

УДК 378.14:811.161.1'246.2

И. И. Пахненко

Сумской государственной педагогической
университет им. А. С. Макаренко

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОБЩИХ УМЕНИЙ ПРЕДТЕКСТОВОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К УРОКУ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

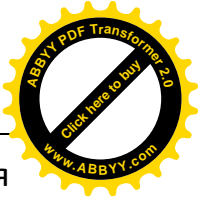
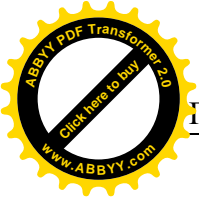
Выводы о диалогической природе общих умений предтекстовой работы на этапе подготовки к уроку, сделанные в статье (на материале русского языка), экстраполируются на методику их формирования. Анализируются такие умения, как осмысление темы урока в широком и узком контексте, выделение подтем урока, отбор и систематизация материала, составление макета содержания предстоящего урока, планирование текста урока.

Ключевые слова: профессионально ориентированная речь, парадигма диалога, диалогизация знаний, предтекстовый этап работы, речевые партии учителя на уроке, тексты партитурно-сценарного типа.

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. В последние десятилетия стало совершенно очевидным, что, кроме знаний фактического и теоретического материала, кроме знаний методики «преподнесения» учебной информации школьникам, в подготовку будущих учителей необходимо включить и методику формирования умений профессионально ориентированной речи. Поэтому методика обучения и формирования умений студентов строить высказывания профессионально ориентированной речи должна представлять собой часть общей методической системы формирования профессиональных умений и рассматриваться в связи с этим в контексте умений продуцировать тексты профессионально ориентированных жанров.

Профессиональная речь учителя реализуется на практике в большом количестве жанров, самыми распространенными среди них являются речевые партии учителя в пространстве урока.

Анализ речевых партий учителя на уроке, практики предтекстовой подготовки студентов и учителей, планов-конспектов уроков позволил определить одну из важнейших особенностей общих умений предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку – их диалогическую природу. Говоря о диалогической природе указанных текстов, мы имеем в виду не диалог как форму общения, а диалог как тип связи, который «соединяет две картины мира – предшествующее (прежнее, старое) понимание какого-либо лингвистического явления и его настоящее (новое) понимание» [2, 30].



Отметим, что ориентация на парадигму диалога является существенной особенностью современных тенденций гуманизации образования всех уровней – начального, среднего, высшего. Это нашло отражение в проблематике современных публикаций: диалогическое взаимодействие в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе (В. Андриевская, Г. Балл, А. Волынец) [1], интертекстуальность, или «диалог текстов», в школьном учебнике (А. Габидуллина) [2], диалогическая природа учительской речи (В. Мещеряков) [3], диалогизация знаний на уроках русского языка как второго (И. Пахненко) [4] и др.

Целью статьи является анализ диалогической природы общих умений предтекстовой работы, направленной на продуцирование речевых партий учителя в пространстве урока, и описание некоторых методических аспектов этого анализа.

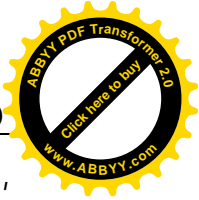
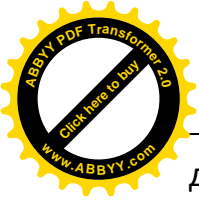
Изложение основного материала. Рассмотрение вопроса об общих умениях предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку начнем с иллюстрации соответствия этапов предтекстовой работы актам речевой коммуникации. Покажем это соответствие в форме табл. 1.

Таблица 1

Соответствие этапов предтекстовой работы актам речевой коммуникации

Обычная деятельностная программа на этапе подготовки к уроку	Этапы акта речевой коммуникации
1. Осмысление темы урока – его содержания и объема: выделение подтем урока, отделение концептуальной информации от фактуальной, систематизация фактуального материала и т. д.	Ориентационный этап акта речевой коммуникации
2. Составление макета содержания урока.	Этап планирования акта речевой коммуникации
3. Детализация макета содержания урока путем прогнозирования действий учителя и действий учащихся	Этап прогнозирования содержания учебной коммуникации
4. Составление плана-конспекта урока.	Этап вербальной реализации действий учителя

Схематическое представление деятельностной программы на предтекстовом этапе подготовки к уроку и соотнесение этой программы с сутью этапов акта речевой коммуникации помогает увидеть резервы предтекстовой работы. Например, ориентационная сущность первого блока



деятельностью программы позволяет расширить и, следовательно, диалогизировать круг действий, помогающих учителю сориентироваться в материале предстоящего учебного диалога, за счет привлечения, осознания и сопоставления широкого и узкого контекстов, в которых осмысливается предмет речи, за счет выделения подтем урока, установления их иерархии и «разведения» в них концептуальной и фактуальной информации, а также за счет составления макета содержания предстоящего урока на основе принципа диалогизации обучения – соотнесения знаний друг с другом.

