствие в формальный знак, нередко способствует возникновению очага коммуникативного напряжения: *Добрый день/ /Я жду/ когда все подготовятся/ /; Не надо вытирать доску/ / когда звонок уже прозвенел/ /Здравствуйте/ /; Здравствуйте/ /Не видите / учитель вошел в класс!; Здравствуйте / / Внимание на учителя/ /; Здравствуйте / / Внимание только на учителя / /; Здравствуйте / / Слушайте меня / /Ну – ка / /*

Следующие после РЖ приветствия формулы призыва/требования к соблюдению паралингвистических составляющих ритуала начала урока, с одной стороны, можно считать целесообразными: они поддерживают этикетные традиции, сложившиеся в школе; с другой стороны, категоричность требований, желание учителя выстроить всех "по струнке" дистанцирует коммуникантов, исключает возможность дружеского общения.

Сочетание РЖ приветствия с цепочкой запретов, выраженных инфинитивными формами с частицей *не*, способствует, по нашим наблюдениям, возникновению у учеников чувства протеста, а отсутствие в момент приветствия РЖ с семантикой обращения/отношения лишает учебную коммуникацию той обратной связи, которая основана на межличностном взаимопонимании: *Доброе утро / / Прошу не забывать / что на моем уроке / нельзя вертеться / отвлекаться / нельзя разговаривать / /*

Незаполнение позиции приветствия, вербализация отказа от приветствия не приводят к положительному фатическому результату.

Этические и грамматические неправильности осложняют контакт в начале урока, являются причиной того, что учитель должен искать дополнительные источники коммуникативной энергии для поддержания контакта.

Во втором параграфе рассматриваются ситуации реализации жанра прощания (далее также РЖПр). Вербализованное прощание маркирует этикетную рамку урока, служит сигналом конца коммуникативного взаимодействия. Учитель, безусловно, владеет нейтральными стереотипными формулами прощания: общеупотребительные формулы *До свидания/ /; Прощаюсь с вами* и др. В случае их реализации специфика педагогического фатического общения определяется синтагматическими рядами:

- РЖПр + формула удовлетворения встречей/деятельностью на уроке
- РЖПр + формула похвалы
- РЖПр + формула напоминания о конце урока
- РЖПр + формула управленческой/дисциплинарной команды
- РЖПр + формула порицания
- РЖПр + формула угрозы

Ситуативно мотивированным является сочетание РЖ прощания с РЖ разрешения/позволения (*До свидания//Можете идти//* ; *До свидания//Можете отдыхать//*). Чаще всего формулы разрешения/позволения употребляются как заместители РЖ прощания: (*Можете быть свободны //*)

Жанр прощания, по нашим наблюдениям, очень часто не заполняется, что послужило причиной малого числа картографированных высказываний (143 единицы). Образуется жанровая лакуна. Замещают жанр прощания формулы конца (например: *Завтра у нас снова урок//*; *В конце запишем домашнее задание//*). Этикетная рамка в таком случае оказывается незаполненной, и урок не получает этикетного завершения.

Стилистический и этический диссонанс между приветствием и высказыванием, замещающим прощание, создает лингвокультурологический оксюморон: *Приветствую путешественников во времени//* <...> *Звонок на перемену для учителя //* в одной и той же аудитории.

В ситуации прощания наблюдаем активизацию педагогических замечаний, включающих порицание, укор, предупреждение, угрозу. Такая концовка урока как текста наносит вред дальнейшей коммуникации, так как учителем закрепляется отрицательный коммуникативный результат (Е.Н.Ширяев): *Вот и закончен этот безумный урок//* (скрытый упрек по поводу плохого поведения учеников); *Слава Богу / звонок//* (радость по поводу завершения нежелательного общения с классом, скрытое порицание); *Передавайте привет родителям / после такого они должны заглянуть в школу//* (ирония, скрывающая угрозу, ситуативно ощущаемое замечание по поводу плохого поведения); *Урок прошел зря//* (замечание по поводу неэффективности учебного процесса, упрек).

В третьем параграфе выявляется специфика жанра обращения (далее также РЖО).

Мы подразделяем анализируемые обращения на стандартные и нестандартные по употреблению в ситуации школьного обучения. Стандартные реализации коллективно адресованных обращений: *Ребята!; Дети!; Друзья!; Мальчики и девочки!; Девушки и юноши!* Эти обращения являются высокочастотными, регулярно воспроизводимыми и преобладают над другими (В.Е.Гольдин) в повседневном общении учителя с классом. Вместе с тем, нам не встретились обращения типа: *Ученики!; Школьники!* Эти формулы между тем являются нейтральными, выделяют ролевую функцию адресата. Широко употребляются конструкции, присваивающие адресату коллективное имя или несущие метонимический перенос: *Ученики 10 класса!; 10 Б!; Класс!; Аудитория!*

Часто обращения обогащаются оценочным левым прилагательным. Стандартными становятся следующие обращения: *Дорогие ребята/дети!; Дорогие друзья!*

Специфика использования фатической составляющей РЖО проявляется в синтагматических рядах. Можно говорить о формульной синтагматике:

РЖО + РЖП (при возможности инверсии)

РЖО + призыв к совместной учебной деятельности
РЖО + формула укрупнения адресата
РЖО + формула похвалы по поводу хорошей/плохой учебы
РЖО + добрая шутка и др.

Педагогическая специализация жанра обращения заключается в отборе адресаций оценочного характера, позволяющих выразить фатическое отношение: *Умники и умницы, Замечательные мои* и др. Информативные и прагматические цели в таком случае отступают на второй план.

Весь массив зафиксированных обращений может быть подразделен на две группы: обращения, актуализирующие интеллектуальное основание, и обращения, актуализирующие эмоциональную составляющую. Первую группу составляют указания на интеллектуальные достоинства / недостатки учеников: *Умница //; Светлая голова//; Недоумки//; Недоучка//; Тундра непаханная//*. Вторую группу составляют обращения с эмоционально – экспрессивным содержанием: *Смешливый класс//; Улыбчивая Оля//; Заговорщики//; Трусишка//* и др.

Эмоциональная значимость подчеркивается учителями чаще, нежели оценка деловых качеств, которая зафиксирована дважды, хотя стремление учителей к тактике укрупнения адресата, попытка сближения стилей внутришкольного и внутривузовского общения делают более частотным употребление прилагательного *уважаемые*.

