

Леся Колток, аспірант кафедри методики викладання математики
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

МОВА ДИСКУРСУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена педагогічному дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу. Окреслено основні тактики формування мовної ситуації, доцільність використання педагогічного дискурсу у вищій школі, соціально-психологічні та педагогічні умови для розвитку і вдосконалення педагогічного дискурсу.

Постановка проблеми. У контексті модернізації вітчизняної вищої школи все більше уваги приділяється різнобічним проблемам формування мовного аспекту в річизі інноваційних процесів. Особливо важливою є окреслена проблематика професійної підготовки для фахівців у галузі соціальної і спеціальної педагогіки, де традиційні моделі спілкування не завжди дієві, а механізми взаєморозуміння в процесі педагогічного дискурсу часто порушуються внаслідок розбіжностей культурних рівнів учасників діалогу [1; 2; 4; 5; 6].

На наш погляд, у процесі навчання професійна мова фахівця формується під впливом таких чинників: а) системи філологічних дисциплін, а також предметів професійної спрямованості (наприклад, педагогічна майстерність); б) спілкування і засвоєння мовного еталону, трансльованого викладачами; в) мовної взаємодії в масштабі студентської групи; г) спостереження за педагогами шкіл у процесі педагогічної практики і самоспостереження при проведенні пробних уроків тощо. Зокрема, наші спостереження за мовною діяльністю студентів показують, що їх уміння в даній сфері потребують значної корекції. Так, синтаксичні конструкції, що традиційно використовуються в мові, відрізняються одноманітністю і граничним лаконізмом. Для монологів-виступів характерний полістилізм, стилістичний еkleктизм, що викликається нечітким знанням специфіки того або іншого стилю. Тому актуальною стає проблема вироблення навичок самопідготовки до професійної діяльності. Важливим у даному плані є моніторинг мовного спілкування постійних комунікантів у студентській групі, коли виявляються частотні порушення норм з боку окремих носіїв мови на рівні міжособового спілкування, визначається їх характер і шляхи виправлення.

Мета статті полягає у багатоплановому вивченні педагогічному дискурсу як засобу інтенсифікації навчально-виховного процесу та

встановленні основних тактик формування мовної ситуації, зокрема з'ясування доцільності використання педагогічного дискурсу у вищій школі та соціально-психологічних і педагогічних детермінант його вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. На думку А.К. Михальської, професійна мовна підготовка вчителя покликана не тільки забезпечити володіння мовою як засобом передачі знань, а й представити вищий мовний зразок який формувався у вітчизняній культурі століттями, що в кінцевому результаті є одним із проявів педагогічного дискурсу [7].

Нерідко в навчальній діяльності це може привести до ситуації конфлікту за типом “знання – незнання”. Така конфліктність задається відмінністю у позиції викладача та студента. Перший є соціальним, змістовним і мовним лідером, другий отримує від нього зразки поведінки і мови. Значення розвитку мовної особи взагалі і педагога зокрема не перебільшено, воно величезне. Проте немає достатньо ясного розуміння властивостей педагогічного дискурсу, хоча дослідження мовної комунікації останніх десяти років, поставили основним завданням антропоцентричність і принесли очевидні результати. Але дані дослідження або мають “прикладний характер”, тобто відомі мовленнєві положення “ілюструються” педагогічними прикладами, або в них відсутня характеристика комунікативної компетенції вчителя. Нам здається, що найбільше значення для педагогічного спілкування має здібність педагога до кооперації в ситуації мовлення. Слід відзначити, що дана особливість мовного спілкування розглядалася в лінгвістичних роботах [2; 5; 7], але не щодо педагогічного середовища.

У сучасній освітній практиці складаються дві основні тактики формування мовної ситуації в навчанні залежно від здібності педагога до узгодженості своєї мовної поведінки з діями студентів:

МОВА ДИСКУРСУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1. Конфліктна тактика, при якій педагог дотримується жорсткої авторитарної системи спілкування.

2. Кооперативна тактика, при якій педагог активно включає до процесу навчання міжчунівську комунікацію.

Розглянемо послідовно перераховані комунікативні тактики педагога. Педагог, що дотримується першої тактики, створює ситуацію, при якій студенти розташовуються концентрично. Педагог задає “відстань” у спілкуванні. Комунікація спрямована на педагога. Послідовно формується конфліктна мовна дія.

