Культура учительского монолога в актуальном пространстве современной педагогики

Фролов Олег Викторович – д-р пед. наук, профессор Института социальных и гуманитарных наук Оренбургского государственного университета (Оренбург, Россия); fov-osu@mail.ru

Аннотация. *В статье сформулирована педагогическая проблема использования учительского монолога в практике преподавания учебных дисциплин, которая приобретает особую актуальность в условиях эмоциональной «усталости» от декларативного навязывания образовательного диалога. Цель исследования – реабилитация учительского монолога, разрушение стереотипов профессионального мышления, основанного на безусловном признании диалога и невольной дискредитации монолога. С позиции культурологического подхода автор восполняет понятийный пробел и рассматривает культуру учительского монолога как культуру самовыражения, определяющую готовность педагога утверждать себя через Слово, укрепляя или, наоборот, разрушая контакт с учащимися. Материалы статьи основаны на изучении опыта преподавания учебных дисциплин в образовательных организациях общего и профессионального образования Оренбургской области. Представлен обзор мнений педагогов и обучающихся, характеризующих отношение к учительскому монологу. Впервые разработаны и предложены педагогической общественности уровневые показатели культуры учительского монолога, которые могут быть использованы для оценки качества урока. Проведенное исследование показало, что живая речь учителя в форме монолога необходима, поскольку с точки зрения эмоционального воздействия на обучающихся он обладает действенной энергетикой, богатством содержащихся в нем смыслов, нравственных убеждений педагога как автора урока – образцового речевого произведения.*

Ключевые слова. *Монолог, педагогический монолог, учительский монолог, культура, педагогическая культура, педагогика, урок.*

Исследование культуры учительского монолога обусловлено наметившейся в современной педагогике недооценкой его реального коммуникативного статуса и экзистенциально-эгоцентрированной модели взаимодействия педагога и обучающихся, результатом реализации которой является демонстрация учителем драматического вдохновения, вписываемого в сложный контекст урока. Настойчивое требование диалогизации коммуникативного пространства современного урока основано на ошибочном понимании, что только диалог как единственно «подлинная коммуникация», «подвижный ансамбль гуманизированных отношений между субъектами» (J.R.Searle) способен обеспечить полную реализацию коммуникативной инициативы участников образовательного процесса. Педагогическая теория старательно избегает рассуждений об учительском монологе, полагаем, из опасений, что он может скомпрометировать декларируемую актуальность диалога – «пространства интерсубъективных встреч» (B.Ashcroft), в котором «размываются границы между “я” и “другим”, переопределяются значения, благодаря которым субъекты “пересоздают” друг друга» [1]. Между тем, учительский монолог – это моноспектакль, в котором проявляется высший уровень мастерства педагога в управлении поведением обучающихся, в удерживании их внима-

ния и интереса, в «приглашении к размышлению, в создании атмосферы сомыслия, со-творчества, со-переживания» (О.А.Гливенкова).

Рассматривая проблему диалоговой позиции педагога в условиях культурного партикуляризма [2], мы утверждали, что диалог между педагогами и обучающимися, отражая специфику их субъектной позиции, эксплицирует характер и смысл педагогики – от профессионального дискурса к искусству. Мы убеждены, что диалог может способствовать антропологическому изменению субъектов образовательного процесса настолько, что позволит им увидеть самих себя в другой перспективе, когда ранее независимые культурные практики меняют драматическую тональность диалогового пространства, основанного на смысловом разграничении «своих» и «чужих» позиций. Но для этого педагогу необходимо отказаться от практики травестирования; от императива «ложномыслия и ложночувствования» [3, с. 8], морализма и повелительного наклонения; от диалога как обвинения; от отношения к себе как к личности, с которой необходимо дискутировать.

В педагогических сочинениях диалог рассматривается чуть ли не как единственное «средство преодоления отсутствия в самом себе» [4], в пространстве которого, как утверждает А.Л.Немчинова, «рождается творчество, главный критерий которого – признание безусловной ценностью любой индивидуальности» [5].

