

Т.М. Балыхина, О.В. Харитонова

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ
КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ
ДИСКУРС**

Учебное пособие

**Москва
Российский университет дружбы народов
2010**

ББК 81.2Р-96
Б 20

Утверждено
*РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов*

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*,
кандидат педагогических наук, профессор *С.А. Хавронина*

Балыхина Т.М., Харитоновна О.В.

Б 20 Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2010. – 238 с.

ISBN 978-5-209-03849-8

Учебное пособие посвящено актуальным вопросам современной методики преподавания русского языка как иностранного. В работе определены системные характеристики профессионально-речевой культуры преподавателя РКИ, формирующие в совокупности его коммуникативный портрет. Выявлены и охарактеризованы оптимальные вербальные и невербальные средства, используемые в профессиональной речи педагога-русиста. Изучены и описаны типичные для дискурса преподавателя ошибки языкового, речевого, невербального уровней, выявлены деструкторы и барьеры в лингводидактическом взаимодействии, способы их преодоления. Исследован комплекс учебных, технических и наглядных средств и обоснована их роль в оптимизации дискурса преподавателя русского языка как иностранного.

Для преподавателей-филологов, русистов, студентов филологических и педагогических факультетов вузов, менеджеров системы лингвистического образования.

ISBN 978-5-209-03849-8

ББК 81.2Р-96

© Т.М. Балыхина, О.В. Харитоновна, 2010

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава I. Функционально-типологическая характеристика лингводидактического дискурса преподавателя РКИ	10
Понятие «лингводидактический дискурс» преподавателя РКИ....	10
Влияние стилей педагогического общения на лингводидактический дискурс преподавателя-русиста.....	26
Специфика видов и форм общения преподавателя РКИ и иностранных учащихся.....	32
Функциональная характеристика лингводидактического дискурса преподавателя РКИ.....	40
Психолого-физиологические характеристики лингводидактического дискурса преподавателя РКИ.....	45
Характеристика лингводидактического дискурса преподавателя русского языка как иностранного в контексте лингвокультурологических исследований.....	53
Глава II. Коммуникативно-речевая деятельность и педагогическая культура преподавателя РКИ как лингвометодический феномен	63
Способы и приемы педагогического говорения как вида лингводидактического дискурса и культура устной речи преподавателя РКИ.....	63
Способы и приемы педагогического слушания как вида лингводидактического дискурса.....	84
Способы и приемы профессионально-педагогического чтения как компонента лингводидактического дискурса.....	94
Письменная речь как компонент лингводидактического дискурса преподавателя РКИ.....	106
Лингводидактический дискурс: просодический и лексикограмматический уровни.....	119
Невербальные средства и приемы национально-специфического характера в лингводидактическом дискурсе преподавателя РКИ.....	140
Деструкторы лингводидактического дискурса преподавателя-русиста.....	155
Глава III. Лингводидактический дискурс преподавателя-русиста как основа взаимодействия компонентов и средств процесса овладения РКИ	163
Место и функции лингводидактического дискурса преподавателя неродного языка в традиционных и альтернативных методах обучения.....	163

Урок русского языка как речевое событие.....	169
Учебник РКИ как средство демонстрации и оптимизации лингводидактического дискурса преподавателя РКИ.....	181
Роль наглядных средств и ТСО в оптимизации лингводидактического дискурса преподавателя РКИ.....	189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	200
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	202
Глоссарий терминов и понятий профессионально-педагогической культуры речи преподавателя русского языка как иностранного.....	218

ПРЕДИСЛОВИЕ

Работа посвящена описанию коммуникативного портрета преподавателя русского языка: лингводидактического дискурса преподавателя русского языка как иностранного.

Актуальность работы очевидна и объясняется отсутствием всестороннего анализа различных характеристик речевой культуры преподавателя русского языка (РКИ). Культура коммуникации – одно из психолого-педагогических и методических требований, составляющих профиограмму педагога, занятого в сфере обучения иностранцев русскоязычной речи.

Многими педагогами прошлого и современности подчеркивается, что учителю на уроке нужны эмоциональность, инициативность, целеустремленность и т.д. Однако при этом преподавателя-русиста должно отличать прекрасное владение русским языком не только (и не столько) для себя, но и для других. Иными словами, его речь является не просто средством передачи новых знаний, формирования навыков, умений, не просто средством демонстрации неродного для учащихся языка, но и средством педагогического воздействия, формирования высокоуровневой мотивации обучаемых.

В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова сущность профессионально-коммуникативно-обучающей функции видят в умении преподавателя адаптировать свою речь применительно к возрастным и индивидуальным возможностям учащихся (Костомаров, Митрофанова, 1990, с. 250). Б.М. Есаджанян полагает, что в научно-методическую подготовку преподавателя русского (неродного) языка включается свободное владение всеми компонентами речевой деятельности на русском языке: умение использовать фонетико-орфоэпический, орфографический и другой материал в устной и пись-

менной форме на практикумах по русскому языку; иметь навыки правильной и достаточно быстрой речевой реакции; использовать в речи средства лингвистической и экстралингвистической мотивации, умения и навыки выразительного чтения по книге и наизусть (Есаджанян, 1984, с. 17).