Спостерігається декілька типів конфліктної мовної поведінки: конфліктно-агресивний; конфліктно-маніпуляційний; конфліктно-статусний.

Конфліктно-агресивний тип комунікації формується в авторитарного педагога з підлеглими, які дуже слабо включені до навчального процесу або повністю до нього не входять. Кожна навчальна ситуація такими учнями сприймається як стресова, від якої вони захищаються агресивними формами. Враховуючи, що в звичайному освітньому закладі немає додаткових ресурсів для розв’язання проблем, особливо щодо відстаючих, педагог вимушений реагувати на агресію. Так формується стійкий конфліктно-агресивний тип взаємодії між викладачем та студентом.

У взаємодії з підлеглими з нестійкою зацікавленістю у навчанні виникає конфліктно-маніпуляційний стиль спілкування. Навчальна маніпуляція маскується формою навчального договору. У взаємодії зі студентами, які не можуть постійно утримуватися в “передовиках”, формується конфліктно-статусний тип комунікації. Тоді центром, що формує такий тип, є суб’єктивна оцінка викладача. Конфліктна тактика виявляється в тому, що педагог розглядає студентську групу як продовження власної суб’єктивності. Такий педагог прагне зберегти найсприятливіший для нього комунікативно-мовленнєвий стиль. Будь-які спроби критики з боку студентів викликають прагнення викладача ігнорувати їх думку або дати цим спробам максимально негативну оцінку, повернути інших студентів на свій бік. Конфліктні типи мовної поведінки в педагогічному дискурсі повинні актуалізуватися короткочасно. Первинно, коли студенти формують свою систему відносин, створюється комунікативна ситуація, що провокує авторитарний стиль спілкування викладача зі студентами. Згодом, коли настає соціальна стагнація в групі, у педагога є вибір: залишатися в моноцентричному стилі спілкування або віддати перевагу поліцентричному стилю і використати комунікації в педагогічній діяльності.

Якщо педагог використовує у своїй професійній практиці спілкування між студентами, то створюються соціально об’єктивні умови для формування кооперативної тактики. Вона представлена такими типами: пасивно-кооперативним, кооперативно-комфортним та активно-кооперативним.

Кооперативна тактика освітньої практики створюється тоді, коли педагог ставить своїм завданням роботу зі студентськими значеннями навчального предмету. Щоб найбільш об’єктивно описати кооперативну тактику педагогічного спілкування, слід звернутися до понять значення і значення навчального терміна.

У рамках студентської комунікації студенти агрегують значення, тобто суб’єктивні значення перекладають на соціальний рівень і фіксують значення терміна в комунікативній системі студентського середовища. Якщо викладач працює індивідуально з кожним студентом, то він натрапляє на значну різницю між відображеним значенням терміна з навчального предмету в свідомості студента зі значенням даного поняття, носієм якого він є сам. Тому при моноцентричному авторитарному стилі викладання з боку педагога постійно провокуватимуться конфліктні типи мовної поведінки, оскільки викладач самоорієнтований на фіксацію різниці між суб’єктивним значенням поняття студента і значенням терміна відтвореного самим викладачем.

Чи може педагог працювати на уроці із значеннями, що виникають в студентському середовищі при проходженні навчального матеріалу? Так, може, якщо усвідомлює що студентське значення якого-небудь терміна з навчальної програми є результатом спілкування в групі студентів. Спілкування студентів спрямоване на освоєння терміна через зігнення навчально суб’єктивних значень. Отже, значення необхідно сприймати як соціальний факт, породжений студентським середовищем (групою). У таких умовах педагог повинен дотримуватися пасивно-кооперативного типу спілкування, що властивий егоцентризму, які мовчки співвідносять власні значення з поняттями, які використовуються соціальним оточенням. Викладач, організувавши спілкування студентів на задану тему і вибравши пасивно-кооперативний тип поведінки, порівнює власне розуміння навчального матеріалу, яке є культурним за визначенням, зі значеннями, які розкривають студенти в процесі спілкування на запропоновану викладачем тему.