Между тем, наши наблюдения показывают, что в архитектуре современного урока диалог чаще всего является «спящей категорией» [6], прагматическим актом, посредством которого конструируется иллюзия совместного действия педагога и обучающихся. Кроме того, активное развитие мультимедийной информационной среды меняет конфигурацию урока, превращая его в «связный набор для игры», передавая «управление смыслом» взаимодействия (Т.В.Андриянова) от учителя компьютеру, проблематизируя, таким образом, природу нормального человеческого общения. «Живой» урок становится не более чем красивой метафорой.

Мы видим в этом опасность, поскольку, во-первых, учитель утрачивает навыки убеждающей коммуникации, что усиливает напряженность коммуникативного пространства урока; во-вторых, подвергается сомнению ценность учителя как драматурга «процесса чувственного и ментального обновления» человека (Н.Песочинский).

Не все исследователи с нами согласны. Так, С.А.Барков и В.И.Зубков утверждают, что в мире 3D уходит в прошлое такой метод подачи учебного материала, как лекция. Что такое лекция для современного студента? Это – «говорящая голова», излагающая чаще всего *не свои мысли* (что весьма печально! – *авт.*). Поэтому становится все более необходимой образная презентация материала, привлекающая внимание студента. Скоро и этого будет мало – нужно будет включать в лекции видеоматериалы и музыку, чтобы по-настоящему заинтересовать аудиторию. Со временем лекция станет похожей на поход в кино или в развлекательный центр, где наука и искусство сливаются в единое целое [7]. Отметим, что тезис в равной степени можно отнести и к школьной практике урочного взаимодействия. Категорически возражая против этой позиции, выскажем свое мнение о том, что ни наука, ни искусство развлечением не являются, поскольку требуют эмоционального напряжения субъектов творчества (научного, педагогического, художественного и т.п.).

В непростой коммуникативной ситуации, когда «диалог не получается», становится «невидимым» и «условно реальным», похожим на «комиксовые

баталии», возрастает роль учительского монолога как эмоционального «входа» в текст урока и, следовательно, начала эффективного диалогового взаимодействия его субъектов.

В общении педагога и обучающихся всегда задействована диалогическая структура, однако нельзя однозначно утверждать, что учительский монолог не поддерживает «неудержимое биение» (P.Szondi) между ними. В этом обнаруживается одна из существенных модальностей монолога у М.Хайдеггера, где *einsam* (одинокий) становится условием эффективности *Gemeinsamkeit* (сообщества) [8].

Учительский монолог мы рассматриваем как выражение личностных конвенций педагога, обращенных к личности учащегося, направленных на создание в будущем продуктивной диалоговой модели коммуникативного взаимодействия в пространстве урока – эмоциональной матрицы, окрашенной «сдержанными и точными человеческими эмоциями и индивидуальным стилем педагога» (Н.Каминская).

Учительский монолог – самоценный вид педагогического творчества, который, как и музыка, «жив мыслью» (А.Н.Скрябин); сложное интеллектуальное искусство, воздействие которого на человека «с одной стороны, элиминирует отдельного человека, его жизнь в <педагогическом> искусстве, с другой ‑ утверждает, что без жизни и работы личности искусство состояться не может» [9].

Учительский монолог, исполненный «без нравоучений и риторических длиннот» (А.С.Бодрова), «программирует» последующий культурный характер взаимодействия с учащимися, этически и эстетически структурируя мотивные интенции урока.

Учительский монолог – «бесстрашная речь от своего лица» [10], будучи коммуникативным инструментом, является приглашением к диалогу, раскрывая особенности смыслового поля педагога, окрашенного его личными выразительными интонациями, что позволяет учащимся оценить возможности творческого самовыражения педагога и поверить в создаваемую им реальность. В монологе педагог моделирует и «редактирует» собственный облик в глазах учащихся.

Отмечая «возрастающую роль педагогики, критики, коммуникации в художественных и институциональных практиках», А.Шенталь считает, что «мы можем говорить о феномене монолога, под которым понимаем … эмансипацию устной презентации, инсценировки дискурса и рассказа и утверждение их в качестве метода» [11].