Интонация, логическое ударение, громкость, тембр речи есть те средства выразительности и дидактичности, которые сопровождают речь преподавателя-русиста. Другие – мимика, жесты, позы, телодвижения – дополняют ее.

А.А. Леонтьев, определяя общение как процесс установления и поддержания контакта между людьми, полагал первоочередным создание на занятии благоприятного психологического климата (Леонтьев, 1974, с. 50). Им подчеркивалась важность языковой и невербальной специализации речевого воздействия, создающей контактность – сближение во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия.

В данной работе речевая деятельность преподавателя РКИ рассматривается с точки зрения функционального подхода, что позволяет соотнести ее с категорией дискурса как социально-лингвистического, психолого-педагогического, культурологического аспекта реального речевого взаимодействия педагога-русиста и учащегося-иностранца, овладевающего русским языком, и лингвокоммуникативными единицами уровня дискурса. Дискурс – это текст, развертывающийся в соответствии с заданной ситуацией и сопровождающийся вербальными и невербальными средствами. Лингводидактический дискурс обладает так называемой «открытой структурой»: один из его участников, к примеру, может выступать в роли ведущего, направлять ход дискурса, определять очередность реплик, вводить и завершать, обобщать изучаемые на уроке темы. Важно умело распорядиться «правом на речь», предоставляя также это право учащимся.

Анализ существующей практики преподавания русского языка как иностранного свидетельствует, что в профессиональной деятельности преподавателя-русиста нередко возникают следующие противоречия:

– между объективными, все возрастающими требованиями практики к личности преподавателя и отсутствием целостной теории, раскрывающей сущностные признаки феномена его профессионально-личностного развития;

– между стремлением к продуктивной, креативной деятельности и сложившейся моделью образования, ограниченной требованиями стандарта;

– между индивидуальными стратегиями профессионально-личностного развития преподавателя и дискретно-локальным характером сложившейся системы подготовки педагогов.

В настоящее время приходится констатировать, что в социуме заметно снижается уровень владения словом. Приверженность штампам, немотивированные заимствования, тиражирование ошибок, языковая раскрепощенность – вот далеко не полный перечень нарушений в области речевой культуры населения. Более того, специалисты утверждают, что сегодня эти проблемы вышли за рамки филологии и стали проблемами общества.

В последние десятилетия различные аспекты данной проблемы нашли отражение в работах В.И. Аннушкина, В.Д. Бондалетова, А.Н. Васильевой, Л.А. Введенской, Л.А. Вербицкой, А.А. Волкова, Б.Н. Головина, Л.К. Граудиной, А.Д. Дейкиной, Б.М. Есаджанян, Н.А. Ипполитовой, В.В. Колесова, В.Г. Костомарова, Л.П. Крысина, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, О.Д. Митрофановой, А.К. Михальской, В.В. Молчановского, Ю.В. Рождественского, Л.И. Скворцова, И.А. Стернина, Н.И. Формановской, С.А. Хаврониной.

Перспективным направлением в методической науке становятся исследования по подготовке коммуникативно компетентного специалиста. Особенно успешно развивается педагогическая риторика, теоретические основы которой были заложены Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. «Репертуар педагогических жанров» и их характеристика определены в исследованиях Н.Г. Грудницыной, А.Д. Дейкиной, Н.В. Кузнецовой, З.С. Смелковой.

Так, В.Г. Костомаров, анализируя эту проблему, отмечает: «Огромное значение имеет, конечно, то насколько, подготовлен сам преподаватель. Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае. Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога».

Молодой преподаватель, к сожалению, до конца не осознает значимость педагогической речи в формировании речевых умений студентов; не осознает того, что педагогическая деятельность преподавателя имеет важную особенность: к ней нельзя подготовиться раз и навсегда во время учебы в вузе, в аспирантуре – творческий педагог должен постоянно самосовершенствоваться. В силу этого актуальной становится задача формирования, поддержания речевой культуры преподавателя русского языка, работающего в иностранной аудитории.

Выдвижение данной проблемы требует соотнесения понятия «профессиональная культура преподавателя» с такими наиболее значимыми для современной системы образования категориями, как общение, педагогическое общение, профессиональное мастерство, профессиональная речь, лингводидактический дискурс (в дальнейшем – ЛДД).

Вместе с тем проблема профессионально-речевой культуры преподавателя разработана пока недостаточно, не выделена как самостоятельное направление, в том числе в системе повышения квалификации (ПК) работников образования.

Вышесказанное объясняет актуальность и своевременность настоящей работы, необходимость комплексного описания профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя РКИ. Наличие такого описания, в котором наряду с универсальными качествами профессионала представлены и специфические, призвано повлиять на эффективность процесса профессионально-педагогического становления филолога-русиста.

