

Риторика педагога-русиста: дискурс-анализ

Балыхина Татьяна Михайловна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198 г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: balykhinatm@mail.ru

Аннотация. В статье обобщаются результаты исследования лингводидактического дискурса. Дискурс исследуется в цикле дисциплин антропологической парадигмы. Очерчивается круг профессионально-риторической компетенции педагога – преподавателя русского языка.

Ключевые слова: лингводидактический дискурс, дискурс-аналитический подход, синкретизм функций дискурса, педагогическая риторика.

УДК 80

Rhetoric of Russian language teacher: Discourse analysis

Tatiana M. Balykhina

Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklay Str., 6
Doctor of Pedagogics, Professor
E-mail: balykhinatm@mail.ru

Abstract. This article summarizes the results of studying linguistic educational discourse drawing on the cycle of anthropological paradigm disciplines as well as outlines the range of professional rhetorical competences of a Russian language teacher.

Keywords: linguistic educational discourse, discursive analytical approach, syncretism of discourse functions, pedagogical rhetoric.

UDC 80

Введение. По словам Д. Хаймса, одного из первых применившего дискурс-аналитический подход к исследованию педагогической речи, прогресс в изучении лингводидактического дискурса – это прогресс лингвистической теории в целом [Hymes 1972: 270]. Самой простой для анализа ситуацией педагогического общения считают такую, при которой педагог на уроке «учит», осуществляя максимальный контроль за организацией и ходом педагогического дискурса.

При исследовании лингводидактического дискурса (в дальнейшем – ЛДД) мы старались как можно полнее учесть все контекстно-ситуативные факторы педагогического общения. Основными понятиями ЛДД являются, на наш взгляд, те же концепты, что и в общей теории дискурс-анализа: речевой акт, речевая ситуация, речевое событие, стратегия, тактика и пр.

Материалы и методы. Объектом исследования стала педагогическая речь в совокупности ее системных свойств и функциональных характеристик.

Для достижения целей и задач, намеченных в работе, были использованы следующие методы исследования:

- системно-функциональный анализ изучаемых явлений;
- концептуальный анализ лингвистической, методической, психологической научной и учебной литературы по проблеме исследования;
- методы наблюдения за учебным процессом.

Обсуждение. Максимальной единицей ЛДД следует считать дискурс урока. Основная единица ЛДД – так называемый «цикл» – законченная последовательность чередующихся речевых шагов учащегося и педагога, организующая их взаимодействие в процессе совместной учебно-речевой деятельности.

Рассмотрим подробнее некоторые теоретические вопросы основополагающего для нашей работы понятия «дискурса».

Известно, что введение понятия дискурса явилось реакцией на изучение атомарного синтаксиса изолированного предложения внутри связного текста в генеративной грамматике. В анализе дискурса выделяется два подхода, понимаемых как оппозиция статики и динамики, процесса и его результата, – формальный и функциональный (справедливо отметить, что, являясь крайними точками на шкале различных пониманий языка, они – данные подходы – редко используются в чистом виде). Формальный подход к дискурсу проявляется там, где исследователи максимально абстрагируются от социально-культурологического контекста, от ситуации и жанра высказывания [Кибрик, Плунгян 1997: 307]. Функциональный подход соотносит категорию дискурса с коммуникацией, общением, позволяя изучать реальные типы своеобразных высказываний, где отражена сложная иерархия различных категорий, необходимых как для его (дискурса) порождения, так и для восприятия.

Исследование дискурса в цикле дисциплин антропологической парадигмы и интеграция этого понятия в метаязык социологии, этнолингвистики, психологии позволяет обозначить следующие его черты:

- дискурс есть социальный феномен, в основе которого лежат этические ценности (мнение Дж. Вико, М.М. Бахтина);

- дискурс представляет собой особый, ограниченный фрагмент ментального мира, его определяет личность говорящего, речевая ситуация, особенности социальной группы, национальная культура (Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия);

- дискурс рассматривается как взаимодействие (интеракция) между говорящим и слушающим, то есть как диалог, интерпретация которого выходит далеко за рамки буквального понимания высказывания (А.А. Мейер, М. Бубер, М.М. Бахтин);

- дискурс полифункционален, пронизан иерархическими функциями, но нередко в общении доминирует одна, наиболее актуальная в данном речевом контексте.