Повышение адресата в ранге иногда поддерживается коллективным обращением: *Коллеги!*, хотя данное обращение не отвечает ролевым взаимоотношениям «учитель-ученики» и не соответствует словарному лексическому значению. Оно может быть оправдано игровым сценарием, драматизацией взаимодействия со старшеклассниками.

Отношение к ученикам как к взрослым, как к людям, осознанно делающим свой выбор и стремящимся к достижению определенной цели, одобряемой учителем, выражается нестандартным коллективным обращением: *Товарищи будущие студенты!*

Особую группу составляют обращения, выходящие за рамки обозначения собственно предметно-учебной деятельности учеников: *Помощники мои/что бы я делала без вас!* В данном случае учителем косвенно передается благодарность.

В характеризующую группу обращений входят обозначения групп детей, выполняющих специальные задания: *Уборщики!; Дежурные!; Староста!; Учебный сектор!; Эксперты!*

В роли специализированных обращений по результату деятельности выступают существительные с отрицательной оценочностью. Это нестандартные для школьного образования обращения: *Хвостисты!; Задолженники!* Заимствование приемов, методов вузовского образования в гимназических классах влечет за собой калькирование фрейма «сессия».

Актуализируется лексическая семантика коллективных обращений, передающих замечания по поводу плохой успеваемости, слабого внимания, нарушения дисциплины, пропусков уроков: *Неработающие!*; *Мимопроходящие тему за темой!*; *Прогульщики!*; *Запоздавшие!* и др.

Некоторые обращения содержат не жесткую иронию: *Прогульщики-опоздальщики!*; *Новоявленные!*; обращения с шутливым оттенком передают незлобивый укор : *Сони-засони!*; *Болтушки!*; иронически-фамильярные обращения : *Остроумненькие!*; *Штуки-дрючки!*; *Крикуны-плясуны!*

Распространенная в речи учителей тенденция употребления местоимения как интонационно оформленного обращения (*Все / слушайте меня*) не может быть признана нормативной (В.П.Проничев).

Отмеченные жанровые аномалии в разных ситуациях выступают как этические ошибки и педагогические речевые находки. Попытки учителя в своей речи уйти от штампа делают коммуникацию более благоприятной для учебного взаимодействия, приводят к положительному гармонизирующему эффекту. Игровые аномалии гармонизируют общение, т.к. служат выявлению речевой нестандартности учителя (*Свет мой солнышко / скажи .../*). Особо характеризуются жанровой аномалией, свидетельствующие о невоспитанности учителя, нежелании соблюдать этикетные конвенции. В этом случае говорим об этических ошибках, коммуникативных неудачах, ведущих к распаду контакта (*Дебилы, Кретины* и др.)

В ряду стилистически маркированных выделим обращения, комплиментарно воспроизводящие физический образ адресата: *Крепкие парни / помогите парту перенести/*; *Три богатыря / где ваши кони?* (останавливает бегущих в класс ребят).

Обращение служит средством выражения неприязни: *Мартышки /долго обезьянничать будем!*; *Поганки / / Зачем же вещи портить!* Уничижительность вне зависимости от факта провинности учеников, резкость отрицательной оценки недопустима: *Свиньи / я перед вами бисер метать не собираюсь!*; *Бурагины деревянные / обучить вас невозможно!* Оскорбительный характер обращений не способствует решению коммуникативных проблем, а напротив, приводит к разрушению учебной и коммуникативной ситуации.

Отметим, что личные полные имена употребляются учителями редко, исключительно в ситуациях эмоциональной значимости (положительной или отрицательной), оформляются особой интонацией (а в некоторых случаях акцентируются орфоэпически). Чаще бытует сокращенная форма имени (*Маша, Митя*). Широко представлены словообразовательные модели личной номинации с семантическими оттенками дружеского расположения. Распространены шутливые обыгрывания имени собственного, способствующие интимизации общения или дистанцированности коммуникантов.

Обращения по имени нередко сопровождаются правым притяжательным местоимением или одиночным прилагательным: *Света! Девочка моя!*; *Саша! Маль-*

чик мой! ; Машенька милая! Происходит интимизация общения, передается гамма эмоций. Наблюдения показывают, что местоимения *Мой/наш* в формуле обращения разграничивают степень приятия ученика учителем: *Моя/мой* употребляются еще по отношению к вызывающим личностную симпатию учителя ученикам и реализуются даже в ситуации замечания; *Наш/наша* - употребляются часто по отношению к ученикам, не вызывающим личную симпатию учителя. Данное местоимение смягчает иронию: *Искренние мои!; Душевный мой / в классе думать / а не рассуждать о чувствах надо!*

Возможна поощрительная характеристика в границах формулы обращения, выраженная левым или правым прилагательным: *Скромная Даша / / Будь раскованней! / /; Рассудительный Михаил / что ты думаешь по этому поводу? /; Загадочный Толя / почему скрываешь свои умные мысли?; Ответственная Белова / выполнила ли задание в этот раз / /; Лев зодиакальный / а по астрономии-то знаний нет / /*

Каждое характеризующее прилагательное на уровне дифференциальных сем пересекается с ключевым словом разворота «Лев» - собственное имя и знак Зодиака – эта переключка позволяет учителю аргументировать необходимость знаний по предмету.

Ласкательным именем по отношению к одному ребенку может стать вариант ласкательного прозвища всегда адресуемого данному ребенку (чаще младших и средних классов): *Птичка Вероничка!; Юра-Котик!; Милая Мила!* Подобные игровые номинации, с одной стороны, отличают стилевую манеру учителя, формируют тип взаимоотношений с конкретным учеником; с другой, этической стороны, такие прозвища могут нежелательно сказываться на межличностных отношениях детей.