Даний комунікативний тип мовної поведінки

МОВА ДИСКУРСУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

педагога є першим кроком у формуванні навчальної комунікації за другим типом. Якщо педагог хоче побачити генезис учнівських значень термінів навчальної програми, то йому необхідно перейти до кооперативно-конформного типу спілкування. Даний тип спілкування, коли педагог декларує про попереднє ухвалення значень, дозволяє педагогу побачити ті підстави, які допомогли виробити конкретні суб'єктивні значення студентам або ж побачити логічні помилки, допущення, зроблені студентами в процесі обговорення. За відсутності даного етапу у викладанні навчальне спілкування між викладачем та студентом вироджується в один з типів конфліктного спілкування, тобто після пасивно-кооперативного спілкування педагог може спровокувати конфліктний тип спілкування. Для того, щоб показати межі застосування виробленого значення, викладачові необхідно застосувати кооперативно-актуалізаторський тип спілкування зі студентами. В логіці даної тактики педагог повинен прийняти значення студентів “на віру” і, знаючи генезис пропонованого студентського значення терміна, запропонувати розвиток презентованого значення, прагнучи побачити рамки його застосування. Кооперативно-актуалізаторський тип спілкування необхідний педагогу для уявної експертизи результатів студентських роздумів. Якщо логіка міркувань, заснована на студентських значеннях, необгрунтована або помилкова, то слід наново запустити процедуру обговорення навчального терміна в групі студентів.

Головна особливість педагогічного дискурсу полягає в тому, що в процесі навчальної діяльності дискурс є основою для формування світогляду. Під політичною соціалізацією розуміється процес освоєння окремою людиною як членом певного суспільства і громадянином держави основних елементів відповідної політичної культури. Освоюючи та інтегруючи в собі пануючу в даному суспільстві політичну культуру, окрема людина включається у багатогранний і динамічний процес владних відносин.

На думку багатьох дослідників системи освіти, здебільшого відбувається формальне навчання в школах та інших навчальних закладах [1; 5; 7]. Значущість навчального дискурсу у формуванні ідейно-ідеологічної основи інформаційного простору та сутність проблеми полягають у тому, що, незважаючи на тип суспільного пристрою і особливості політичної організації держави, у сфері освіти і виховання домінувала і домінуватиме ієрархічна комунікація. Саме тому в педагогічному дискурсі пріоритетний

зв'язок прямий: роль одержувача інформації – “підлеглий”; провідний вид комунікативної дії – наказ; основний тип комунікації – монолог. Такий стан справ у дискурсивній практиці, що спрямований на соціалізацію особи, цілком закономірний і обгрунтований.

Одним з проявів педагогічного дискурсу є його артикулююча тенденція протистояння реальності. Якби таке виявлялося як реалізація критичної установки, такої впливової в сучасній філософії і соціології (як би не окреслювати коло репрезентантів цієї установки), це тільки сприяло б відкритості освітнього простору. Але протистояння реальності в сучасному педагогічному дискурсі має зовсім інший характер. Це спроба відмінити реальність, знецінивши її шляхом реалізації атакуючих дискурсивних стратегій, сконцентрованих на псевдоконцептах “особа”, “гуманізм”, “духовність” і т.д., які ніби здатні утворювати паралельну “кризовий” “світлу реальність”.

Псевдоконцептуальність у даному випадку надзвичайно важлива. Встановлення значення поняття неможливе окремо від дослідження їх історії. Вивчення процесів появи, рутинізації та нормалізації в педагогічному дискурсі вказаного словесного масиву виявило б “людське, дуже людське” його походження. А це проблематизувало б такий варіант, що спричинило б з неминучістю кардинальну перебудову сучасного педагогічного дискурсу, який має згаданий вище жаргон своїм фундаментом.

Не секрет, що навряд чи не найбільшим потенціалом проблематизації реальності із всіх представлених у сучасній соціогуманітарній науці підходів володіє інституційний підхід. “В історії інституціоналізації освітніх систем і педагогічних технологій виділяються, – відзначає В.Г. Безрогов, – чотири базові парадигмальні традиції в підходах до організації педагогічного простору, кожна з яких, один раз виникнувши, продовжується далі з тими або іншими варіаціями” [3]. Це такі традиції, як община, учнівство, сім'я і школа. Плідність побудов В.Г. Безрогова полягає в тому, що він класифікує інститути так, що “варіації” у межах кожного можуть бути дуже відмінними один від одного. Це формує відкриту установку розгляду історичної конкретики. Така установка дозволяє:

1) уникати анахронізмів, які неминучі у разі онтологізації, натуралізації “духовності”, “гуманізму” і т.д.;

2) звільнити думку від жорстких обмежень що накладаються жаргоном, який нічого не повинен залишити в реальності “непросіяним”,

МОВА ДИСКУРСУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

щоб заблокувати можливість власної проблематизації.

