

УДК 371.15

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

**С.Н. Махновец<sup>1</sup>, О.А. Попова<sup>2</sup>, Н.Е. Орлихина<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Тверской областной институт усовершенствования учителей

<sup>2</sup>Институт управления образованием» РАО, г. Москва

<sup>3</sup>Тверской государственный университет

Приводятся некоторые теоретические обоснования необходимости формирования дискурсивной компетенции учителя и рассматриваются вопросы формирования и повышения коммуникативной компетентности педагогов в рамках системы дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс, коммуникативная компетентность, дефициты сформированности коммуникативной компетентности.

Вызовы современности ставят перед обществом неисчислимо количество задач, причем скорость возникновения многозадачности проблемного поля растет в геометрической прогрессии.

Британский философ Арнольд Тойнби на основе исследования ряда закономерностей сформулировал один из цивилизационных законов, согласно которому общество при возникновении новой проблемы формирует ответ, определяющий дальнейшее развитие [10, с. 214].

Глобализация образования, переживаемый мировой цивилизацией образовательный бум сопряжены с целым рядом проблем, для решения которых неизбежно возникает необходимость поиска путей адекватного реагирования на вызовы современности, способов адаптации к требованиям не только нынешнего, но даже в большей степени завтрашнего дня, а следовательно, и ключевых компетенций человека будущего.

Несомненно, что именно образование становится системообразующим фактором формирования ключевых компетенций специалиста XXI века. основополагающий тезис Программы ЮНЕСКО «На пути к непрерывному образованию для всех» состоит в том, что человек должен «...не прилежно добиваться овладения знаниями раз и навсегда, а учиться тому, как наращивать постоянно развивающийся объем знаний на протяжении всей жизни – учиться быть» [4].

В программе DeSeCo («Определение и выбор компетенций»), реализуемой Организацией экономического сотрудничества и развития, говорится о том, что каждая ключевая компетенция должна отвечать интересам общества и каждого конкретного человека.

Федеральные государственные образовательные стандарты в

российской образовательной системе в связи с запросами времени требуют не только новых подходов к обучению, но и определяют главные навыки человека будущего: критическое и креативное мышление, коммуникативные и командные навыки, социальная адаптация.

Известно, что в тесте PISA в 2018 г. должен появиться новый фактор диагностики глобальных навыков, предполагающий оценку способностей к коммуникации и взаимодействию с представителями других культур.

Новые грани педагогической реальности требуют осмысления происходящих изменений в рамках лингвистики и прагматики педагогического дискурса.

Рассматривая образовательную среду как систему коммуникативных отношений, в настоящей статье мы сосредоточим внимание на формировании дискурсивной компетенции педагога.

Педагогический тезаурус сегодня насыщен множеством терминов и понятий из целого ряда наук. В последние десятилетия в педагогику активно вошло лингвистическое понятие «дискурс».

Феномен дискурса раскрыт в концептуальных трудах известных ученых, изучение которых позволяет сделать вывод о междисциплинарном характере дискурса. Исследовательские работы в сфере гуманитарного знания дают представление о тех доминирующих проблемах, разобраться в которых и найти пути их решения заинтересованы участники самых разных дискурсов.

Авторы статьи опирались на работы по общей теории дискурса Э. Бенвениста, М. Фуко, У. Мааса, Т.А. ван Дейка, А.Н. Кудлаевой, М.Л. Макарова, В.Е. Чернявской, использовали материалы исследований, посвященных проблемам теории коммуникации и дискурсивных категорий, Л.П. Крысина, В.И. Карасика, М.М. Бахтина, К.А. Долинина, О.Я. Гойхмана и Т.И. Надеиной, В.З. Санникова, а также других ученых и практиков.

Однозначного и общепризнанного определения «дискурса» для универсального его использования пока не найдено. Исследователи дискурса, ведущие между собой острую полемику и являющиеся приверженцами разных концепций и научных школ, при всем многообразии взглядов на предмет и сущность дискурса демонстрируют общее стремление к изучению функционирования языка, осмыслению не абстрактной языковой системы, а живой речи в условиях реального общения.

Мы взяли за основу наиболее близкое, на наш взгляд, к содержанию настоящей статьи определение дискурса, данное Т.А. ван Дейком – профессором Амстердамского университета, автором 32 книг, монографий и 200 статей по вопросам дискурса и дискурс-анализа. Согласно Т.А. ван Дейку, понятие «дискурс» следует рассматривать в широком и узком смыслах [2].