Замыкая данные выводы на методику формирования умений предтекстовой работы на этапе подготовки к уроку, перечислим эти обязательные умения.

1. Осмысление темы урока в широком и узком контекстах (диалогизация «старых» и новых знаний). Например: класс тем «Общая характеристика части речи» («Имя существительное как часть речи», «Имя прилагательное как часть речи», «Имя числительное как часть речи» и т. д.).

Широкий контекст:

1) содержание понятия:

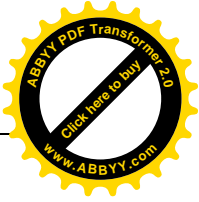
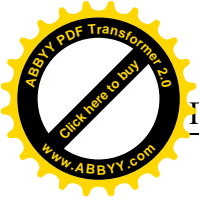
а) понятие о частях речи (часть речи – наиболее общая морфологическая категория классифицирующего типа, в соответствии с которой все слова распределяются по грамматическим классам, или частям речи);

б) требования к словам, относящимся к одной части речи (соотнесение (диалогизация) материала с принципами категоризации):

– одинаковое общекатегориальное (частеречное) значение – предметности, признаковости, количественности, процессуальности и т. д.;

– одинаковый набор частных морфологических категорий, которыми объясняется их однотипное грамматическое «поведение», и одинаковые синтаксические функции в составе предложения, кроме того, слова одной части речи могут обладать словообразовательной близостью;

2) объем понятия: каждая часть речи выделяется в контексте противопоставления выделяемых в науке грамматических классов слов, которые составляют иерархически организованную систему оппозиций. Противопоставляются, в частности, самостоятельные части речи, служебные слова, модальные слова, междометия и звукоподражания.



Узкий контекст:

1) содержание понятия:

а) определение части речи;

б) морфологические признаки части речи;

в) словообразовательные особенности;

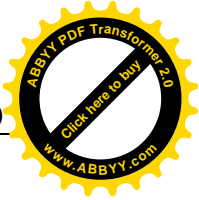
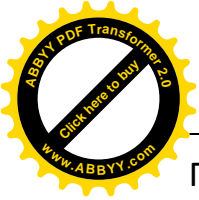
г) синтаксическая роль слов, относящихся к анализируемой части речи;

2) объем понятия: лексико-грамматические разряды рассматриваемой части речи.

2. Выделение подтем урока (следствие диалогизации), представляющее собой интеграцию отдельных тем, выделенных при осмыслении широкого и узкого контекстов функционирования темы урока. В нашем случае – это понятие о частях речи, требования к словам, относящимся к одной части речи, объем понятия (факультативно), определение части речи, лексико-грамматические разряды, морфологические признаки, синтаксическая роль.

3. Отбор и систематизация (категоризация, классификация, обобщение) материала и выделение в каждой подтеме концептуальной и фактуальной информации. Так, в наших подтемах к концептуальной информации необходимо отнести определения (дефиниции) таких понятий, как «часть речи», «лексико-грамматические разряды», «морфологические признаки», «синтаксическая роль», а к фактуальной – все примеры, которые иллюстрируют эти понятия.

4. Составление макета (модели) содержания предстоящего урока. В соответствии с тем, что основным методом обучения является диалогизация знаний, макет урока можно представить в виде соотнесения класса темы (например: «Общая характеристика части речи», «Склонение той или иной части речи» и т. д.) с содержанием, логикой и последовательностью подтем, соответствующих теме урока и предмету речи (референту) на уроке и материалам диалогизации, к которым мы относим различные виды учебной, научной и эмоциональной информации, смежной с темой урока. Объем сфер диалогизации всегда индивидуален и зависит от лингвистического (в нашем случае) и методического потенциала учителя. Однако здесь важно иметь в виду, что сферами диалогизации можно управлять и программировать с их помощью тип мышления и теоретическое содержание обучения.