Своєю чергою перехід до відкритого освітнього простору великою мірою співзвучний відкритому визначенню В.Г. Безроговим інституту “освітнього закладу”, яке абсолютно вільне від “мобілізуючих елементів”. Це визначення структури освітнього закладу як інституту: а) регулярного; б) комунікативного; в) такого, що: відтворює несиметричну комунікацію, де одна сторона представлена груповим об’єктом/суб’єктом; г) допускає міжпоколінну передачу досвіду (природно, без будь-якого з цих елементів “освітній заклад” перестає існувати). В.Г. Безрогов відзначає, що під традицією в широкому значенні слова розуміються інституційні та програмні певні регулярні взаємостосунки тих, хто навчає та тих, кого навчають, що передаються з покоління в покоління.

Освітній заклад не більш і не менше як форма комунікації, що відносно не індивідуалізувалася. Такі ідеї В.Г. Безрогова теж сприяють розумінню освітнього закладу як гранично “відкритого інституту”. Учений стверджує: “Поява освітньої парадигми в історичному розвитку освіти поряд з дещо більш стародавніми громадською, сімейною парадигмами і парадигмою учнівства пов’язана з виникненням щодо неіндивідуальних групових внутрішньосімейних і внутрішньогромадських форм систематизації, зберігання і передачі досвіду і рекомендацій” [3, 189].

Педагогічний дискурс – це вид інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю, метою якого є соціалізація нового члена суспільства, передача йому якихось певних знань, умінь, навичок, соціальних цінностей. У ньому виявляється реалізація соціальних програм взаємодії учасників в умовах ситуації навчального спілкування. Як результат взаємодії партнерів у ситуації навчального спілкування педагогічний дискурс належить до таких типових інституційних форм інтеракції, в яких він реалізується і де, відповідно, закріплюється у соціальних правилах, нормах, специфічних ритуалах і формулах, що мають свій мовний вираз [5; 6].

Ступінь ритуалізованості та інституціональності залежить тією чи іншою мірою від умов взаємодії партнерів по навчальному спілкуванню і від набору рольових виконань, які реалізуються учасниками спілкування в ході виконання своїх установок і програм. Ритуалізований характер взаємодії партнерів по навчальній комунікації припускає їх сумісну реалізацію ідеальної схеми

педагогічного дискурсу. Ознаки “ритуалізованість і інституціональність” навчальної комунікації визначають особливості взаємодії партнерів у навчальному комунікативному акті, яку можна закріпити у вигляді такого правила: чим менше знайомі один з одним комуніканти і більш офіційною є обстановка спілкування, тим більше ритуалізований характер набуває форма взаємодії партнерів, що виявляється у виборі престижної форми спілкування з визначенням ролей організатора, прескриптора, каузатора та лідера.

Перерахований набір рольових проявів дає комунікативний пріоритет у мовних діях особі, що реалізовує (або вказує на можливість такої реалізації) даний рольовий репертуар.

Важливу роль відіграє особа педагога – особи, носія культури та її творця, приймача і творця світового педагогічного досвіду. За світовими стандартами сучасний учитель – це творча індивідуальність, що володіє оригінальним проблемно-педагогічним і критичним мисленням, творець багатоваріативних програм, що спираються на передовий світовий досвід і нові технології навчання, що інтерпретує їх у конкретних педагогічних умовах на основі педагогічного дискурсу.

При цьому позицію педагога ми розглядаємо не лише як систему інтелектуального, вольового і емоційно-оцінного ставлення до світу, а саме логічно-вивірених доказових суджень з високою раціональністю технології освіти. Соціальна позиція педагога зростає з тієї системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще в загальноосвітній школі. У процесі професійної підготовки на їх базі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, мети і засобів педагогічної діяльності. (І.Ф. Ісаєв, Е.Н. Шиянов). Усе це обновляються в інноваційній діяльності вчителів (навчання і виховання), однак часто все ще залишається масово-репродуктивним, а не індивідуально-творчим (В.А. Сластьонін, Л.С. Подімова та ін).