В первом случае дискурс представляет собой коммуникативное событие, которое происходит между говорящим, слушающим, наблюдающим, оценивающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и ином контексте. К примерам подобного коммуникативного действия, которое может быть речевым или письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие, можно отнести беседу, диалог между учителем и учеником, чтение литературного текста [2].

Рассматривая дискурс в узком смысле, Т.А. ван Дейк предлагает выделять только вербальную составляющую коммуникативного действия и рассматривать ее как «текст» или «разговор». При подобном подходе понятие «дискурс» определяется как завершённый или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется объектами или субъектами, получающими, принимающими и воспринимающими сообщение, чужие мысли [2].

Анализ дискурса с точки зрения Т. ван Дейка – хорошо забытая дисциплина, которой занимались еще ораторы древности. С конца XX в. дискурс анализируется учеными и специалистами внутри специализации отраслей, что приводит к тому, что в научной среде появляются многочисленные направления, разрабатывающие и предлагающие научному сообществу свои оригинальные модели дискурса.

В научной литературе мы также наблюдаем двойственность толкования термина «дискурс». В одних источниках он трактуется как структура, в других – как процесс. Противоречие данной дихотомии отдельными авторами предлагается разрешать, рассматривая дискурс как механизм реализации социального взаимодействия в языковой форме.

Известный российский исследователь В.И. Карасик выделяет два основных вида дискурса: персональный и институциональный. По его мнению, институциональный дискурс следует рассматривать как общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Он отмечает: «Применительно к современному обществу, по-видимому, можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный» [6, с. 5].

В.И. Карасик утверждает, что «основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты)», что у дискурса может быть «множество измерений» [6, с. 10]. Исходя из этого утверждения, в качестве основных участников педагогического дискурса мы должны рассматривать учителя и ученика, а в качестве ключевого концепта –

обучение.

Ни в коей мере не опровергая данного утверждения, позволим себе высказать суждение, суть которого состоит в том, что прагматика педагогического дискурса должна охватывать более широкий комплекс явлений и обуславливающих их факторов образовательного процесса, связанных с взаимодействием в разных ситуациях общения иного круга агентов коммуникации, не сводимого исключительно к учителю и ученику. Сфера общения современного учителя сегодня не ограничивается классом и школой: он общается с родителями и законными представителями обучающихся, взаимодействует с коллегами в профессиональном сообществе, коммуницирует по вопросам образования и воспитания в политической, общественной, медийной сферах, расширяет границы профессионального общения в межкультурном пространстве.

Трактовки понятия «педагогический дискурс» многообразны, и авторы в рамках данной статьи не ставили перед собой цель их анализа и сопоставления.

В определении педагогического дискурса мы придерживаемся мнения Т.В. Ежовой о том, что это вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса в коммуникативно-речевом взаимодействии на основе ценностных установок, целей, знаний, рефлексии, осуществляется в мыследеятельности, речи, тексте, направлен на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, выступая средством формирования дискурсивно-проективной компетентности учителя [5, с. 16].

В материалах V Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», состоявшегося в октябре 2016 г. в Казани, представлен широкий спектр мнений и отмечается, что в отечественных исследованиях регулярно обсуждаются такие понятия, как «речевые практики», «коммуникативное пространство», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная компетенция», «культурно-речевая среда» [3].

О роли коммуникативной компетентности учителя как доминирующей компоненты его эффективной профессиональной деятельности говорится в работах А.А. Бодалева, С.В. Кривцовой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Е.В. Прозоровой, Н.Н. Савельевой и др.

Вопросам формирования коммуникативной компетентности посвящены труды Н.Н. Богомоловой, Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, В.Г. Костомарова, А.Н. Леонтьева, Т.И. Лукьяненко, М.И. Лукьяновой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, Л.А. Петровской, Е.И. Рогова, И.И. Рыдановой и др.

В составе коммуникативных компетентностей большинство авторов вычленяют следующие:

1. Совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Руководствуясь рассуждениями Н.А. Моревой [9], мы понимаем *коммуникативные знания* как обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях; *коммуникативные умения* как комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания; *коммуникативные навыки* как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

2. Система внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного коммуникативного взаимодействия, основанная на чувственном опыте, понимании себя и других.