Среди наиболее значимых функций отмечается *иллокутивная*. Она «нацелена» на внутреннее «последствия» речевого акта. В зависимости от социальной цели – установление речевого контакта предполагает реализацию одного или нескольких типов иллокутивных функций: конкуренции (пересказ, вопрос, просьба); совпадения (приглашение, благодарность, приветствие); сотрудничества (сообщение, объявление, инструкция); конфликта (угроза, обвинение, упрек) [Малеева, 2003: 407].

Прагматическая функция характеризуется стремлением говорящего ясно выразить цель высказывания, а также направлять, контролировать и соотносить деятельность людей между собой в контексте реальной ситуации.

Фатическая функция (термин Б. Малиновского) служит средством для установления контакта между собеседниками и не содержит, как, например, прагматическая, ясно выраженной цели или «руководства к действию».

Межличностная функция позволяет устанавливать и поддерживать социальные отношения; с ее помощью выделяются социальные группы, а индивид идентифицируется и утверждается в своем статусе.

Перлокутивная функция ориентирована на выяснение «последствий» речевого акта. Если иллокутивная функция реализуется посредством структурирования элементов содержания в тексте, то перлокутивная – реализуется как отношения между текстом и речевой ситуацией [Leech, 1983: 104].

Символическая функция, по Леви-Строссу, воздействует на индивидуальный выбор образов, который «возник в результате личной внутренней истории индивида. Этот репертуар образов отличает данного индивида от всех остальных» (цит. по [Балыхина 2012: 63]).

Оценочная функция помогает понять не только замысел говорящего с точки зрения содержания, авторского мнения и намерения, но также оценить направленность этого замысла, его полезность.

Экспрессивная функция, по В.Н. Телия, отражает отношение «субъекта речи к элементам внешнего или внутреннего мира человека, вызываемого в нем при их обозначении, <...> субъективная модальность как бы наслаивается на объективное содержание языковых единиц» [Телия, 1980: 308]. Поскольку в процессе лингводидактического учебно-научного общения преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) не столько передает информацию, сколько стремится сделать свои намерения понятными для учащихся, мотивировать и стимулировать их речевую деятельность, постольку в речи преподавателя русского языка может быть задейство-

вано одновременно несколько функций дискурса (синкретизм функций) при доминирующей роли, как правило, прагматически-утилитарной.

Преподавателю РКИ важно овладеть умением выстраивать лингводидактический дискурс, ориентируясь на его доминирующую функцию. Вместе с тем речевая деятельность преподавателя призвана строиться таким образом, чтобы иностранный учащийся смог постичь сложный и тонкий сплав функций – «ауру» лингводидактического дискурса, которая сопровождает общение, в том числе педагогическое, в конкретной национальной образовательной культуре.

Лингводидактический дискурс диалогичен по своей природе, он мультиканален, обладает многокодовостью. Интеракция между говорящим (преподавателем) и слушающим (учащимся) может быть явной, открытой и латентной, скрытой, предполагающей вторичную интерпретацию высказывания. В задачу преподавателя-русиста – особенно при работе на начальных этапах обучения – входит умение подстроиться к «узусу» адресата речи с целью устранения возможных коммуникативных, вербальных помех, затрудняющих общение. Это так называемое прагматическое «усреднение» речи.

Лингводидактический дискурс направлен (с позиции преподавателя РКИ) на усиление открытой интеракции, то есть на активизацию коммуникативного участия адресата – учащегося.