Авторы книги выражают искреннюю признательность педагогам, ученым, чьи исследования и рекомендации сделали возможной разработку в данном пособии вопросов профессионально-педагогической культуры преподавателя русского языка – С.А. Хаврониной, О.Д. Митрофановой, Н.М. Румянцевой, Н.Н. Романовой, Е.Н. Барышниковой, В.И. Казаренкову и др. Авторы будут благодарны читателям за пожелания и замечания, связанные с теоретическими и практическими аспектами анализируемой проблемы.

Г л а в а I

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Понятие «лингводидактический дискурс» РКИ

Речевая деятельность находится в фокусе интересов современного языкознания и смежных с лингвистикой областей знания, прежде всего – психологии, социологии, культурологии. Многие термины, используемые в лингвистике, прагмалингвистике, социолингвистике и лингвокультурологии, трактуются неоднозначно. К их числу, несомненно, относится такое понятие, как дискурс. Изучению дискурса посвящено большое количество исследований, авторы которых трактуют это явление в столь различных научных системах, что само понятие «дискурс» стало шире понятия «язык». Показательна статья С. Слембрука «Что значит «анализ» дискурса?» (Slembrouck, 2001), автор которой привлекает для объяснения сущности этого понятия такие области знания, как аналитическую философию в качестве основания лингвопрагматики, стилистику и социальную лингвистику, лингвистическую антропологию, теорию контекстуализации, культурологию, социологию и этнометодологию.

Во многих функционально ориентированных исследованиях прослеживается тенденция к противопоставлению **дискурса** и **текста** по ряду аппозитивных критериев: функциональность – структурность, процесс – продукт, динамич-

ность – статичность и актуальность – виртуальность. Соответственно различаются структурный план – текст как продукт – и функциональный – дискурс как процесс.

М. Стаббс выделяет три основные характеристики дискурса: 1) в формальном отношении это единица языка, превосходящая по объему предложение; 2) в содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте; 3) по своей организации дискурс интерактивен, то есть диалогичен (Stubbs, 1983).

П. Серิโอ выделяет восемь значений термина «дискурс»: 1) эквивалент понятия «речь» (по Ф. Соссюру), т.е. любое конкретное высказывание; 2) единица, по размеру превосходящая фразу; 3) воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации высказывания; 4) беседа как основной тип высказывания; 5) речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такую позицию; 6) употребление единиц языка, их речевая актуализация; 7) социально или идеологически ограниченный тип высказываний, например, феминистский дискурс; 8) теоретический конструкт, предназначенный для исследований условий производства текста (Серิโอ, 1999).

В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова противопоставляют **дискурсию** (процесс развертывания текста в сознании получателя информации) и **дискурс** (результат восприятия текста, когда воспринимаемый смысл совпадает с замыслом отправителя текста) (Костомаров, Бурвикова, 1999). Такое понимание соответствует логико-философской традиции, согласно которой противопоставляются дискурсивное и интуитивное знания, т.е. знания, полученные в результате рассуждения и в результате озарения.

Суммируя различные понимания дискурса, М.Л. Макаров показывает основные координаты, с помощью которых определяется дискурс: формальная, функциональная, ситуативная интерпретации. Формальная интерпретация – это понимание дискурса как образования «выше уровня предложения». Функциональная интерпретация в самом широком понимании – это понимание дискурса как использования (упот-

ребления) языка, т.е. речи во всех ее разновидностях. Компромиссным (более узким) вариантом функционального понимания дискурса является установление корреляции «текст и предложение» – «дискурс и высказывание», т.е. понимание дискурса как целостной совокупности функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка. Такая трактовка дискурса встраивается в противопоставление дискурса как процесса и текста как продукта речи либо текста как виртуальной абстрактной сущности (отметим принципиальное единство в понимании дискурса как динамического промежуточного речевого образования в отличие от полярно различных трактовок текста – от предельно абстрактного конструкта до предельно конкретной материальной данности). Ситуативная интерпретация дискурса есть учет социально, психологически и культурно значимых условий и обстоятельств общения, т.е. поля прагмалингвистического исследования. Закономерно поэтому обращение к дискурсу со стороны многих ученых, разрабатывающих теорию речевых актов, логическую прагматику общения, разговорный анализ, анализ диалога, лингвистический анализ текста, критический анализ дискурса, проблемы социолингвистики и этнографии коммуникации, когнитивной лингвистики и психолингвистики (Макаров, 1998).

Ситуативное (точнее, культурно-ситуативное) понимание дискурса раскрывается в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», где дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь». Поэтому термин *дискурс*, в отличие от термина *текст*, не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» (Арутюнова, 1990, с. 136-137).