Исходя из вышеизложенного, ядро коммуникативной компетентности может быть представлено в виде трех блоков: 1) блок, включающий систему ценностных ориентаций и социальных установок; 2) характерологический блок (система отношений к себе и другим); 3) блок социальных способностей (социальный интеллект, эмпатия).

В научной, исследовательской и практической литературе, как правило, предлагаются два направления повышения коммуникативной компетентности педагогов:

- 1) обеспечение знаниями о социально-психологических особенностях общения, обучение вербальным и невербальным техникам;
- 2) формирование сензитивных способностей, предполагающих развитие эмпатии, идентификации, рефлексии.

Мы солидарны с теми исследователями, которые утверждают, что коммуникативная компетентность – самая востребованная во всех видах педагогической деятельности и может рассматриваться как «метакомпетентность» в условиях гуманистической парадигмы педагогического дискурса.

Несомненным коммуникативным лидером в педагогическом дискурсе должен выступать учитель.

По мнению таких ученых, как Г.М. Андреева, А.М. Ломов, В.А. Кан-Калик, М.С. Каган, достижение положительных результатов педагогического взаимодействия во многом зависит от коммуникативного потенциала личности учителя, его коммуникативных умений.

В.Г. Костомаров – известный лингвист, президент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, подчеркивает: «Огромное значение имеет, конечно, то, насколько,

подготовлен сам преподаватель. Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае. Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога» [7, с. 23].

Президент Российской академии образования (РАО), заместитель председателя Общества русской словесности Л.А. Вербицкая, говоря о значимости культуры речи и русского языка в современном мире, о проблемах преподавания русского языка и литературы в школе, об учителях как профессиональных коммуникаторах, отмечает: «...Во-первых, должны быть яркие и творческие учителя в школах и воспитатели в дошкольных учреждениях – их речь должна быть образцом для детей, чего зачастую нет. ...Мы понимаем, что учитель – это, конечно, главная фигура во всей нашей деятельности. Единственное, что у нас пока не очень хорошо отлажено, – это система повышения квалификации. И мы сейчас над этим думаем» [8].

Мы разделяем точку зрения Л.А. Вербицкой на то, что язык и речь профессионального педагогического сообщества зачастую далеки от эталона и необходимо серьезно заниматься разработкой системы речевой подготовки учителей, выработкой рекомендаций для преподавателей различных специальностей по овладению навыками гуманитарных коммуникаций.

Предметом наших размышлений и поисков в сфере педагогического дискурса является его коммуникативная доминанта. Обращение к педагогическому дискурсу в рамках коммуникативного подхода продиктовано как недостаточной изученностью коммуникативного пространства образовательного процесса, где задействованы многие категории коммуникантов, так и необходимостью понимания проблем дискурсивности в профессиональной переподготовке и повышении квалификации современного учителя.

Многолетние наблюдения за педагогами в рамках курсов повышения квалификации приводят нас к неутешительным выводам:

- педагоги, как участники педагогического дискурса, не стремятся продемонстрировать свою готовность и открытость в поисках реализации коммуникации;

- наблюдается профессиональная пассивность и отсутствие целостного взгляда на себя и свою профессию;

- педагоги в большинстве своем не рассматривают коммуникативную компетентность как базовую профессиональную характеристику;

- преподаватели-предметники, особенно из числа молодых специалистов, испытывают затруднения с публичной речью, отмечается недостаточная сформированность дискурсивной компетентности;

– в речи, поведении, взаимоотношениях, рефлексии отдельных представителей педагогического сообщества отмечается пренебрежение к нормам русского языка и грамотности, использование вульгаризмов, молодежного сленга.

Основными дефицитами сформированности коммуникативной компетентности, по оценкам самих учителей, являются следующие: слабое владение навыками формулирования и обосновывания путей решения коммуникативных проблем, отсутствие опыта применения коммуникативной компетентности в нестандартных ситуациях; недостаточный уровень владения ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации.

В работе по устранению этих дефицитов в рамках курсов повышения квалификации есть определенные проблемы организационного, кадрового, финансового характера. Обозначим их в дискурсивном порядке без прорисовки деталей.

Во-первых, научно-методическое обеспечение переподготовки и повышения квалификации преподавателей в части формирования коммуникативной компетентности учителей осложняется тем, что наблюдается дефицит профессиональных кадров, специалистов по коммуникациям, обладающих дискурсивным искусством и способностью реализовывать соответствующие программы.