Педагог осуществляет свою речевую деятельность так, чтобы трансформировать односторонний поток информации на адекватное ее восприятие учащимися, при этом участники лингводидактического дискурса (преподаватель – учащийся) находятся в «неравных условиях».

Характеризующей чертой лингводидактического дискурса в группах, начинающих изучать русский язык, является *гиперкорректность*, исключающая непринужденность речи. Напротив, лингводидактический дискурс приобретает «раскрываемость», стремится к усилению импровизационного начала в группах, где обучаются люди, уже владеющие в той или иной степени русским языком.

Вместе с тем активная речевая интеракция в рамках учебного занятия может стать причиной проникновения и даже «вторжения» в лингводидактический дискурс элементов разговорной стихии, порой неуместных в конкретной учебной ситуации или запрещенных образовательной традицией.

– деминутивов (существительных, прилагательных и наречий с оценочной – сниженной – функцией (*тетрабочка, газетка, звоночек, хорошенький, немножечко* и др.);

– так называемых «слуховых» ошибок (*тэт-на-тэт*, вместо *тэт-а-тэт*; *полюс*, вместо *полис* и др.);

– «сгущения» информации, использования экономных номинативных способов, таких как универбализация и тесно примыкающая к ней деривация (*купите тетради в «Купчихе»* (имеется в виду магазин); *Публичка (библиотека)* и др., в том числе нарушения в склонении сложных числительных);

– усиления экспрессивно окрашенной речи (*Вы меня даже очень сильно огорчили; дико, безумно извиняюсь* и др.).

Это позволяет предположить, что лингвистическая, культурная идентичность преподавателя РКИ, как языковой личности, не может восприниматься и изучаться в статике. Преподаватель на основе опыта критического знания переживает, усваивает новые социально-культурные, лингводидактические реальности, вводит их в свой язык, в свою деятельность.

Лингводидактический дискурс, который творится, в частности, преподавателем-русистом, имеет специфические черты, обусловленные нормами профессионального сообщества, в котором действует преподаватель; в то же время он стремится к динамичности, развитию в широком временном культурно-образовательном пространстве; в определенной степени на его развертывание влияет избранный или избранные преподавателем стиль \ стили педагогического взаимодействия.

Стили педагогического общения преподавателя-русиста с учащимися – категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и педагога как его представителя.

В.А. Кан-Каликом и Н.Д. Никандровым выделяются следующие типичные стили педагогического общения, суть которых отражается в их наименованиях [Кан-Калик, Никандров 1990: 73]:

- *общение совместной увлеченности познавательной деятельностью;*
- *общение дружеского расположения;*

- общение с четко выраженной дистанцией;
- общение-заигрывание;
- общение-устрашение.

Поясним характерные черты указанных выше стилей общения. Противоположность *авторитарного* и *демократического* стилей общения – кажущаяся, объединяет их многое. И прежде всего – отсутствие подлинного интереса к учащимся, стремление сократить затраты энергии и времени на установление творческого контакта. Это выбор наименьшего сопротивления, кажущейся возможности быстро добиться результата.

В случае «авторитарного» стиля общения – результативность, по мнению многих исследователей, вполне вероятна. Отмечено, что стереотип «авторитарного» поведения имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы; что часто это стиль преподавателей, хорошо знающих свой предмет, и потому информационно-коммуникативная ущербность такого общения не столь очевидна.

Авторитарный преподаватель работает в расчете на «усредненного» студента, не считая нужным учитывать его индивидуальные особенности. Дисциплинарное воздействие на студентов здесь доминирует. Преподаватель использует разные методы словесного воздействия: утверждение, уточнение, напоминание, ответ, аргумент, разъяснение и т.п. Он использует упрек, осуждение, насмешку, угрозу, запрет. Естественно, такое общение наносит моральный ущерб личности учащегося. Отклонение от «среднего» поведения воспринимается жестко: активный студент – «бунтарь», неактивный – «лентяй». У такого преподавателя – априори негативные установки. Его оценки студентов крайне субъективны и полярны. Общение со студентами – сугубо формальное; беспристрастность переходит в бесстрастность. В некоторых случаях причиной авторитарных действий преподавателя РКИ может оказаться и сочетание наличия слабого контингента студентов с желанием преподавателя добиться результата.