Дискурс является центральным моментом человеческой жизни «в языке», то, что Б.М. Гаспаров (1996) называет языковым существованием: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых был создан». К этим обстоятельствам относятся: 1) коммуникативные намерения автора; 2) взаимоотношения автора и адресатов; 3) всевозможные «обстоятельства», значимые и случайные; 4) общие идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом и той конкретной среды и конкретных личностей, которым сообщение прямо или косвенно адресовано; 5) жанровые и стилевые черты как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, в которую он включается; 6) множество ассоциаций с предыдущим опытом (Гаспаров, 1996). Человеческий опыт органически включает этнокультурные модели поведения, которые находят выражение в речи, в значении, внутренней форме и содержательных единицах языка.

Анализ дискурса – междисциплинарная область знания, находящаяся на стыке лингвистики, социологии, этнографии, семиотики, литературоведения, стилистики и философии. Анализ дискурса осуществляется с различных позиций, но многих исследователей дискурса объединяют следующие идеи: 1) статическая модель языка является слишком простой и не соответствует его природе; 2) динамическая модель языка должна основываться на коммуникации, т.е. совместной деятельности людей, которые пытаются выразить свои чувства, обменяться идеями, опытом или повлиять друг на друга; 3) общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые должны рассматриваться в социокультурном контексте; 4) центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит людям, которые оптимизируют ситуацию средствами общения.

Согласно определению Ю.Е. Прохорова, изложенному в монографии «Действительность. Текст. Дискурс», дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом – с другой (2004, с. 24). Таким образом, реальная коммуникация содержит три взаимосвязанные составляющие: действительность как совокупность материальных условий осуществления коммуникации представителями данной лингвокультурной общности; текст как совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности; дискурс как совокупность вербальных и невербальных форм организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности (Указ. соч., с. 34).

Понимая под дискурсом «речь в действии», отметим, что речь есть деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр. Под речью понимают как сам процесс – речевую деятельность, так и его результат – речевые тексты, устные или письменные. Речь есть реализация языка, который обнаруживает себя только в речи. Она материальна, состоит из артикуляционных знаков, воспринимаемых слуховыми и зрительными органами. Речь конкретна, связана с объектами действительности, она преднамеренна и устремлена к определенной цели, ситуативно обусловлена, динамична, развивается во времени и пространстве, она субъективна, индивидуальна и потому может оцениваться с точки зрения истинности.

Индивидуальный характер – важнейший признак речи: «Каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности» (Гумбольдт, 1984, с. 244). Субъективность речи проявляется в том, что речь имеет автора, передающего в ней знания, чувства, для выражения которых он выбирает слова и структуры предложений; он относит языковые номинации к определенным

объектам действительности, придавая им речевое значение. Говорящий (или пишущий) отдает предпочтение тому или иному стилю общения и сообщения – нейтральному, официальному, фамильярному, использует высказывание с нужным для своих целей коммуникативным заданием. «Только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности» (Гумбольдт). Речевое поведение составляет существенную характеристику личности.

Различают речь внутреннюю и внешнюю. Внешняя подразделяется на устную и письменную, на монолог и диалог, а также различается по стилям и жанрам.

При помощи речи происходит общение между людьми, следующее определенным социальным «конвенциям». Общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются **речевые акты**. В речевом общении может быть ряд аспектов, соответствующих поставленной задаче: информативный, прескриптивный (воздействие на адресата), экспрессивный (выражение эмоций, оценок), межличностный (регулирование отношений между собеседниками), игровой (апелляция к эстетическому восприятию, воображению, чувству юмора) и др. Эти аспекты, часто сопричастующие в речи, могут обособляться, создавая самостоятельные формы общения – речевые жанры, различные не только по целям, но и по распределению ролей и коммуникативных интересов собеседников, речевой тактике, условиям успешности, предпочтительным синтаксическим структурам, принципам установления связности реплик и др.

Речь как один из видов социальной активности человека переплетается с другими формами деятельности, в том числе трудовой, в процессе осуществления которой она и возникла. Речь полифункциональна и с этой зрения исследуется лингвистической прагматикой. Подход к речи как форме деятельности характерен для социо- и психолингвистических исследований, изучающих процессы и механизмы речеобразования, возникновения речевых ошибок и нарушений речи (нейролингвистика), отношения речевых действий к другим видам социальной активности человека, изучающих роль ре-

чи в формировании сознания и проявлениях подсознательно-го; внутреннюю речь, процессы развития детской речи и др. (работы Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и др.).

Речь рассматривается как вид сознательной и целенаправленной деятельности также в концепциях лингвистической философии, в рамках которой сформировалась теория речевых актов в ее современной версии (работы Дж. Остина, Дж. Р. Серла и др.).

Речевой акт (речевое действие, речевой поступок) – элементарная, минимальная единица речевого поведения. Речевые акты, объединенные в единицы более высоких уровней (речевой шаг, цикл, взаимодействие), образуют **дискурс**. Теория речевого акта возникла в русле лингвистической философии и восходит к теории Дж. Остина, представленной в исследовании «Как совершать поступки с помощью слов» (1960). Дж. Остин, опираясь на известное античное изречение «Слово есть вид дела» (Солон), замечает, что произнесение некоторых высказываний в определенных условиях равнозначно совершению некоторого действия, поступка. Высказывания, обладающие такими свойствами, были названы Дж. Остином **перформативами**. В дальнейшем возникло предположение, что некое действие (поступок) совершается говорящим при произнесении любого высказывания.