Когда речь заходит об учительском (педагогическом) монологе, необходимо учитывать распространенное подозрительное и даже негативное отношение к нему как к культурному страху, опосредующему пространство профессиональной педагогической деятельности, что вызывает некоторое недоумение.

Приведем мнения школьных педагогов об использовании монолога в практической деятельности:

- «я закончила педагогический вуз три года назад. Не могу вспомнить, чтобы нас учили произносить монолог. Что совершенно точно, так это не рассказывали, как его подготовить. При подготовке к урокам ориентируюсь на общую установку, которую завуч формулирует так: “Дайте мне на уроке диалог”» (П.К., стаж 3 года);

- «монолог, монолог … как-то непривычно. На методическом объединении говорим о диалоге, о том, как его установить. Не припомню, чтобы где-то и когда-то шел разговор о педагогическом, как Вы говорите, монологе. Да и о таком монологе, как педагогический, слышу впервые» (В.Н., стаж 7 лет);

- «когда директор или завуч анализируют урок, внимание обращают на “сла-

бый контакт" или "удачный диалог" с классом. Требуют "поменьше разговоров – побольше действий". Не всегда понимаю, как можно обойтись, как они говорят, "без разговоров", но стараюсь выполнять требования» (Г.А., стаж 5 лет);

- «о чем Вы говорите? Какой монолог? Это когда я объясняю новый материал? Преподаю математику. Быстро объяснила и вперед! Решаем, решаем и решаем! Некогда разговаривать» (О.Д., стаж 8 лет);

- «не думаю, чтобы монолог как-то помог установить отношения с классом. Нас учили и продолжают настаивать (администрация) на общении с каждым учеником в диалоге. Я часто задаю вопросы такого плана: "Что вы думаете о герое?", "Выскажете ваше мнение о произведении". Вот как-то так…» (С.Р., стаж 10 лет);

- «я преподаю литературу. Мне кажется, что лучше профессиональных актеров монолог никто не прочитает. В том числе и я. Поэтому предлагаю на уроках или в порядке выполнения домашнего задания посмотреть фрагмент фильма или спектакля. Учу ли я монологу? Ну, да…» (В.Э., стаж 5 лет).

Результаты исследования актуального пространства современной педагогики дают основание настаивать на пересмотре отношения к монологу как произведению педагогического творчества, требующему профессионального мастерства и таланта педагога.

Р.М.Асадуллин говорит по поводу учительского монолога следующее: «Педагогическое искусство проявляется в мастерстве педагога … заинтересовать, увлечь, удивить, вдохновить, позитивно повлиять на внутреннюю сферу личности ребенка. Монолог учителя, или то, что мы привыкли называть "словом учителя", это "рассказ–мгновение" (И.А.Бунин), задает тон и интонации урока, укрепляя его сюжет, насыщая ассоциациями фон, постепенно передавая функции нарратива диалогу, который незаметно оказывается "главным событием и встречей" учителя и учеников» [12].

А.В.Кирьякова в своей работе, получившей признание европейских специалистов, утверждает, что лингвистическая ситуация, сложившаяся в начале XXI в., оказала влияние на языковую культуру педагога, обеспечивающую ценностную регуляцию и определяющую коммуникативную направленность действий участников образовательного процесса. Ученый полагает, что новая языковая культура, формирующая многомерность ценностного пространства урока, актуализирует проблему взаимодействия относительно равноправных диалога и монолога как инструментов, усиливающих его воспитательную семантику (роль слова учителя в содержательной структуре урока, особенности интонационного воплощения педагогического замысла, разработанные эмоциональные комбинации и т.д.) [13].

Разделяя точку зрения исследователей, мы можем утверждать, что принципиальный отказ от педагогического монолога в пользу диалога как категории профессионального мышления и поведения и элитарной форме урочного взаимодействия недопустим, поскольку их ансамбль усиливает индивидуальную стилистику урока, обнаруживая его содержательный потенциал, обогащая репертуар педагогического творчества в системе профессиональной культуры.