В качестве разновидности авторитарного стиля педагогического общения, рассматривается стиль, обозначенный как «общение с четко выраженной дистанцией». Смысл данной модели общения заключается в том, что между педагогом и учащимися в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношениях выступает *дистанция*. Такими ограничителями могут служить: подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися; преобладание стремления сообщить информацию, а не обучить; отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной подчиненности учащихся; снисходительно-покровительственное отношение к обучаемым, мешающее организовать «взрослое» взаимодействие.

В процессе такого общения возникает психологический барьер, который сковывает действия обучаемых, препятствует свободному проявлению их творческого самовыражения. Издержки такого общения очевидны: отсутствует межличностный контакт между педагогом и учащимися, налицо слабая обратная связь, психологический дискомфорт учащегося; как следствие, – нелюбовь к предмету, а в воспитательном отношении – воспроизведение ущербных образцов поведения.

Следует отметить, что строгость не является проявлением авторитарного стиля общения. Строгость и сдержанность могут быть личными качествами преподавателя-русиста. И учащиеся охотно выполняют его требования, если они чувствуют интерес к совместной работе.

В основе *общения-заигрывания*, при котором преподаватель стремится нравиться, «снятая» между собой и обучаемыми необходимую дистанцию, лежит все то же равнодушие к учащимся, боязнь душевных затрат. Учащиеся довольно быстро понимают преимущества своего положения в ситуации, когда нарушена дистанция, необходимая для учебного взаимодействия. В этом случае попытки преподавателя использовать средства других стилей общения становятся бесполезными.

Подлинно демократический характер отношений между преподавателем и обучаемыми складывается в рамках стилей: *общения дружеского расположения*, *общения совместной увлеченности познавательной деятельностью*. В индивидуальном стиле педагогического общения могут преобладать признаки того или другого, но обязательно взаимодействуя и взаимообогащаясь. Принцип сотворчества – стержнеобразующий принцип этих стилей.

Преподаватель, исповедующий *демократический стиль*, стремится учесть индивидуальные особенности студентов. Организующее воздействие на студентов доминирует над дисциплинарным. В оценках студентов обнаруживается больше разнообразия (потому и объективности), в контактах – инициативы, стремления уйти от чисто формального общения к личностному.

Характеризовать студенческую группу в целом такой преподаватель, как правило, отказывается, поскольку видит в каждом студенте индивидуальность. Установлению демократического стиля способствует инициирование речевой деятельности студентов, а также внеаудиторное общение. Уважение к учащимся проявляется в диалогическом общении с ними.

И стиль дружеской расположенности, и стиль совместной увлеченности познавательной деятельностью эффективны только в том случае, если речевая форма учебного общения будет не только коммуникативно, но и методически целесообразной, выявляющей все достоинства индивидуальной речевой манеры и педагога, и учащегося.

Овладение основами профессионально-педагогического общения происходит на *индивидуально-творческом* уровне. Все компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого преподавателя РКИ.

Важнейшей задачей начинающего специалиста является поиск индивидуального стиля общения. Для достижения желаемого результата необходимо, во-первых, изучить свои личностные особенности; во-вторых, установить недостатки в личностном общении; в-третьих, работать над преодолением стеснительности, скованности, негативных наслоений в стиле общения; в-четвертых, овладевать элементами педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей; в-пятых, овладевать технологией педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем педагогического общения и, наконец, помнить, что реальная педагогическая деятельность общения на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает индивидуальный стиль общения.