Х. Грайс (1975) предложил следующее (теперь общепринятое) описание структуры речевого акта. При осуществлении речевого акта говорящий, произнося в некоторой ситуации общения (речевой ситуации) некоторое высказывание, выражающее его намерения (или интенции), производит действия четырех различных типов: 1) действие собственно произнесения (произносит звуки); 2) пропозициональное действие (осуществляет референцию и предикацию, связывая используемые знаки с действительностью и субъект высказывания с предикатом, то есть производя **пропозицию**); 3) иллокутивное действие (выражает определенное намерение, направленное на адресата: похвалу, просьбу, обещание и пр.); 4) перлокутивное действие (осуществляет воздействие

на адресата, приводящее к изменению поведения последнего или его картины мира). Все эти четыре действия в совокупности составляют речевой акт, его структуру. Например, произнося: *Нельзя ли погромче?* – в аудитории, на уроке, говорящий (педагог) осуществляет речевой акт следующей структуры: 1) произносит соответствующий комплекс звуков с определенной интонацией, в нужной тональности; 2) выражает соответствующую пропозицию; 3) осуществляет иллюкутивный акт в соответствии со своим намерением – просьбу (в зависимости от ситуации, возможно, приказ); 4) добивается в результате изменения поведения учащегося громкости ответа или чтения (перлокутивное действие). В данном примере имеется косвенный речевой акт, где его перлокутивный эффект (действие учащегося – увеличение громкости чтения в ответ на приказ) не совпадает с грамматической формой высказывания (вопроса). Выделяют также прямые речевые акты, в которых это соответствие имеется.

Попыток классифицировать и типологизировать речевые акты предпринято множество. Одним из наиболее распространенных оснований для классификаций речевых актов служит **то намерение** говорящего, которое реализуется с помощью речевого акта, так как именно целенаправленность есть одна из основных черт этой единицы поведения: одно намерение – один речевой акт. Так, различают, например, речевой акт-просьбу, речевой акт-приказ, речевой акт-обещание. Приведем типологию речевых актов по Дж. Серлю (1969): 1) **репрезентативы** (представляющие положение дел, описывающие действительность); высказывания, реализующие такие речевые акты, которые могут оцениваться как истинные и неистинные; 2) **директивы** (служащие побуждениями к совершению некоторого поступка: приказ, просьба и пр.); 3) **комиссивы** (возлагающие на говорящего определенные обязательства: обещание и пр.); 4) **экспрессивы** (эмотивы) – служащие для выражения оценок и эмоций, описания субъективной картины мира говорящего: *Маяковский – лучший поэт XX века; Ах, как хорошо! Милый!*; 5) **декларативы** – «институциональные», нередко ритуализированные ре-

чевые акты (назначение на должность, объявление о событии государственной важности и пр.). Есть и специальный тип речевых актов, используемых в целях регуляции дискурса, оповещения участников общения о его ходе, а также о том, какова цель говорящего в данном фрагменте дискурса, какой именно иллокутивный акт он совершает: *Я не прошу, а требую!* и пр.

Реальное речевое общение, однако, сложнее, чем оно выглядит в работах англо-американских лингвистов-философов 60-70-х гг. XX века: и однозначного соответствия речевого акта и намерения говорящего может не быть. Тем не менее для понимания основ, сущности дискурса и взаимопонимания коммуникантов понятие речевого акта важно. Так, последовательность высказываний: *Звонит телефон! Я вышла* – казалось бы, случайна. Интерпретируя же ее как последовательность косвенных речевых актов – вопроса (*Ты пойдешь к телефону?*) и ответа (*Нет, не могу!*), можно понять, что происходит. Важную роль в речевой компетенции играет именно способность верно идентифицировать высказывания как определенные речевые акты в соответствии с принятым в данной речевой среде традициями: речевые акты конвенциональны (условны), то есть отражают сложившиеся в данной культуре речевые условности и обычаи. Так, знание о том, что высказывания: 1) *Сначала подними руку!* 2) *Не хочешь ли ты сначала поднять руку?* 3) *У нас принято сначала поднимать руку.* 4) *Я не слышу тебя!* (потому что рука не поднята) – могут быть реализациями одного и того же речевого акта-директивы, они совершенно необходимы учащемуся на первых его занятиях языком как организационно-дисциплинирующие компоненты.

Речевой шаг является единицей уровня дискурса, единицей речевого поведения. В него чаще всего входит несколько высказываний, подобно тому, как слово является минимально свободной и вместе с тем основной единицей языка, иерархически связанной с единицами низших уровней – морфемами, и включенной в связь с единицами более высокого уровня – предложениями. С одной стороны, рече-

вой шаг включает в себя речевые акты, как единицы более мелкие и функционирующие только в составе речевого шага, с другой – входит как основной элемент в более крупные единицы дискурса – речевые циклы.