Положительную оценку выражают обращения, выделяющие качественно выполненную работу, проявление поощряемых/непоощряемых нравственных качеств: *Золотой / как же ты хорошо сказал!; Самокритичный товарищ / мог бы и раньше это заметить!; Самостоятельный / зря ты так самоуверен/может умеришь свою активность!*

Личная адресация в коммуникации может передаваться с помощью обращений-ярлыков: *Растяпа!; Молчун у доски !; Неумеха!; Тихоня!*

В педагогическом дискурсе мы часто видим, что субъект–субъектные отношения перерастают в субъект–объектные отношения. Приемлемые взаимоотношения субъектов педагогического общения, в которых ведущая роль, несомненно, принадлежит учителю, при резком смещении акцента могут свидетельствовать о неблагоприятной культурно-речевой ситуации в школе.

Глава 2. Педагогическое замечание в пространстве педагогического дискурса

В поле зрения попадают высказывания оценочного характера, образующие фатически ориентированный жанр Педагогического замечания (далее также

ЖПЗ). Это профессионально специализированный РЖ, т.к. в коммуникативные обязанности педагога входит позиция арбитра, корректора (Т.В.Матвеева).

В русском обыденном языковом сознании имя жанра (*замечание*) окрашено эмоционально отрицательно. Второе словарное значение ('сделать выговор') становится преобладающим. Попутно отметим, что некоторые информанты в процессе выполнения экспериментального задания отметили имеющее положительную коннотацию слово-ассоциант «*замечательный*» и дали следующее толкование семантики глагола: *Заметить* – 'сказать что-нибудь, вставить в разговор'.

В педагогической деятельности *замечание* чаще является информативным жанром, т.к. корректирует отдельные шаги учебной деятельности ученика. Нас интересует коммуникативная функция ЖПЗ – прежде всего фатическая. С этой целью изучается такое использование стандартных реализаций данного РЖ, при котором не ущемляется личность ученика, не возникает ненужная нервозность, не создается коммуникативное напряжение. На фоне стереотипов фиксируются педагогические замечания с положительной оценкой (*похвала*) и с отрицательной оценкой (*порицание*), представляющие собой деформирующие стереотипы или индивидуально маркированные высказывания.

В первом параграфе рассматриваются однословные ПЗ.

Коллективное однословное косвенное *поощрение* в форме множественного числа *Молодцы*, адресованное всему классу и индивидуально адресованное *Молодец* – высказывание-стереотип, имеющее грамматическую семантику общего рода, обладает высокой частотностью. Подобные высказывания адресуются всему классу, группе учащихся или персонально школьнику или школьнице: *Молодцы* // *Даже «Мильон терзаний» вспомнили* // *Антоша* / *Молодцы* /

Жанр *замечания–похвалы* нередко сочетается с *обращением* индивидуальным или коллективным: *Молодец* / *Катюша* / *чувствуется что ты всю душу постаралась вложить в стихотворение* //

Однословное поощрение может дополняться высказыванием, перспективно стимулирующим интеллектуальную деятельность учащихся с установкой на положительный результат (О.С.Иссерс, Г.М.Ярмакина): *Если вы это сделаете/то будете молодцы* // В то же время учитель акцентирует необходимость четкого выполнения задания в соответствии с инструкцией. С точки зрения фатического общения, подобные контексты могут служить базой для создания гармонических коммуникативных отношений, целесообразных в педагогическом общении.

Вербализация тактики укрупнения адресата продуктивна и в ЖПЗ как *упрека*. Так, *похвала* *Молодец*, сопровождаемая иронической интонацией, может контекстуально получать антонимическое значение: *Молодец* / *один из класса на двойку умудрился написать* // Данная формула нередко используется как *порицание*, вызванное учебными неудачами. Обычно оно имеет конкретизирующую часть: *Десять ошибок! Молодец! Значит хорошо проверял себя!*

Синонимом похвалы *Молодец* является экспрессив *Умница!* – однословное высказывание, занимающее позицию обращения и реализующее в речи грамматическую семантику общего рода: *Умница / замечательно отвечаешь!*

В ситуации ответа ученика самая частотная реплика, выражающая позитивную оценку, – *Правильно*. Оцениваются разные степени качества ответа: *Да / это правильно//*; *Вот уже правильно//*; *Сейчас правильно сделал//*; *В основном все правильно//*; *Почти правильно//*; *Сделай / чтоб было правильно//*

Похвала *Правильно* является синонимом характеризующих сочетаний типа *Правильный ответ (написание/произношение/решение и др.)*. В речи учителя, однако, такие словосочетания нечасты в силу ситуативной избыточности.

Антонимическое высказывание *Неправильно* выражает крайнюю степень отрицания, если сопровождается интонацией неудовольствия, выявляет эмоциональную реакцию учителя (здесь важны тон, интонация, громкость, кинесика).

В контексте урока встречаются взаимозаменяемые стандартные синонимы *правильно/согласна*: *Правильно // Согласна с таким решением //*; *С этим вариантом согласимся//*

Однословное стереотипное замечание–похвала может сочетаться с РЖ упрека : *Правильно // Только мне не нужно хорового пения //* Наречные синонимы похвалы *Правильно* выражают позитивную оценку и одновременно являются речевыми поддержками: *Это ты сказал точно//*; *Совершенно точно (сказал, решил и т. д.)//*; *Точнее ответить нельзя//*; *Верно сказано //*; *Думаешь верно / а записываешь не так //*

Поддержка деятельности и оценка выполненной работы/действия стереотипно выражается учителем с помощью реплики-реакции *Хорошо*, которая может существовать без конкретизации; но может и конкретизироваться. С ее помощью выражается степень качества (*Очень хорошо*). Синонимическая единица *Прекрасно* обладает низкой частотностью. Замечание–похвала *Хорошо* может выражать динамику степени качества работы/действия (супплетивная пара) с акцентуацией компонента времени. Подобные высказывания фиксируют и прогнозируют положительный результат, основанный на условии приложения дополнительных усилий: *Лучше//*; *Сегодня лучше//*; *Уже лучше//*; *Вот увидишь/завтра лучше получится//*; *Уверена будет лучше//*

Все антонимические противопоставления переводят реплику-похвалу в зону отрицательной оценки: *Неправильно//*; *Неточно//*; *Неверно//*; *Нехорошо//* Отрицательная оценка также имеет разную степень: *Довольно плохо//*; *Очень плохо//*; *Не совсем точно//*; *Отчасти верно//* и т.п.