При анализе культуры учительского монолога как формы и способа представления замысла, на наш взгляд, принципиально значимыми являются атмосфера, учет контекста, речи, «обладающей силой и преображающим действием» (Е.В.Фомченко), жестов, выражения лица, «образующим постоянно меняющийся семиотический контекст, в котором становится возможно осмысленное социальное действие и, соответственно, понимание этого действия участниками» [14].

Показателями высокого уровня культуры учительского монолога, по нашему мнению, являются:

- выраженные акценты в драматургии урока как уникальной архитектоники образовательного пространства (монолог как авторская интенция, заданная схема восприятия проблемы);

- индивидуальная языковая выразительность учителя–автора (монолог как коммуникативное «средство управления вниманием» (Г.Г.Хазагеров);

- свобода личностного самовыражения (монолог как «территория привилегированного высказывания» (V.Lekhtsier) и средство психологического воздействия педагога на развитие личностной сферы обучающихся);

- установка на коммуникативную продуктивность, разрушение оппозиции между педагогом и учениками (монолог как ментальная репрезентация эмоций);

- отказ от дискурсивных привилегий в пользу ценностно-ориентированной осмысленности рассматриваемой проблемы (монолог как сложное субъектно-ценностное экспонирование учебной проблемы);

- убедительная, эффективная, целесообразная, гармонизирующая, точная речь (монолог как изобретательная языковая игра).

Высокий уровень культуры педагогического монолога российского философа и педагога М.С.Кагана представлен В.В.Власенко – его ученицей и последовательницей: «Впечатление от лекции М.С.Кагана было ошеломляющим, я услышала ответы на вопросы, давно мучавшие меня, я была как путник, блуждающий в темноте в поисках пути и вдруг увидевший свет в туннеле… Точно выстроенная драматургия (завязка, развитие, кульминация, как правило, в точке золотого сечения, завершение), интеллектуальная мощь в сочетании с силой эмоционального воздействия. Лекции М.С.Кагана вызывали прочные ассоциации со звучанием фуг И.С.Баха: начало основной темы, контрапункты и интермедии, развивающие и обогащающие главную мысль, логическое завершение-утверждение главной мысли… Он уважал незнание, и потому его речь не была отягощена непонятными для аудитории терминами, включение необходимой терминологии всегда было обосновано, а непонятное – разъяснялось в процессе лекции» [15].

Произведения советского педагога В.А.Сухомлинского («Рождение гражданина», «Письма к сыну», «Разговор с молодым директором школы» и др.) есть не что иное, как классический профессиональный педагогический монолог, имеющий направленное программное звучание, лишенный длинных и бессодержательных нравоучений; монолог, в котором выражена научная рефлексия ученого и педагога–практика над проблемами человеческого взаимодействия в пространстве педагогики; монолог, предполагающий обращение к диалогическим формам внутри повествования, к изображению коммуникативных педагогических ситуаций в режиме заочного общения пишущего и читающего.

Вызывает сожаление тот факт, что нынешнее поколение педагогов не читает эти произведения. Нам возражают, ссылаясь на то, что современная социокультурная ситуация вынуждает к поиску новых коннотаций, адекватных времени и изменившемуся человеку. Может быть, это и так. Не является ли наблюдаемая сегодня «экзистенциальная заброшенность» (В.Чинаев) результатом мимикрии почтения гуманистических традиций, формирующих ценностный стандарт человеческих отношений, активно декларируемый в современной школе?

Всегда ли учительский монолог «ведет к встрече», являя собой элемент педагогического искусства, и к будущему мультимодальному взаимодействию «интел-

лигентно», в режиме диалога, а не «суда, поединка или драки»? [16].

Почему учительский монолог зачастую проявляется как «симптом Величия, делающего на аксиологическом уровне Другого совсем Другим»? [17].