В лингводидактическом дискурсе встречаются чаще всего обучающие речевые циклы, состоящие из трех речевых шагов: 1) речевой шаг инициирующий, или начальный, то есть открывающий речевой цикл: *Кто скажет, какая это буква? Ну, скорее! Ахмед вспомнил!* В этом речевом шаге три речевых акта: а) вопрос-«вызов»; б) так называемый «ускоритель» – высказывание, усиливающее темп речевого воздействия; в) предоставление права отвечать конкретному учащемуся; 2) речевой шаг-ответ; речевой шаг «обратной связи». К примеру, оценка ответа: *«Так, хорошо, правильно»*. На нем данный речевой цикл заканчивается. 3) Следующая реплика педагога, связанная жестом, словом с предыдущей, является по сути уже следующим речевым шагом «инициации», то есть новым речевым актом.

Особенности реплик, сложность, протяженность во времени также характеризуют лингводидактический дискурс преподавателя-русиста. Речевой шаг называют риторическим шагом, что подчеркивает функциональную природу этой единицы речевого поведения: осуществление посредством ее речевого намерения говорящего.

Немаловажное значение для данного исследования имеет такой аспект анализа речевого общения, как **хронография речевого воздействия**.

Хронографический анализ введен в обиход Элиотом Чепплом (1939) под названием «хронография взаимодействия». Э. Чеппл рассматривал временные параметры речи и «языка» значимых движений: чередования периодов покоя и двигательной активности собеседников – жестикуляционной, мимической, пантомимической. Временной «рисунком» длительности звучания и пауз, то есть темп речи, специфичен для индивидуально-речевого стиля: каждый человек характеризуется неповторимой, как отпечатки пальцев, «хронографией взаимодействия». Один из выводов Э. Чеппла: бли-

зость временных параметров речи собеседников способствует положительному, благоприятному впечатлению друг о друге, взаимной положительной оценке.

Таким образом, временной рисунок речи – это один из источников информации о говорящем, о его личностных особенностях, психическом и физическом состоянии в данный момент, а также об отношениях партнеров по общению.

В 1970 г. для изучения временных параметров речевого общения Дж. Джеффе и С. Фельдштейном (США) был разработан специальный прибор – «автоматический анализатор звукового взаимодействия», регистрирующий периоды чередующихся «звучаний» и «молчаний» собеседников. Изобретение стимулировало новые исследования проблем хронографии речевого взаимодействия, которые интенсивно разрабатывались два последних десятилетия и привели к значимым результатам. В настоящее время в речевом потоке выделяют ряд важнейших параметров: 1) «речевой ход» (speaking turn) – период от момента, когда начинает говорить один партнер, и до момента, когда начинается «соло» другого, то есть временной интервал между двумя последовательными началами самостоятельных высказываний партнеров; 2) вокализация – период звучания речи одного из партнеров, не прерываемый заметными паузами (вокализация при анализе «приписывается», естественно, говорящему); 3) пауза переключения – период обоюдного молчания, наступающий, когда один из партнеров закончил говорить, а другой еще не начал («приписывается» первому); 4) одновременная речь – осуществляется тем партнером, который присоединился к звучащей в данный момент речи, как бы аккомпанируя говорящему; при этом различают: а) «одновременно перебивающую речь» – звуковой фрагмент, который начинается вторым партнером во время речи первого и заканчивается после ее окончания, и б) «одновременно не перебивающую речь» – фрагмент, начинающийся во время речи первого говорящего и заканчивающийся до окончания или вместе с ней.

Термин **речевой ход** употребляется также в лингвистической прагматике и в исследованиях по речевому поведе-

нию человека (но не в таком строгом значении, как в хронографии речевого взаимодействия). Здесь он используется в значении «реплика». Естественно, что при этом учитываются не временные параметры общения, а очередной «речевой вклад» каждого собеседника в процесс общения.

В контексте сказанного выше предметом нашего исследования является 1) лингводидактический дискурс как социально-лингвистический, психолого-педагогический, культурологический аспект реального речевого взаимодействия педагога-русиста и учащегося-иностранца, овладевающего русским языком; 2) лингвокоммуникативные единицы уровня дискурса. Лингводидактический дискурс обладает так называемой «открытой структурой»: один из его участников выполняет роль ведущего, направляет ход дискурса, определяет очередность реплик, вводит и завершает темы, распоряжается «правом на речь», предоставляя это право по своему усмотрению. По словам Д. Хаймса (1972), одного из первых применившего дискурс-аналитический подход к исследованию педагогической речи, прогресс в изучении лингводидактического дискурса – это прогресс лингвистической теории в целом. Самой простой для анализа ситуацией педагогического общения считают такую, когда педагог на уроке «учит», осуществляя максимальный контроль за организацией и ходом педагогического дискурса.