Приведем пример макета содержания урока (табл. 2).

Таблица 2

Макет содержания урока

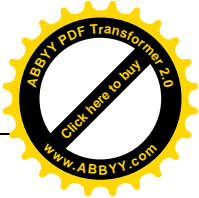
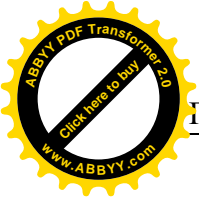
Тип референта (класса тем), содержание, логика и последовательность подтем урока	Сферы диалогизации (средства, способы и приемы коммуникативной, эмоциональной и интеллектуальной ориентации на обучаемого)
<p>Широкий контекст темы урока:</p> <ul style="list-style-type: none">– понятие о частях речи;– требования к словам, относящимся к одной части речи. <p>Узкий контекст темы урока:</p> <ul style="list-style-type: none">– место обсуждаемой части речи в кругу самостоятельных и служебных частей речи;– определение обсуждаемой части речи;– лексико-грамматические разряды;– морфологические признаки;– синтаксическая роль.	<p>Примерное содержание:</p> <ul style="list-style-type: none">– подведение к теме (переход от тем по лексике, фразеологии, словообразованию к темам о частях речи);– отступление о важности выделения категории «часть речи»;– справка о том, какое место занимает изучаемая часть речи в ряду других частей речи;– осмысление критериев классификации обсуждаемой части речи.

5. Переход к плану-конспекту урока. Этот этап подготовки к уроку представляет собой планирование текста партитурно-сценарного типа, который строится из речевых партий учителя, их характеристики с точки зрения номенклатуры действий учителя и из прогноза ответных действий учащихся.

Приведенная схема показывает, что типы референтов (классы тем) вполне исчислимы и определение их тематического содержания не представляет труда. Так, в процессе формирования умений определять содержание, логику и последовательность подтем уроков, касающихся разных сторон частей речи, студентами на основе учебников, учебных пособий, словарей были выделены реестры типичных компонентов содержания в каждой из тем: «Общая характеристика части речи», «Лексико-грамматические разряды части речи», «Склонение», «Правописание» и т. д.

Например, тема «Лексико-грамматические разряды» состоит из таких компонентов содержания:

- указание на критерий (критерии) выделения определенного лексико-грамматического разряда;
- название лексико-грамматического разряда;



- определение лексико-грамматического разряда;
- приведение примеров;
- характеристика слов, относящихся к рассматриваемому лексико-грамматическому разряду, т. е. определение их лексических и грамматических особенностей.

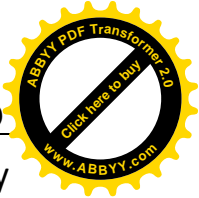
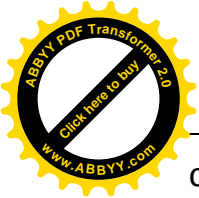
Имея такой материал, словесник получает референтную основу содержания урока, которую далее можно диалогизировать в соответствии с избранной перспективой развертывания содержания урока – дедуктивной, индуктивной, от простого к сложному, от известного к неизвестному и др. При этом разработке подвергается вторая графа приведенного выше макета содержания урока – «Сферы диалогизации». А разработка этой графы представляет собой установление корреляции действий учителя и действий учащихся.

Таблица 3

Макет содержания урока

Тип референта (класса тем), содержание, логика и последовательность подтем урока		Сферы диалогизации	
		Схема текста-урока	
		текста партитурно-сценарного типа	
Типичные компоненты содержания урока по типовому референту или классу тем (подтем урока)	Действия учителя	Действия учащихся	
Объявление темы урока Помещение темы урока в контекст «старых» (имеющихся в информационном запасе школьников) знаний Противоречие «старых» и новых знаний Введение определения понятия И т. д.	Объявляет тему урока Актуализирует «старые» знания Ставит проблемный вопрос Вводит новую информацию	Отмечают новую тему Отмечают связь новой темы со «старыми» знаниями Ищут ответ на вопрос, опираясь на «старые» знания Слушают и анализируют определение предмета обсуждения	

Обратим внимание на то, что диалогизация является инструментом двунаправленным: с одной стороны, она обращена к референтному



содержанию урока и обозначает различные виды корреляций между широким и узким контекстами функционирования предмета урока, с другой стороны, широкий и узкий контексты функционирования предмета урока могут быть расширены за счет межпредметных и ассоциативных связей. В этом смысле диалогизация обращена к обучаемым. Другими словами, первый вид диалогизации – это, по сути, референтная диалогизация, а второй вид диалогизации – это коммуникативная диалогизация.