Ответы на поставленные вопросы мы нашли, анализируя результаты опроса, отражающего мнение студентов 2 курса университета, не так давно испытавших дефицит монологической речи школьного учителя:

- «начинается урок со слова "так". Потом "открыли учебник. Упражнение №. Время на выполнение 5 минут. Не успеете – ваша проблема. Работаем". Бесконечные самостоятельные работы. И страшно лишний раз задать вопрос, попросить объяснить. Сразу видишь широко раскрытые глаза, в которых читается недоумение: "Неужели не понятно?". И дальше продолжительный монолог о нашей бесконечной тупости» (Андрей, 19 лет);

- «пол-урока слышишь вот такой монолог: "Вы идете по линии наименьшего сопротивления. Вам ничего не надо. Неучи". Хочется услышать другое. Ну, например, не пересказ учебника, а рассказ о личных впечатлениях от прочитанной книги, стихотворение, читаемое учителем наизусть. Много говорят о стимулах к учебе, а стимул – пример учителя, его умная и красивая речь (Елена, 19 лет);

- «часто можно было увидеть полуоткрытый рот, который ничего интересного не говорил, т.к. речь учителя была бесплодной: смысловое наполнение нулевое» (Александр, 20 лет);

- «на уроках литературы, как ни странно, учительница демонстрировала отказ от речи, коммуникации и разумной эмоциональности как таковой. Она так и говорила: "Учебник – мой учитель и спаситель. Читайте учебник!"» (Владилена, 19 лет);

- «учителя чаще всего отсылают к учебнику: "Читайте! Прочитаете – расскажете". Но ведь учебник – это сверхсжатый, компактный источник информации! И не больше! А где же то, что Д.Арасс называл "сердце присутствия"»? (Павел, 21 год);

- «монолог учителей очень похож на скороговорку–задание с обязательной угрозой применения санкций за несвоевременное выполнение работы» (Светлана, 18 лет);

- «я не забуду монологи нашей "англичанки": повторяемая навязчивая нотация – вот такова, как она любила повторять, "объяснительная сила" ее уроков!» (Алла, 20 лет);

- «мне кажется, что учителя, благодаря новым информационным технологиям, перестали искать слова для разговора с нами. Учитель истории постоянно говорила, что фильмы на историческую тему, которые она нам показывала на уроках, компьютерный текст и изображение – это ее "культурное алиби". Мол, глядя на экран и слушая закадровый текст, мы лучше запомним материал. Я считаю, что это не совсем так. Где учитель?» (Лариса, 19 лет).

Анонимные оценки культурного ландшафта урока (как и наш собственный опыт управления школой) не противоречат реальному содержанию школьной действительности, свидетельствуя о нарушении этики общения, и дают основания утверждать, что культура учительского (педагогического) монолога как образца живой звучащей эмоционально окрашенной речи, оказывающей «целесообразное воздействие на аудиторию» (K.Berk); форма и способ подачи представления замысла, обеспечивающих педагогическую коммуникацию: создание педагогического действия, «заражение» эмоциями, выработка отношения к рассматриваемой проблеме – такова, что приводит к нарушению того, что A.Kertz-Welzel назвал «напряженным усилием сотворчества, преодоления границ собственной субъ-

ективности и раскрытия возможностей воображения»[18].

Нами установлено, что низкий уровень культуры учительского (педагогического) монолога характеризуется:

- несформированностью «философии педагогического монолога»;
- догматичным признанием диалогового «присутствия» как единственно возможной и «правильной» онтологии человеческого общения в пространстве педагогики («искусственное гипостазирование характера диалога» (Д.В.Евдокимцев));
- устойчивым игнорированием признания монолога как формы культурной интеграции педагога и обучающихся;
- предвзятым рассмотрением монолога как неплюралистической парадигмы современного урока;
- непониманием генетических связей педагогического монолога и диалога как процессов коммуникативного взаимодействия, связанных логическим единством;
- монотонной и эмоционально жесткой механикой педагогического монолога, десемантизирующей языковой материал, формирующей «нулевое» текстово-эмоциональное пространство урока;
- спонтанным (неподготовленным) педагогическим монологом, нарушающим гармонию взаимоотношений между языковой системой и речевой деятельностью педагога, результатом чего является снижение эффективности эмоционального воздействия на обучающихся;
- незнанием педагогом архитектуры монолога, вследствие чего происходит смещение тематико-смысловых центров передачи интеллектуальной и модально-эмоциональной информации и, как результат, снижение воспитательного воздействия на обучающихся.