Водночас, перед сучасним учителем стоїть завдання випереджувального наукового прогнозування тих умов, у яких він може стати справжньою незалежною і відповідальною особою, здатною долати зовнішні впливи і межі заданого та інтегрувати на рівні свого індивідуального стилю діяльності досягнення світової педагогічної науки та практики.

Довгий час існували відмінності між вітчизняним підходом до проблеми (педагогічного дискурсу) і зарубіжним. Якщо у вітчизняній науці вивчення педагогічного дискурсу проводилося на основі діяльнісного підходу, то в зарубіжній

МОВА ДИСКУРСУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

психології це було пов'язано з особливими чинниками у перебігу психічних процесів, що призвело до розуміння стилю як властивості особистості – особовий підхід.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи вищевикладене про навчально-виховний процес, який розглядається як суб'єкт-суб'єктні відносини педагогічного дискурсу, вважаємо за доцільне наголосити на таких ключових моментах: 1) є стійкі особистісні якості, істотні для успіху діяльності, але практично невиховані (оскільки вони зумовлені типологічними властивостями нервової системи); 2) існують різні за способами, але рівноцінні за кінцевим ефектом варіанти пристосування діяльності; 3) є широкі можливості компенсаторного подолання слабо виражених здібностей; 4) формування особистості можна вести тільки з урахуванням внутрішніх умов разом із зовнішніми; 5) суб'єктивне, будучи віддзеркаленням об'єктивного, володіє власною активністю.

У сучасній освіті існує суперечність між зростаючими вимогами до індивідуального педагогічного дискурсу як показника розвитку творчої індивідуальності, професійності, компетентності вчителя і недостатньою розробленістю науково-теоретичних основ педагогічного дискурсу, відсутністю порівняльного аналізу індивідуального педагогічного дискурсу в різних культурах і системах освіти.

Вважаємо, що процес розвитку і вдосконалення педагогічного дискурсу буде більш ефективним при реалізації у системі неперервної освіти такої сукупності соціально-психологічних і педагогічних умов: оновлення змісту педагогічної освіти та систематичне вивчення і доцільне застосування прогресивних крос-культурних досліджень, нових інформаційних і педагогічних технологій, що використовуються в освіті; розвиток проблемно-педагогічного мислення і критичної свідомості,

активної громадянської і педагогічної позиції, професійної відповідальності; впровадження технології індивідуально-творчої підготовки фахівців у системі вищої школи за допомогою педагогічного дискурсу, логічне вивірнення, доказовість та висока раціональність освіти; безперервне і креативне вдосконалення методологічної культури, дослідницького стилю діяльності в системі вищої школи; розвиток критичної самосвідомості та рефлексії вчителя; реалізація демократичного управління і самоврядування в системі вищої школи, а також професійної свободи з метою розвитку педагогічної творчості й фахової самоактуалізації.

1. Айніштейн В. *Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России.* – №6. – 2000. – С. 85 – 91.

2. Аристов С.А., Сусов И.П. *Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс // Лингвистический вестник.* – 1999. – Вып.1. – С. 3 – 15.

3. Безрогов В.Г. *Собрание произведений.* – М.: Фолио, 2001. – 320 с.

4. Борботько В.Г. *Элементы теории дискурса.* – Грозный, 1989. – 250 с.

5. Карасик В.И. *Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. трудов.* – Волгоград, 1999. – С. 2 – 18.

6. Михайлова Е.В. *Конститутивные признаки научного дискурса // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания.* – Волгоград, 1997. – 285 с.

7. Михальская А.К. *Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов.* – М.: Просвещение, 1998. – 270 с.



Кара шпіцрутенами.
Т.Г. Шевченко.
Туш. 1856

Тарас Григорович Шевченко прожив дуже мало – лише 47 років. З них 34 роки провів у неволі: 24 роки – під ярмом кріпацтва і понад 10 років – у найжорсткіших умовах заслання. А решту – 13 “вільних” років перебував під невиспущим наглядом жандармів.

Згадайте, братія моя...
Бодай те лихо не верталось!
Як ви гарнесенько і я
Із-за решотки визирали.
І, певне, думали: – Коли
На раду тиху, на розмову
Коли ми зійдемося знову
На сій зубоженій землі? –

“В казематі”
[Орська кріпость 1847]