В функционально-семантическом поле оценки еще одним узлом-лексемой служат глаголы: *одобрять, хвалить, соглашаться*, являющиеся членами антонимических рече-жанровых пар с семантикой *одобрения/неодобрения*: *Одобряю твое отношение к предмету// За инициативу всегда хваляю//; Я могу только одобрять такие поступки// Вас все одобряют//*

Данные высказывания представляют речевые акты оценивания интеллектуальных усилий и ценностных предпочтений учащихся. В то же время подобные оценки соответствуют асимметрии социально- коммуникативного взаимодействия: наставник хвалит ученика. На первый план выдвигается значение «ценности» (О.П.Жданова), что создает определенную возможность формирования общего для ученика и учителя культурно-ценностного пространства. Умелое использование в речи учителя фатического потенциала жанра *одобрения* создает устойчивые возможности для установления конвенциональных отношений (Н.Д.Арутюнова, И.Н.Борисова, Е.М.Вольф, О.П.Жданова, Л.А.Капаназе, В.И.Карасик, В.В.Колесов, В.Г.Костомаров, А.П.Крысин и др.).

Синонимическими оценочными парами можно считать и ряд *доволен/не доволен; понравился/не понравился*. Например: *Я очень довольна твоим ответом// Ср.: Ответ твой понравился/ Садись//; Работой класса на уроке сегодня не довольна// Ср.: Не нравится мне сегодня работа класса// Разболтались окончательно //*

Попутно отметим, что степень авторитарности в этом случае выше допустимой. Устанавливается ролевая коммуникативная рамка: *учитель, оценивающий и контролирующий работу – ученик, автоматически выполняющий требования наставника*. Стандарт данных взаимоотношений не позволяет ученику выйти за границы предписаний учителя - ментора.

Косвенная похвала выражается в репликах-замечаниях учителя, содержащих слова со значением согласия. Такие однословные реплики обычно произносятся с интонацией удовлетворения: *Да//; Ладно//; Так//*

Высказывание *Ну ладно//* с частицей *ну* указывает на вынужденность согласия, вынужденное удовлетворение ответом на данный момент. Разговорная частица со значением уступки противоречит осознанию безусловно положительной оценки. Степень похвалы занижается: *Ну ладно / садись / четыре //*

Оценка деятельности выражается профессиональным стереотипом *справиться//не справиться*, дающим возможность учителю скрыть личностное отношение за требованием соблюдения стандарта: *В нашем классе еще есть ребята// которые не справляются с программой / но не будем их называть//*

Реплика-команда *Достаточно* - стереотип учительской речи, служащий сигналом того, что ответ ученика не исчерпан, но по сказанному можно судить о качестве знаний. Если реплика окрашена положительной интонацией одобрения, сопровождается невербальными средствами выражения удовлетворения, то это можно считать мотивацией высокой оценки при отсутствии развернутого анализа ответа учащегося; в отдельных случаях при подсоединении *ладно* по-

добные реплики говорят об учительской поблажке. Ср.: *Достаточно / пять тебе за ответ//; Четыре / достаточно//; Ладно / достаточно // Три// Команда Достаточно !* воспринимается учеником как возможность не завершать ответ, что чаще всего соответствует интересам школьника. Однако в школах с высоким уровнем требований, по нашим наблюдениям, ученики нередко воспринимают это распоряжение как порицание за многословие, неконкретность, избыточность рассуждений.

Вербальные символы похвалы могут быть помещены в развернутый контекст, и тогда реплика получает семантику поощрения взаимного коммуникативного удовлетворения: *Вот так //Очень хорошо//Выяснили//* Высказывание содержит знак исчерпанности диалога, завершения обсуждения вопроса (*Выяснили*), опору на совместность (множественное число) и одобрение со стороны коллективного молчащего наблюдателя.

Опорное слово Хорошо получает конкретизацию при мотивировании выставленной учителем оценки (балла): *Что-то ты сегодня не очень хорошо поработала// Четыре с минусом//Ошибка в написании не сделала/но для тебя это не ответ//; Хорошо ответила//Даже то/о чем мне в голову не пришло/когда готовилась вам рассказывать//*

Последний пример отличается нестандартностью, которая проявляется в значительном укрупнении позиции адресата. Вербализация интеллектуального превосходства ученика над учителем встречается крайне редко, учителя не склонны к подобным утверждениям. Ср. более типичный пример: *Вопрос был не простой/но Наташа хорошо написала письменную работу/и я ожидала от нее хорошего ответа//* В контексте мотивируется выставление высокой оценки. В разворот похвалы включается стандартная установка деятельности учителя: обмануть/не обмануть ожидания. Отметим, что педагогический дискурс органично связан с эффектами предсказуемости/непредсказуемости обманутого ожидания (И.В.Арнольд).

Во втором параграфе второй главы анализируются двусловные реплики-замечания и их развороты. Так, стереотипами педагогического дискурса являются реплики, включающие сильное определение (правое или левое), выделяемые нами в отдельную группу, поскольку семантика поощрения/порицания выражается в них прямо: *Сильная работа //; Достойная работа//;Безупречная работа //*

Похвала находит учебно-ситуативную конкретизацию в контексте, включающем, например, профессионально значимую интерпретацию: *Алена использовала интересный прием // Она себя представила снежинкой // Это очень хороший композиционный ход//*

Стандартными двусловными глагольными замечаниями в речи учителей являются профессионализмы : *Заслуживать/не заслуживать оценки/отметки, поставить/не поставить оценку/отметку*. Например :*Сегодня заслуживаешь высокой оценки//*

Третий параграф посвящен рассмотрению развернутых оценочных высказываний, сгруппированных по степени выраженности позиций адресата и адресанта, т.е. на коммуникативном основании.

В первую группу вошли реплики, в которых учитель акцентирует Я-позицию, выражающую личную эмоцию или чувство. Такого рода единицы настраивают класс на восприятие косвенно выраженного замечания (похвалы/порицания/упрека). Ср.: Мне приятно/ что в классе прибрано //; Мне доставляет удовольствие ваша любознательность //; Когда все сделали домашнее задание / это не может не нравиться/ //; Я рада/ что Аня заняла второе место на олимпиаде по литературе/ //

Смягченные упреки выражаются кванторными "добавками": не совсем, слегка, отчасти, весьма, очень. Например: Мне не очень нравится твой почерк //; Немного смущает успеваемость по математике / надо что-то делать / //и т.д.