В рамках референтной и коммуникативной диалогизации и готовятся на предтекстовом и текстовом этапах речевые партии учителя на уроке.

Выводы. Поскольку диалогизация знаний лежит в основе как обучения, так и создания текстов уроков, потенциальные методические возможности этого феномена заслуживают специального рассмотрения и должны быть учтены в процессе формирования методической компетенции будущих учителей различных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Габидуллина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике / А. Р. Габидуллина // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6. – С. 29–38.
3. Основы школьного речеведения. Ч. I / [В. Н. Мещеряков, Л. И. Дергун, М. С. Казанджиева и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. –Тольятти : Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет, 2004. – 191 с.
4. Пахненко И. И. Диалогизация знаний на уроках русского языка как второго / И. И. Пахненко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 116–125.

РЕЗЮМЕ

І. І. Пахненко. Діалогічна природа загальних умінь передтекстової роботи вчителя на етапі підготовки до уроку з лінгвістичних дисциплін.

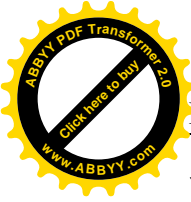
Висновки про діалогічну природу загальних умінь передтекстової роботи на етапі підготовки до уроку, зроблені у статті (на матеріалі російської мови), екстраполюються на методика їх формування. Проналізовано такі вміння, як усвідомлення теми уроку у широкому і вузькому контексті, виділення підтем уроку, відбір і систематизація матеріалу, складання макета змісту майбутнього уроку, планування тексту уроку.

Ключові слова: професійно орієнтоване мовлення, парадигма діалогу, діалогізація знань, передтекстовий етап роботи, мовленнєві партії вчителя на уроці, тексти партитурно-сценарного типу.

SUMMARY

I. Pakhnenko. Dialogical nature of general skills for pre-text work of teacher at the stage of lesson preparation in linguistic subjects.

The conclusions about dialogical nature of general skills for pre-text work at the stage of lesson preparation made in the article (on the material of the Russian language) should be



spread onto the methodics of their formation. Such abilities as to realize the topic of the lesson in both wide and narrow contexts, to single out the subtopic of the lesson, to choose and systematize the material, to make (prepare) the contents model for the future lesson and to plan the texts for the lesson are analysed.

Key words: professionally oriented speech, dialogue paradigm, knowledge dialogization, pre-text stage of the lesson, speech parts for the teacher during the lesson, text of score scenario type.

УДК 159.955.4:81'23:159.946.3

Е. В. Федорова

Сумской государственной педагогический
университет им. А. С. Макаренко

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

Одной из наиболее актуальных проблем в подготовке современного специалиста является совершенствование умений речевой деятельности, связанных с актуализацией процесса рефлексии. Предмет анализа в аннотируемой статье является процесс текстопорождения с точки зрения рефлексивной компетентности. Рассмотрены виды рефлексии, раскрыты их особенности. Основное внимание уделено текстовому предсказанию как этапу рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: речевая деятельность, рефлексивная компетентность, текстообразование, текстовая предикация, текстовое предсказание.

Постановка проблемы. Одной из проблем, требующих специальной разработки в школьной и вузовской методике развития речи, является проблема теоретических основ формирования умений создавать первичные тексты, в основе которых лежат личные наблюдения, чувства, переживания, эвристические заключения, идеи и обобщения.

Недостаточная разработка методики формирования умений в этой сфере объясняется тем, что ключевым звеном в процессе создания первичных текстов является феномен рефлексии, обойденный вниманием лингвистов и методистов.

Все современные методики обучения (включая и инновационные технологии) подстраиваются под программы, ориентированные в первую очередь на формирование лексической, грамматической, синтаксической, стилистической, а в идеале даже тексто ориентированной компетенции обучаемых, в расчете на то, что интеграция этих компетенций автоматически приведет к умениям думать самостоятельно.

Однако самостоятельное «думание» нельзя ограничить учебными программами. Это более широкая область интеллектуальной деятельности, восходящая к проблемам становления и развития сознания