Педагоги–ученые справедливо настаивают на необходимости обучения будущих учителей навыкам объяснительного монолога, утверждая, что «в комплексе коммуникативно-речевых умений, необходимых для выполнения важнейшей задачи урока – объяснения нового материала, необходимо обучение монологу» [19].

Опираясь на результаты исследований школьной практики преподавания, Ю.А.Маслова замечает, что «при больших методических возможностях средства диалогизации учебного монолога не всегда используются учителем… Причины в том, что знания о средствах диалогизации научно-учебной речи не являются предметом специального изучения в процессе профессиональной подготовки учителя» [20].

Подобные мысли высказывает О.В.Гордеева: «…при всех богатых методических возможностях … большинство педагогов выбирают репродуктивную форму изложения сведений учебного характера… Причины, по которым не используется проблемный лекционный монолог, носят объективный характер: вузовская подготовка будущих педагогов не содержит сведений о том, что такое учебная лекция (в том числе проблемная). Между тем, слушая проблемный монолог учителя, юный читатель не только постигает тайны мастерства талантливой личности, проникает в мир литературного искусства, но и усваивает речевой образец устного научного аргументативного высказывания» [21].

В пользу монолога высказывается Л.В.Гордеева, считающая, что «учитель … передает готовые научные сведения ученикам, что определяет репродуктивный характер педагогических монологов… Главными трудностями в ситуации использования <педагогического монолога> являются: незнание особенностей переформулирования материала первоисточников, приводящее к дословному воспроизведению фрагментов исходного текста и зачастую нарушающее связность педагогического монолога; неумение творчески перерабатывать и объ-

единять материал из нескольких источников, преодолевая их стилистическую и жанровую разнородность» [22].

Таким образом, в учительской коммуникации монолог наряду с диалогом является способом осуществления эффективного речевого общения в пространстве современного урока. Воспитание культуры педагогического монолога у будущих учителей, равно как и системное использование монолога в практике воспитания и обучения, позволит повысить эффективность педагогической деятельности, расширив аргументирующий дискурс, отраженный в языковых особенностях учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Gumbrecht H.U.* Production of Presence: What Meaning Cannot Convey. Moscow, 2006.

2. *Асадуллин Р.М., Фролов О.В.* Диалоговая позиция педагога в условиях культурного партикуляризма // Педагогика. 2022. № 9. С. 89–97.

3. *Буковская Т.* Поэтический комментарий // Мишин В. ReRe. Residual Realism / Остаточный Реализм. СПб.: Облик, 1993.

4. *Blanchot M.* L'Espace littéraire. Paris: Gallimard, 1978.

5. *Немчинова А.Л.* Проблема творчества в русской религиозно-философской традиции XX века // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2016. № 4 (49).

6. *Atkinson J.M.* Public Speaking and Audience Responses: Some Techniques for Inviting Applause // Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Atkinson J.M., Heritage J. (eds.). Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press. 1984. P. 370–409.

7. *Барков С.А., Зубков В.И.* О равнозначности познавательных систем: парадигма коммуникативного континуума // Коммуникология. 2018. Т. 6. № 3. С. 15–33.

8. *Heidegger M.* Les hymnes de Hölderlin. La Germanie et Le Rihn. Paris: Gallimard, coll. Bibliothèque de philisophie. Oeuvres de Martin Heidegger, 1988.

9. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.

10. *Рогофф И.* Поворотный момент // Логос. 2015. Т. 25. № 5. С. 71–87.

11. *Шенталь А.* Художественная речь // Художественный журнал. 2013. № 92.

12. *Асадуллин Р.М.* Образование для будущего. М.: Педагогика, 2023. 286 с.

13. *Kiryakova A.V.* Educator in the space of linguistic culture // EPSBS European proceedings of social and behavioural sciences.Proceedings of the Philological Readings (PhR 2019). London, United Kingdom, 2020.

14. *Goodwin C.* Co-Operative Action. New York: Cambridge University Press, 2018, 521 p.

15. *Власенко В.В.* Философско-педагогические идеи М.С.Кагана // Культурологический журнал. 2011. № 2 (4).