Порицание строится через отрицание положительной эмоциональной реакции: Мне не нравится твое отношение к предмету //; Это мне неприятно / доска ведь грязная //; Мне не нравится как ты сидишь / ты дома / так можешь сидеть //

Замена прямого упрека-обвинения (Вы бездельники / лентяи / олухи / недобросовестные (данные инвективы отмечают информантами-школьниками как особо частотные) выражением личной эмоциональной реакции смягчает резкость замечания и в фатическом аспекте является положительным приемом.

Большую группу эмоциональных вербализаций составляют обозначения чувства сожаления, выраженного в конструкциях состояния (Мне жаль + кого-то, чего-то или с неопр.) и личных конструкциях (Я сожалею + о ком-то с союзом «что»). Косвенное замечание-упрек стереотипно и выражает порицание эвфемистически, имеет степени интенсивности: немного, очень, чуть-чуть, отмеченные в речи учителя: Не закончили // Очень жаль // Сколько успели //; Очень жаль / по сочинению ты написал из рук вон плохо //; Мне так жаль / что у тебя не хватило времени выполнить работу //

Замечание может включать интеллектуальную Я-позицию учителя, скрывающую прямую похвалу или упрек: Ну что же ты? Я думала ты все знаешь!; Я не знаю / смогу ли доверить тебе дело в следующий раз //

Отмечаем распространенный в педагогическом дискурсе авторитарный стереотип, отражающий структуру оппозиций старший - младший, начальник - подчиненный: Я тебе/вам говорил/а. Я вам говорила посмотреть в словаре!; Сколько можно вам говорить/повторять!

Особую группу, актуализирующую Я-позицию коммуникативной рамки, составляют похвала, порицание и упрек, направленные учителем на самого себя: Наверное я дала вам слишком трудное задание //; Раньше / когда я училась в школе / я тоже делала эту ошибку // Самокритичные замечания переносят упрек на себя, снимают с ученика ответственность, гармонизируют коммуникацию.

Вторым компонентом коммуникативной рамки является позиция адресата. *Ты*-акцент в репликах-замечаниях ставится учителем в подавляющем большинстве случаев (285 единиц из 506 зафиксированных высказываний).

Педагоги активно подчеркивают значимость позиции адресата (как личного, так и коллективного), часто сочетают похвалу / порицание / упрек с обращением (вербальным/невербальным): *Маша / ты очень хорошо занималась сегодня //; Тебе / Сережа / уже лучше удаются устные задания //*

В педагогическом дискурсе наблюдается сопоставление *Ты*-позиций разных учеников (в одном случае – похвала и укрупнение, в другом – принижение и порицание). Подобная речевая тактика является причиной нездоровых конкурентных отношений между учениками. Тактика столкновения *Ты* – позиций может стать маркером идентичности учителя: *Катюшенька / ты все можешь / работой сама // А ты / Женя / почему ничего не пишешь //; Это я не тебе / Ваня / это вот тут сидит товарищ / который наполовину обозначает орфограмму //*

В линейном ряду с помощью трансформации *Ты* – формулы в *Вы* – формулу происходит укрупнение адресата: *Мне бы хотелось / чтобы Вы / Таня / не читали записи / а отвечали самостоятельно / как это делается взрослыми людьми //*

Внутри реплик ЖПЗ отмечаем трансформацию *Мы*-позиции в *Он/Она*-позицию. Чаще это связано с неуравновешенностью эмоционального состояния педагога: *Опять он не слышит ничего!; Он такой умный мальчик / но неорганизованный до ужаса!* В этой ситуации происходит смена позиции слушающего: класс становится прямым адресатом, а непосредственный объект критики – молчащим наблюдателем, исключенным из коммуникации, что противоречит этическим нормам коммуникации.

Ограниченное количество реплик (7 единиц) фиксируют *Мы*-позицию, с помощью которой устанавливается дружеская атмосфера совместной интеллектуальной деятельности: *Это цель всего / что мы сейчас пытаемся сделать //* ; *Мы все работаем самостоятельно //* ; *Давайте вместе разберемся //* Призыв к совместной деятельности создает благоприятную учебную атмосферу.

Самостоятельную группу составляют реплики-замечания, имеющие обобщенного адресата. К ним относим афористически обобщенные замечания, смягчающие упрек и подбадривающие адресата: *Не стыдно не знать / стыдно не учиться //*

В результате анализа мы приходим к выводу о возможности трансформации ЖПЗ в косвенные фатические РЖ (В.В.Дементьев) и рассматриваем в четвертом параграфе наиболее частотные ПЗ, в основе которых лежат жанры похвалы, просьбы, приказа, упрека, порицания, вопроса и др. Одно и то же высказывание учителя может обладать полижанровым потенциалом. Так, реплика *Вы можете успокоиться?* воспринимается и как замечание-порицание по поводу нарушения дисциплины на уроке, и как вопросительный иллокутивный акт. Кроме того, вопрос содержит просьбу, которая подчеркивается невербаль-

ными средствами: мимикой, движением головы, движением руки сверху вниз. В то же самое время само замечание здесь не выражено прямо.

Замечание, адресованное классу/ученику, может приобретать формы просьбы, пожелания или совета. Перечисленные жанры обычно сочетаются с РЖ обращения и разъяснением необходимого действия: *Хочется чтобы вы / 9 а / успешно сдали экзамен а не как в прошлом году / /*; *Ребята / не путайте / совсем не обязательно чтобы подлежащее стояло в начале предложения / /*; *Со знаками препинания / будь добр / Алеша / прочитай внимательно / /*; *Прошу вас успокоиться / /* В каждом случае скрыто замечание, связанное с тем или иным нарушением требуемого действия: Замечание смягчается формами пожелания (*Хочется / чтобы вы*), совета (*не путайте*), просьбы (*будь добр, прошу*), получает не прямое языковое выражение.

Коммуникативную воздейственность похвалы усиливают формулы удовлетворения, сочувствия, сопереживания с вербализованной Я-позицией.