При исследовании ЛДД мы старались как можно полнее учесть все контекстно-ситуативные факторы общения. Основными понятиями ЛДД являются те же концепты, что и в общей теории дискурс-анализа: речевой акт, речевая ситуация, речевое событие, стратегия, тактика и пр. **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.

На наш взгляд, на основе такого рода описаний речевого поведения могут быть разработаны пути его оптимизации, созданы научно обоснованные рекомендации, которые

очерчивают круг профессионально-риторической компетенции педагога – преподавателя русского языка как иностранного.

Рассмотрим детальнее 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 – 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, с. 307). Функциональный подход соотносит категорию дискурса с коммуникацией, общением, позволяет изучать реальные типы своеобразных высказываний, где отражена сложная иерархия различных категорий, необходимых как для его (дискурса) порождения, так и восприятия.

Исследование дискурса в цикле дисциплин антропологической парадигмы и интеграция этого понятия в мета-язык 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 внутренние «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) (см.: В.Е. Малеева, 2003, с. 407).

Прагматическая функция характеризуется стремлением говорящего ясно выразить цель высказывания, а также направлять, контролировать и соотносить деятельность людей между собой в контексте реальной ситуации (Степанов, 1980, с. 342).

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 (Рождественский, 1990).

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, с. 104).

Символическая функция, по Леви-Стросу, воздействует на индивидуальный выбор образов, который «возник в результате личной внутренней истории индивида. Этот ре-

пертуар образов отличает данного индивида от всех остальных» (Степанов, 1980, с. 343).

Оценочная функция помогает понять не только замысел говорящего с точки зрения содержания, авторского мнения и намерения, но также оценить направленность этого замысла, его полезность (там же, с. 68).

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, с. 308).

Поскольку в процессе лингводидактического учебно-научного общения преподаватель 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 задействовано 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 однонаправленный 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); *Ленинка* 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.).

Описанное выше 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.

Влияние стилей педагогического общения на лингводидактический дискурс преподавателя-русиста

Стили педагогического общения – индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога РКИ и обучающихся. В стиле педагогического общения находят выражение (В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев): особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и учащихся; творческая индивидуальность педагога; особенности коллектива учащихся.

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: общение совместной увлеченности познавательной деятельностью; общение дружеского расположения; общение с четко выраженной дистанцией; общение-заигрывание; общение-устрашение.

Настоящая классификация оказывается применима к практике преподавания любого предмета, в том числе к обу-

чению иностранцев русскому языку. 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.

Как разновидность авторитарного стиля педагогического общения, рассматривается стиль, обозначенный как **«общение с четко выраженной дистанцией»**. Смысл дан-

ной модели общения заключается в том, что между педагогом и учащимися в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношениях выступает **дистанция**, которую педагог устанавливает между собой и группой. 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, «снимая» 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 со-**

вместной 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, стремление 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 лишь 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 по преодолению стеснительности, скованности, негативных наслоений в стиле общения; в-четвертых, овладеть элементами педагогического общения на основе

собственных индивидуальных особенностей; в-пятых, овладеть 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 жизненно-го. 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 научным 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, к фразе, к 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».

Специфика видов и форм общения преподавателя РКИ и иностранных учащихся

Уже отмечалось, что педагогическое общение – система социально-психологического взаимодействия преподавателя РКИ и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Преподаватель является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как средство социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений преподавателя и учащихся, обеспечивающий успешность обучения и воспитания.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным, личностно развивающим. **Профессионализм общения** преподавателя состоит в том, чтобы помочь преодолеть учащимся естественные трудности общения, которые могут возникнуть из-за различий в уровне подготовки; в способности помогать учащимся обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров преподавателя. Для педагога важно помнить, что оптимальное общение – не только умение держать дисциплину, соблюдать режим времени, запланированного на разные виды работы, но и обмен с учащимися знаниями и опытом. Общий язык на занятиях по русскому языку как иностранному призван быть не языком команд, а языком доверия.

Для характеристики конкретных форм педагогического общения наиболее значимой представляется **классификация видов общения с речеведческих позиций** (Речевой этикет и культура общения, 1988, с. 7-11). Определение видов педагогического общения проводится по таким основаниям:

– по количеству участников общения: **межличностное – групповое – массовое;**

- по положению коммуникантов в пространстве и времени: **контактное – дистантное**;
- по внешним условиям общения и соблюдению социальных ролей коммуникантов: **официальное – неофициальное** (официальное – частное);
- по наличию или отсутствию какого-либо опосредующего «аппарата» **непосредственное – опосредованное**;
- с точки зрения формы существования языка: **устное – письменное**;
- с точки зрения переменной и постоянной позиции Я-говорящего и ТЫ-слушающего: **диалогическое – монологическое**.