Во-вторых, в выстраивании индивидуального маршрута непрерывного профессионального образования учителя системой государственного заказа не предусмотрена его коммуникативная переподготовка.

Эти проблемы характерны не только для Тверской области. О них говорят и на заседаниях Советов по русскому языку при Президенте РФ и при Правительстве РФ, их поднимают представители Общества русской словесности, академической отечественной науки, заинтересованные педагоги практики.

Проблема совершенствования образования и коммуникативной подготовки современного педагога с позиции компетентностного подхода как базовой стратегии развития общего и профессионального образования в России может и должна решаться с опережением дестабилизирующих факторов, в том числе в рамках дополнительного профессионального образования с использованием накопленного потенциала институтов развития образования и институтов совершенствования учителей.

Основополагающей в этом направлении, как нам представляется, является мотивация педагогов на достижение собственной конкурентоспособности и стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту.

Здесь мы опираемся на утверждение Т.М. Балыхиной: «Непрерывное образование в период взрослости является плодотворным в плане интеллектуальных достижений. Так, если оптимума физического потенциала и развития личности располагается в диапазоне от 24 до 35 лет, то интеллектуальные, вербальные функции личности, в частности связанные с коммуникативно-языковой деятельностью, прогрессируют и достигают высокого уровня после 45 лет» [1, с. 19].

Тверской областной институт усовершенствования учителей пытается отвечать на вызовы времени, создавая копилку методов, средств и приемов решения коммуникативных проблем, мотивируя педагогов на развитие их коммуникативной компетентности.

Четкое понимание того, что визитной карточкой профессионализма учителя являются коммуникативные умения, коммуникативная компетентность и коммуникативная культура, подвигло нас во взаимодействии с Тверским научным центром РАО запланировать в 2018–2019 гг. организацию и проведение исследования закономерностей формирования коммуникативной компетенции учителей и цикла проблемных семинаров, круглых столов, научно-практических конференций по данной проблематике.

В организации процесса совершенствования профессионального мастерства педагогов мы ищем научно-обоснованные и эффективные формы их подготовки к профессиональному общению, проектированию педагогического дискурса в условиях современной образовательной парадигмы.

Главная задача сегодняшнего дня состоит в формировании у педагогов понимания и принятия прагматики коммуникативной подготовки как инструмента профессионального роста, а педагогического дискурса – как своеобразного пароля идентификации – «Педагог таков, каков его дискурс».

### **Список литературы**

1. Балыхина Т.М. Повышение квалификации как психолого-педагогическая проблема // Вестн. РУДН. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2003. № 1. С. 17–22.
2. Дейк Т.А. ван. 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. 312 с.
3. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 2222 с.
4. Доклад Генерального директора о деятельности Организации в 1996–1997 гг. / Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. ЮНЭСКО, 1998. 363 с.



5. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. 46 с.
6. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000. С. 5–20.
7. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1998. 157 с.
8. Людмила Вербицкая. Правильно говорить по-русски – это престижно. URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/213285/> (дата обращения: 12.07.2018).
9. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения. М.: Просвещение, 2003. 304 с.
10. Тойнби А. Постигание истории: пер. с англ. / сост. А.П. Огурцов М.: Прогресс. 1991. 736 с.

## **PEDAGOGICAL DISCOURSE IN CHANGING SOCIAL AND EDUCATIONAL REALITY**

**S.N. Makhnovets<sup>1</sup>, O.A. Popova<sup>2</sup>, N.E. Orlikhina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Tver Regional Institute of Improvement of Teachers

<sup>2</sup>Institute for Education Management RAO, Moscow

<sup>3</sup>Tula Regional Duma

The article examines some theoretical grounds for the need to form the discursive competence of the teacher and considers the formation and enhancement of communicative competence of teachers within the system of additional vocational education.

**Keywords:** *pedagogical discourse, communicative competence, deficiencies in the formation of communicative competence.*

*Об авторах:*

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, директор ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей (170008, г. Тверь, Волоколамский проспект, д. 7), e-mail: msn-prof@yandex.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор психологических наук, доцент, ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, главный научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами (119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, председатель экспертного совета Тульской областной думы (300041, Тула, пр. Ленина, 2.), e-mail: natalia.orlihina@tulaoblduma.ru