16. *Колядов Д.М.* Аудитория как участник взаимодействия // Антропологический форум. 2019. № 42.

17. *Коэн-Левинас Д.* Где же небо? // НЛО. 2020. № 165.

18. *Kertz-Welzel A.* Die Transzendenz der Gefühle: Beziehungen zwischen Musik und Gefühl bei Wackenroder, Tieck und die Musikästhetik der Romantik (Saarbrücker Beiträge zur Literaturwissenschaft). Röhrig: Röhrig Universitätsverlag, 2001.

19. *Хаймович Л.В.* Монолог учителя на этапе объяснения нового материала. Автореф. дис. … к. пед. н. М., 1998. 18 с.

20. *Маслова Ю.А.* Диалогизация учебного монолога как особая мыслительно-речевая деятельность учителя // Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты. Материалы 4-ой Всероссийской научной конференции (Пенза, 12-13 мая 2004 г.). М.; Пенза: Институт языкознания РАН; ПГПУ имени В.Г.Белинского; Администрация г. Пензы, 2004. С . 35–40.

21. *Гордеева О.В.* Проблемная школьная лекция (актуальные вопросы исследования жанра) // Славянские духовные традиции в Сибири: Сб. тезисов докладов на 25-й юбилейной Международной научно-практической конференции, 24 мая

2002 г., Тюмень: Изд. центр «Академия». С. 54–57.

22. *Гордеева Л.В.* Репродуктивная речевая деятельность учителя: значение, специфика, проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск: ТГПУ, 2010. Вып. 1 (91). С. 45–49.

Дата поступления – 13.12.2023

Culture of the teacher's monologue in the actual space of contemporary pedagogy

Oleg V. Frolov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Institute of Social and Human Sciences of Orenburg State University (Orenburg, Russia); fov-osu@mail.ru

Abstract. *The article formulates the pedagogical problem of using the teacher's monologue in the practice of teaching academic disciplines, which becomes especially relevant in the conditions of emotional "fatigue" from the declarative imposition of educational dialog. The aim of the study is to rehabilitate the teacher's monologue, to destroy the stereotypes of professional thinking based on the unconditional recognition of dialog and involuntary discrediting of the monologue. Using a cultural approach, the author fills the conceptual gap and considers the culture of teacher monologue as a culture of self-expression, which determines the teacher's readiness to assert himself through the Word, strengthening or, on the contrary, destroying contact with students. The research materials are based on the study of the experience of teaching academic disciplines in educational organizations of general and vocational education in the Orenburg region. A review of teachers' and students' opinions characterizing the attitude to the teacher's monologue is presented. For the first time the level indicators of teacher's monologue culture, which can be used to assess the quality of the lesson, have been developed and proposed to the pedagogical community. The study showed that the teacher's live speech in the form of a monologue is necessary, because in terms of its emotional impact on students, it has an effective energy, the richness of the meanings contained in it, the moral beliefs of the teacher as the author of the lesson - an exemplary speech work.*

Key words. *Monologue, pedagogical monologue, teacher monologue, culture, pedagogical culture, pedagogy, lesson.*

REFERENCES

1. *Gumbrecht H.U.* Production of Presence: What Meaning Cannot Convey. Moscow, 2006.

2. *Asadullin R.M., Frolov O.V.* Dialogovaya poziciya pedagoga v usloviyah kul'turnogo partikulyarizma [Dialog position of a teacher in the conditions of cultural particularism]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 9. P. 89–97.

3. *Bukovskaya T.* Poeticheskij kommentarij [Poetic commentary]. *Mishin V.* ReRe. Residual Realism. Saint Petersburg: Oblik, 1993.

4. *Blanchot M.* L'Espace littéraire. Paris: Gallimard, 1978.

5. *Nemchinova A.L.* Problema tvorchestva v russkoj religiozno-filosofskoj tradicii XX veka [The problem of creativity in the Russian religious-philosophical tradition of the XX century]. *Kaspijskij region: politika, ekonomika, kul'tura* [Caspian region: politics, economics, culture]. 2016. No. 4 (49).