Наряду с высшими ценностями педагогического общения (принцип гуманизации обучения, повседневное «сотворчество» педагога и учащегося, учение с увлечением) исследователи называют «уровень необходимости»: самое бесспорное условие профессии – умение быть объективным, руководствоваться существующими нормативами и коммуникативной целесообразностью любого действия. Между этими двумя полюсами и располагается весь спектр требований к профессии преподавателя РКИ.

Основная коммуникативная стратегия, с помощью которой реализуются эти требования, получила название *стратегии сотрудничества*, сотрудничества заинтересованного, творческого, коммуникативно целесообразного. Эмоциональная атмосфера познавательно-практической деятельности как сотрудничества призвана обеспечить равновесие между личностью и средой, равновесие внутри самой личности (удовлетворение личных потребностей учащегося). Общением обеспечивается взаимосвязь личного и социального. Именно на занятиях по русскому языку как иностранному, в процессе лингводидактического общения учащийся обретает определенный социальный опыт. Социальный опыт – не синоним опыта жизненного. Это, прежде всего, сумма научного знания, культурных и духовных ценностей. В процессе овладения русским языком динамика формирования опыта предопределяется общими установками, способами воздействия на учащегося личности преподавателя. На личностном уровне взаимодействия реализуется нравственный потенциал общения, учебная информация перестает быть просто тем или иным фактом – она одухотворяется личностными, мировоззренческими установками педагога, ориентирована на понимание, на содержательную и эмоциональную обратную связь. И учащийся открыт для педагогического воздействия, поскольку он, как личность, реализует себя в коллективе. Общение – та практическая деятельность, в которой находит проявление познавательная активность учащегося по отношению к предметным знаниям и по отношению к участникам общения – преподавателю и ученикам.

Атмосфера доверительного общения, когда учащиеся испытывают радость от общения друг с другом и с преподавателем, чувство уважения к себе и потребность в изучении русского языка, зависит от способностей преподавателя, в частности умения:

- стимулировать процесс взаимодействия;
- предупреждать конфликты, создавать в процессе обучения атмосферу доброжелательного отношения между всеми участниками общения;
- правильно прогнозировать содержание и ритм занятия как речевого события;
- адресовать свою речь всей учебной группе и каждому учащемуся в отдельности;
- активизировать группу в целом и каждого учащегося в отдельности;
- реализовывать «равенство» участников общения;
- открыто верить в возможности учащегося («педагогический оптимизм»);

– быть внимательным к речи, фразе, тексту, слову. Слово создает речевую форму знания, слово – инструмент воздействия;

– быть личностью. Личность учащегося формируется личностным отношением преподавателя и к нему и к учебному предмету: сила духовного потенциала русского языка предопределяется самой личностью преподавателя.

Заключение. Итак, профессиональные коммуникативные умения складываются лишь при владении определенной системой знаний о речи, речевой коммуникации, риторических моделях педагогического общения. Круг профессионально-риторической компетенции педагога – преподавателя русского языка как иностранного, неродного, нового – включает: а) умение выстраивать лингводидактический дискурс (особо важны «усреднение» и гиперкорректность речи); б) поиск индивидуального стиля педагогического общения (вместе с тем следует овладеть технологией педагогического общения, свойственной данному сложившемуся стилю); в) соответствие «уровню необходимости» (нормативы и коммуникативная целесообразность любого действия); г) реализацию основной коммуникативной стратегии – сотрудничества (реализуется нравственный потенциал общения).

Библиография

Балыхина Т.М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитанию. – М.: РУДН, 2012. – 120 с.

Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

Кибрик А.А., Плунгян В.А. Функционализм и дискурсивно-ориентированные исследования // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М., 1997. – 470 с.

Малеева В.Е. О функциях диалогического дискурса // Русское слово в мировой культуре. – Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Санкт-Петербург, 2003, круглые столы: сборник докладов-сообщений. – С. 407.

Телия В.Н. Семантика связанных значений слов и их сочетаемости. Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980. – С. 250 – 319.

Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. – Pp. 269–293.

Leech G.N. *Principles of pragmatics*. – London, New York, 1983. – 250 p.