Как показывает рассмотренный материал, педагогические замечания-порицания в основной своей массе базируются на тактике упрека. Учитель, вступающий в диалог со школьниками, опирается на общность пресуппозиционных фоновых знаний, требует от учеников среднего и старшего звена, владеющих правилами школьного поведения, следования этим правилам. Если ожидания учителя не оправдываются, то активизируются РЖ порицания с семантикой неодобрения, осуждения. Материал показывает, что порицание строится, в первую очередь, на упреке, который адресуется нерадивому ученику, группе учеников/ всему классу. *Если бы ты сделал так / как я вам говорила / то и оценка была бы другая / /*; *Вы не поняли / что я имею в виду / /*; *Никогда бы не подумала / что вы на это способны / /*; *Плохо знаешь правила / через день не помнишь / /*

ЖПЗ, трансформированный в упрек, может стать номинацией результата деятельности в форме экспрессивных кратких и развернутых реплик. В числе таких упреков большое количество сниженных, часто бранных, вульгарных выражений: *Чушь собачья / /*; *Крыша едет !*; *Маразм сплошной !*; *Вы встаете и несете ерунду какую-то / /*

В нерадивости учеников учителя склонны осуждать родителей. Подобные замечания внушают недоверие к родителям: *Куда только смотрят твои гореподители / /*; *Детьми занимаются пока поперец лавки лежат / сейчас тебя не перевоспитать / /*

Упреки, которые трансформируются в оскорбления, недопустимы в педагогическом дискурсе, однако именно эта группа высказываний становится преобладающей в речи отдельных учителей а некоторые однословные единицы используются как ярлыки (Н.А.Дмитриева), обидные прозвища: *Попрыгунчик явился / не запылится / /*; *Что / шут гороховый / опять за свое ?* Энергия негативной оценочности, усиливающаяся с помощью эмоциональных интонаций и жестов, легко перемещает замечание-упрек в сферу инвектив.

Вопросительные высказывания являются существенной составляющей речи учителя. Информационные вопросы в основной своей функции должны стимулировать умственную деятельность учеников, ставить их в позиции самостоятельного поиска ответа, стимулировать демонстрацию знаний. Вопрос в фатической функции является средством установления/поддержания контакта и оценки, может способствовать гармонизации отношений. Фатическая вопросительная реплика не ставит целью получение информации о том или ином предмете или явлении действительности, а имеет целью выражение коммуникативного намерения, привлечение внимания, вовлечение адресата в совместную деятельность: *Что ты молчишь?; Тебе это интересно?; Чаще всего учителю известна та информация, которая может содержаться в ответе. Гораздо в большей степени учителя интересует сам факт речевой, паралингвистической, ментальной реакции учеников.*

Отмечаем вопросы-штампы, замещающие упреки по поводу интеллектуальной неполноценности, несообразительности школьника: *Сколько раз тебе повторять?; Сколько можно объяснять?; Разве тебе можно что-нибудь объяснить?; Опять тебе не понятно?; Вопросы-замечания* могут включать личностную характеристику: *А когда бы ты нормально ответил?; Неужели ты опять не смог выполнить аналогичное задание? Ну я не знаю!; Замечания-вопросы*, содержащие упрек в интеллектуальной неполноценности, ущербности, внушают ученику неверие в себя. Учитель преграждает возможность успеха. Успех предстает как непрогнозируемая категория (Иссерс О.С.). Разновидностью подобной интенции являются вопросы, содержащие упрек в отсутствии интеллектуального роста: *Разве так нужно отвечать / учась в шестом классе?*

Отдельную группу составляют замечания-вопросы, связанные с результатами учебной деятельности: *Контрольная написана плохо //Что собираешься делать?; Когда будешь двойку исправлять?; Опять пустая тетрадь?; Констатация факта в первом случае содержит замечание по поводу неусвоенных знаний, а в двух других – замечание* передается имплицитно.

Дисциплинарные замечания-вопросы обычно отличаются высокой степенью категоричности, произносятся с отрицательной эмоциональной интонацией брезгливости, нетерпения, неприязненности: *Неужели нельзя вести себя прилично?; Не могли бы вы успокоиться?; Когда же вы поймете / что правила есть правила?*

Интонационное оформление этих реплик может подчеркивать искреннюю озабоченность учителя нерабочей обстановкой. В этом случае само замечание не воспринимается как резкое.

Целый ряд высказываний функционируют как штампы: *Садись / не можешь ответить //; Сядь на место прямо / ведь ничего еще не сделал //; Опорные слова императивной модальности наполняют дискурс: нужно, надо, следует. Еще большей категоричностью обладают требования со словами необходимо, обязан:: Вы обязаны приходить до звонка//; Необходимо больше заниматься //*

Если предикаты долженствования не вербализируются, они замещаются ритмом и интонацией: *Так / 8 а / рот / все / быстро / глаза в тетради //*

Требования, передающие замечания по поводу нарушения дисциплины, обычно произносятся резко, громко, категорично, грубо, на повышенных тонах: *Сиди / успокойся!; Замолчи!; Я требую порядка в классе!; Не баловаться!; Перестань трещать!; Прекратить разговоры в классе!*

Требование может акцентировать социально-ролевую иерархию: *Я учитель / и требую / чтобы ты вымыл доску //* С помощью этого требования осуществляется давление на ученика, замеченного в несоблюдении обязанностей. Ср.: *Убрать мусор немедленно / слышишь / что тебе учитель говорит //*

Вместо прямого дисциплинарного замечания учителя активно используют РЖ предупреждения как тактический шаг, предупреждающий угрозу: *Так / послушайте / ведь больше не буду предупреждать //*; *Это было мое последнее предупреждение //*; *Все! Я вас предупредила //*; *Я сейчас дневники поотбираю и у тебя и у нее / ; Я еще раз обращаюсь к вашей совести //*

Вместо замечания по поводу плохой дисциплины учитель высказывает предупреждение о снижении оценки по предмету. Вместо анализа интеллектуального уровня ответа следует предупреждение о наказании физическом. Ср.: *Поговори еще / двойку у меня схватишь //*; *За каждую ошибку будешь подпрыгивать //*; *Так и знай / я на родительском собрании покажу (тетрадь) // Урок в разгаре / а ты ни слова не записал //* Подобная вербализация причинно-следственных отношений внушает ученикам страх, создает впечатление несправедливости, предвзятости.