6. *Atkinson J.M.* Public Speaking and Audience Responses: Some Techniques for Inviting Applause. Structures of Social Action: *Studies in Conversation Analysis.* Atkinson J.M., Heritage J. (eds.). Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1984. P. 370–409.

7. *Barkov S.A., Zubkov V.I.* O ravnoznachnosti poznavatel'nyh sistem: paradigma kommunikativnogo kontinuuma [On the equivalence of cognitive systems: the paradigm of the communicative continuum]. *Kommunikologiya* [Communicology]. 2018. Vol. 6. No. 3. P. 15–33.

8. *Heidegger M.* Les hymnes de Hölderlin. La Germanie et Le Rihn. Paris: Gallimard, coll. Bibliothèque de philisophie. Oeuvres de Martin Heidegger, 1988.

9. *Vygotsky L.S.* Psihologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Art, 1986. 573 p.

10. *Rogoff I.* Povorotnyj moment [The turning point]. *Logos* [Logos]. 2015. T. 25. No. 5. P. 71–87.

11. *Shental A.* Hudozhestvennaya rech' [Artistic speech]. *Khudozhestvennyi zhurnal* [Art magazine]. 2013. No. 92.

12. *Asadullin R.M.* Obrazovanie dlya budushchego [Education for the future]. Moscow: Pedagogika, 2023. 286 p.

13. *Kiryakova A.V.* Educator in the space of linguistic culture. *EPSBS European proceedings of social and behavioral sciences. Proceedings of the Philological Readings (PhR 2019)*. London, United Kingdom, 2020.

14. *Goodwin C.* Co-Operative Action. New York: Cambridge University Press, 2018. 521 p.

15. *Vlasenko V.V.* Filosofsko-pedagogicheskie idei M.S.Kagana [Philosophical and pedagogical ideas of M.S.Kagan]. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Kulturological Journal]. 2011. No. 2 (4).

16. *Kolyadov D.M.* Auditoriya kak uchastnik vzaimodejstviya [Auditorium as a participant of interaction]. *Antropologicheskij forum* [Antropologichich forum]. 2019. No. 42.

17. *Cohen-Levinas D.* Gde zhe nebo? [Where is the sky?]. *NLO* [UFO]. 2020. No. 165.

18. *Kertz-Welzel A.* Die Transzendenz der Gefühle: Beziehungen zwischen Musik und Gefühl bei Wackenroder, Tieck und die Musikästhetik der Romantik (Saarbrücker Beiträge zur Literaturwissenschaft). Röhrig: Röhrig Universitätsverlag, 2001.

19. *Khaimovich L.V.* Monolog uchitelya na etape ob"yasneniya novogo materiala [The teacher's monologue at the stage of explaining new material]. Avtoref. dis. … k. ped. n. Moscow, 1998. 18 p.

20. *Maslova Y.A.* Dialogizaciya uchebnogo monologa kak osobaya myslitel'no-rechevaya deyatel'nost' uchitelya [Dialogization of educational monologue as a special thought-speech activity of a teacher]. *Yazyk i myshlenie: Psihologicheskij i lingvisticheskij aspekty: Materialy 4-oj Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Language and thinking: Psychological and linguistic aspects: Materials of the 4th All-Russian Scientific Conference]. Moscow; Penza: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences; V.G.Belinsky State Pedagogical University; Penza Administration, 2004. P. 35–40.

21. *Gordeeva O.V.* Problemnaya shkol'naya lekciya (aktual'nye voprosy issledovaniya zhanra) [Problematic school lecture (topical issues of genre research)]. *Slavyanskie duhovnye tradicii v Sibiri: Sb. tezisov dokladov na 25-j yubilejnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Slavic spiritual traditions in Siberia: Collection of abstracts of reports at the 25th anniversary international scientific-practical conference]. Tyumen: Publishing Center "Academy", 2002. P. 54–57.

22. *Gordeeva L.V.* Reproduktivnaya rechevaya deyatel'nost' uchitelya: znachenie, specifika, problemy [Reproductive speech activity of a teacher: meaning, specificity, problems]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. Tomsk: TSPU, 2010. Vyp. 1 (91). P. 45–49.

Submitted – 13.12.2023