Если оценить речь учителя на уровне отбора речевых жанров, можно констатировать тяготение к жанрам, направленным на нравственное и психологическое ущемление адресата (например, упрек, угроза) и императивным, направленным на выравнивание иерархической вертикали (требование, предупреждение, угроза). Указанные речевые жанры, маскирующие педагогические замечания, способствуют возникновению в педагогическом дискурсе очагов напряжения, скоплению отрицательной энергии, насаждению страха. Вместе с тем, разработка педагогического замечания на основе совета, просьбы, пожелания, шутки гармонизирует общение, налаживает коммуникативную координацию, способствует разрядке отрицательной эмоциональной энергии.

Итак, в педагогическом дискурсе аналитическое замечание как таковое присутствует редко. Учитель предпочитает заменять ЖПЗ жанрами непрямої коммуникации, что свидетельствует о нетолерантной коммуникации.

Глава 3. Фатические речевые жанры в тексте урока: Опыт анализа

Третья глава связана с анализом записанного нами в пятом классе лица им. Дягилева методом открытой камеры урока русского языка. Видеозапись была переведена в графическую запись по методике, принятой на кафедре риторики и стилистики русского языка УрГУ. Предмет анализа – фатические речевые жанры в категориально-текстовом аспекте (А.В.Бондарко, И.Н.Борисова,

В.В.Виноградов, Т.Г.Винокур, А.А.Капанадзе, Н.А.Купина, Т.В.Матвеева, А.М.Пешковский, Т.Я.Солганик, Б.А.Успенский).

В первом параграфе главы предъявляются аргументы, позволяющие рассматривать урок как текст (И.Р. Гальперин), обладающий содержательной целостностью (общая тема урока), связностью, относительной законченностью и особой модальностью.

Во втором параграфе показано, что урок-повторение (а именно этот жанр анализируется) включает субтексты (Е.А.Баженова, Ю.М.Скребнев) или текстовые речевые фрагменты трех типов: 1) информационные (ИТФ); 2) фатические (ФТФ); 3) информационно-фатические (ИФТФ). Информационные фрагменты могут быть выделены на основании четко определяемой микротемы, с помощью которой формируется тема урока как учебно-научного текста, фрагменты собственно фатические характеризуются отсутствием конкретной микротемы, а фрагменты информационно-фатические отличаются соединением информации тематической с фатической. Фатическая информация сосредоточена внутри фрагментов двух последних типов. Текстовые фрагменты урока как речевого произведения интегрированы содержательно: в них развивается центральная тема («Фонетика») или гипертема, составляющими которой являются взаимосвязанные микротемы. Такая содержательная организация подтверждает текстовый статус анализируемого речевого произведения, обладающего тематической целостностью и связностью.

Представим последовательность типологически определенных фрагментов текста: ФТФ – 1 → ФТФ – 2 → ИФТФ – 3 → ИФТФ – 4 → ИФТФ – 5 → ИФТФ – 6 → ИТФ – 7 → ИФТФ – 8 → ИФТФ – 9 → ИФТФ – 10 → ИФТФ – 11 → ИФТФ – 12 → ФТФ-13

Обращает на себя внимание наличие в тексте лишь одного собственно информационного фрагмента (так называемое «слово учителя»). Объясняется это жанровым текстотипом – мы анализируем урок-повторение, не предполагающий объяснения нового материала. Еще одна особенность – ограниченное присутствие собственно фатических текстовых фрагментов. Последнее объясняется речевой и поведенческой манерой учителя. Диалоговая основа устного повторения, с одной стороны, и учебно-научная природа темы повторения, с другой, обуславливают активность информационно-фатических участков урока.

Собственно фатические текстовые фрагменты интегрируют композицию текста (маркируют его начало и конец), интегрируют цикл уроков повторения как единый свертхтекст (Н.А.Купина), подготавливают диалогическую форму существования текста. Вводные ФТФ устанавливают «узы» учебной общности, обратную связь между учителем и детской аудиторией, обозначают коммуникативные позиции участников общения, создают условия для формирования коммуникативной координации как диалогической категории (И.Н.Борисова).

Редукция этикетной составляющей в данных фрагментах восполняется активностью вежливой формы *пожалуйста* и РЖ обращения.

Контактоустанавливающая функция начальных реплик ФТФ-1 связана именно с организационно-деятельностной стороной урока: необходимо быстро устранить помехи, препятствующие собственно учебному процессу: *Так // Все // Здравствуйте // Сядьте все // Так //*

Неполные высказывания ситуативно могут быть уточнены: 'перестаньте шуметь, двигаться, думать о постороннем, сосредоточьтесь'. Лаконичность, энергичный темпоритм, императивность интонации, позволяет охарактеризовать эти высказывания как команды—краткие приказы, форма которых хорошо знакома школьникам, так как она повторяется из урока в урок. Класс быстро следует дисциплинарным командам: после первой команды так — все замолкают, после второй команды так — готовы к выполнению задания.

Выстраивается цепочка императивных и императивно-этикетных жанров: дисциплинарные команды (ДК), организационно-деятельностные команды (ОДК), этикетные ритуализированные формулы (ЭРФ). Можно составить следующую жанровую схему начала урока: $ДК + ДК + ЭРФ, ЭРФ + ДК + ДК + ОДК^k + ОДК^{t1} + ОДК^l$. Из схемы видно, что собственно этикетная информация редуцируется под влиянием императивных речевых жанров. Команды (ДК, ОДК) обладают речедеятельностной значимостью и объединяются общей функцией коммуникативного управления.

Заключительное высказывание текста маркирует темпоральную границу урока, длящегося от звонка до звонка: *Урок у нас не последний / мы будем еще фонетикой заниматься / а сейчас урок окончен //* Фатическая направленность концовки урока очевидна: учитель употребляет проспективно ориентированную контактную формулу *Мы-отношения*. Одновременно прослеживается информативная функция речи: в ближайшем будущем будет продолжено повторение темы «Фонетика». Так оформляется мысль о продолжении времени учебного контакта.

РЖ вопроса, рассматриваемый в третьем параграфе, обеспечивает жанровый облик текста, внутри которого формируются парадигмы информационных, фатических и информационно-фатических разновидностей вопросов. Вопрос прогнозирует тип ответной реплики, задает формирование диалогического единства *двуареплики* - ведущего в речевой структуре целого (Г.Ю.Ксензова, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин, О.А.Мейер). В этом мы видим главную текстообразующую функцию РЖ вопроса. Вопрос поддерживает ролевой облик участников общения, выполняет функцию кооперации, управляет коммуникативным поведением, координирует его.

¹ Индексы К и П обозначают соответственно коллективность/персонализированность

РЖ вопроса приспособлен к реализации фатических интенций участников общения. В анализируемом тексте вопросы задает учитель, с их помощью он утверждает наставническую позицию, осуществляет управление учебной деятельностью. Вопросы детей выражаются формулами паралингвистического и отчасти вербального поведения: дети просят учителя подойти к ним, посмотреть выполненное задание. Вербальная свобода оказывается ограниченной. Последнее поддерживается менторским стилем, отчетливо проявляющим себя в ФТФ-1.

В четвертом параграфе главы рассматриваются фатические РЖ как средства формирования текстовой модальности. Модальность связана прежде всего с позицией автора речи (в нашем случае – учителя, ведущего урок). Модальное содержание реализуется во всем составе высказывания.

Основным средством выражения различных граней побудительности (требование, пожелание, стимулирование к вступлению в деятельность) являются побудительные РЖ. Внутрижанровая парадигма побудительных РЖ реализуется в виде подпарадигм в границах конкретных текстовых фрагментов. При этом РЖ тяготеют к многозначности: требование/долженствование; побудительность/просьба; побудительность / разрешение/ стимулирование. Мера побудительности (или сила волевого импульса) различна в каждом из фрагментов. В ФТФ-1 наблюдаем возникновение очага коммуникативного напряжения, но уже в ФТФ-2 этот очаг ослабевает, хотя до конца текста не угасает, слегка «подогревается» различной степенью побудительности. РЖ поддержки и РЖ побуждения свободно соединяются в одном линейном ряду; эта сочетаемость демонстрирует специфику жанрового стиля урока (В.А.Салимовский).

Внутритекстовая парадигматическая организация побудительных РЖ и РЖ поддержки способствует формированию текстовой модальности побудительности, которая сопровождается текстовой эмоционально-оценочной модальностью. Своего рода «произведением» этих видов модальности является возникающая в ИФТФ-11 модальная кульминация заинтересованности. Нам кажется, что интерес – особый вид модального отношения, стимулирующий учебную деятельность. В тексте рассматриваемого урока нет смысловой (логической) кульминации, однако, в нем имеется кульминация модальная.

Интерес интегрирует коммуникативные усилия участников диалога и вместе с тем объединяет школьников вокруг учителя. С помощью трансформаций жестких учебных команд в модальные нежесткие императивы просьбы / разрешения учитель ослабляет и собственное коммуникативное доминирование, дает детям возможность свободно представлять результаты своей работы. Модальность заинтересованности заражает коммуникантов, становится модальным центром целого текста. Немаловажным является и тот факт, что учитель включает в общение элементы игровой коммуникации, подогревает энергию интереса. Имеющиеся в текстовом фрагменте педагогические замечания не яв-

ляются резкими. Учитель создал условия для удовлетворения потребности в общении, можно сказать, что генеральная фатическая интенция оказалась реализованной. Фатическое общение покрывает все пространство диалогических контактов, а не отдельные его участки.

Многозначность РЖ в тексте урока свидетельствует о том, что РЖ не косная структура. Он обладает глубоким трансформационным потенциалом.

Репертуар РЖ, их синтагматика и целенаправленно используемые риторические приемы обуславливают формирование жанрового стиля и речевой манеры учителя. В данном тексте наблюдаем переключение: от менторского жанрового стиля (ФТФ-1) к стилю совместного учебного взаимодействия (ИФТФ-11).

Мы выделяем текстообразующую функцию фатических РЖ: они участвуют в организации композиционной и модалной целостности текста, его завершенности, контактно-эмоциональной связности, обеспечивают реализацию различных граней коммуникативной координации.

Обобщая результаты анализа текста урока-повторения в пятом классе, мы не можем обойти культурно-речевую составляющую текста. Нами рассмотрен обычный (рядовой) урок, записанный с разрешения учителя. *Т.В.* – учитель опытный, у нее нет проблем с дисциплиной в классе, однако речевая партия учителя отличается небрежностью синтаксического оформления, штампованностью, бледностью эмоциональных красок, ограниченностью рече-жанрового репертуара. В вопросах и комментариях *Т.В.* много фактических неточностей; выбранные для разработки микротемы лишь точно отражают содержание темы «Фонетика». Все это говорит о целесообразности разработки «ортологии текста» как специальной научной и учебной дисциплины (*Г.В. Матвеева*).

В заключении обобщаются основные результаты исследования, высказывается мысль о разработке специализированных учебно-справочных пособий по культуре речи учителя.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Черник В.Б. Об этикетной компетенции учителя //Актуальные проблемы культурно-речевого воспитания: Тез. науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрГПУ, 1996 . С.75-77.

2. Черник В.Б. Педагогическое общение и проблемы речевого этикета // Актуальные проблемы лингвистики в вузе и в школе. Материалы Всероссийской Школы молодых лингвистов. Москва – Пенза: РАН, Пензенск.гос.пед.ун-т, 1998. С.202-203.

3. Черник В.Б. Похвала и порицание как педагогические речевые жанры// Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и

образовательных технологий. Тез. Всерос. науч.-метод. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 185-187.

4. Черник В.Б. Учительница в классе: речевые и поведенческие стереотипы // Русская женщина –3 . От кухарки до музы: женщина в культуре. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. С.131-135.

5. Черник В.Б. Этикетная рамка урока //Проблемы лингвистического образования школьников: Матер. зональной науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрГПУ, 2000 . С. 112-113.

6. Черник В.Б. Забытое искусство слушать// В помощь молодому педагогу. Матер. науч.-практ. конф. МПС. Екатеринбург: УрПУЖД, 2001. С.36-42.

Подписано в печ. _____ формат 60 x 84 1/6

Печать офсетная.

Бумага _____ Зак. № _____

Уч.изд.л. _____ Усл.печ.л. _____ Тир. _____

620083, Екатеринбург, К – 83, пр. Ленина. 51. Типография УрГУ.