С точки зрения количества участников общения в практике преподавания РКИ Н.И. Формановская различает: межличностное (соотношение «1:1»); групповое (соотношение «1:несколько»); массовое (соотношение «1:много») общение. Последнее соотношение обозначает виды массового общения, когда общение преподавателя-русиста с массовым адресатом происходит с помощью средств печати, радио, телевидения. Соотношения «1:1» и «1:несколько» определяют специфику межличностной коммуникации преподаватель – учащийся, преподаватель – группа. Так, на успех группового педагогического общения влияет умение преподавателя видеть всю учебную группу и каждого учащегося в отдельности. При этом преподаватель должен уметь вовлечь всю группу в лингводидактический дискурс.

Типовым речевым приемом обращения преподавателя к учебной группе является использование речевых конструкций с местоимением «мы»: подчеркивая совместность действия, преподаватель вместе с тем учит учащихся выражать свое отношение к сообщаемой информации. Использование речевых форм, обозначающих соучастие (местоимение «мы», глаголы «*давайте*», «*начнем*» и др.), превращает педагогическое общение из безадресного или с «условной адресностью» речевого действия в общение, адресованное всем и конкретному учащемуся. Общение становится конкретным, личностным и коллективным.

И массовое, и групповое, и межличностное общение может быть как контактным, так и дистантным. Значение понятий «контактное – дистантное» выявляется через семантику слов-определений. **Контакт** (лат. *contactus* – *соприкосновение*) – тесное общение, согласованность действий. **Дистанция** (лат. *distantia*) означает «расстояние». Контактное общение происходит непосредственно: собеседники рядом – здесь, сейчас. Дистантное – собеседники находятся на расстоянии друг от друга (разговор по телефону) или разделены временной дистанцией (обмен письменными сообщениями).

Во взаимодействии «преподаватель РКИ – учащийся» доминирует контактный вид общения. Это предопределено условиями обучения: учебная аудитория, определенные временные границы занятия (обычно – один час двадцать тридцать минут), постоянный состав учебной группы. Общение актуализировано. Повышение голоса преподавателя, его интонация, жесты, мимика имеют не меньшее значение, чем слова, произнесенные им. О заинтересованности (или незаинтересованности) учащихся, степени их восприятия и уровне понимания учебного материала педагог может судить по невербальной реакции слушателей, по выражению глаз, позам учащихся, по «рабочему» шуму в аудитории и т.д.

Умение устанавливать контакт, «чувствовать» аудиторию, направлять и умело корректировать процесс общения относится к числу базовых умений преподавателя-русиста.

На успех деятельности преподавателя РКИ влияет его умение вступать как в контактное, так и в дистантное общение, которое отличается от первого большей запрограммированностью и подготовленностью. Это относится прежде всего к письменной форме подачи учебного материала. При составлении любого зафиксированного текста преподаватель руководствуется известным правилом: писать надо так, чтобы информация была наглядной, истолковывалась однозначно, излагалась кратко, четко, логично.

Еще один вид общения преподавателя-русиста с учащимися – это общение **непосредственное** и **опосредованное**. В сфере учебного общения непосредственное общение –

это различные формы контактов преподавателя и учащихся на занятии.

В настоящее время стало возможным получение информации, обучение через различные опосредующие «аппараты»: компьютер, Интернет, телевизор, магнитофон, радиоприемник. Появление и активное развитие этого вида общения породило целые отрасли производства и сеть специализированных учреждений (радио- и телестудии, видеотеки, Интернет-кафе и пр.). Аудиолингвальные и аудиовизуальные средства прочно вошли в арсенал обучения русскому языку как иностранному. Вполне закономерно, что знание их дидактических возможностей помогает преподавателю успешно реализовать свой профессиональный потенциал. Правильный отбор видеоматериала, методически грамотно составленная преподавателем компьютерная программа приближают односторонний опосредованный процесс общения к живому личностному общению, преимущества которого очевидны. В случае двух реальных партнеров процесс общения отличается взаимонаправленностью, симметричностью: полученная информация приобретает своеобразную интерпретацию, возвращается к учащемуся в новом виде, в ответе может быть уже заложен новый вопрос, предполагающий ответ. Таким образом происходит развитие темы общения.

Все виды педагогического общения в процессе обучения РКИ и учения выступают в **диалогической** или **монологической, устной** или **письменной** форме.

Различение видов устного и письменного общения основывается на разграничении двух форм существования языка и его функционирования в речи. Устное общение на занятиях по РКИ отличается контактностью и непосредственностью, письменное соотносится с признаками дистантности и опосредованности. Устная речь создается в момент говорения и рассчитана на слуховое восприятие. В условиях устной речи присутствует непосредственный адресат речи, что дает возможность говорящему учитывать сиюминутную реакцию слушателей. Особенности устной речи преподавателя могут стать: избыточность (повторы сказанного, раз-

ного рода уточнения, пояснения и т.д.); экономия (преподаватель не называет, пропускает что-то, о чем легко догадаться); перебивы, самоперебивы (преподаватель, не заканчивая начатое предложение, начинает другое, когда он вносит поправки, уточнения в сказанное и т.д.); использование несловесных средств общения.

Письменная речь рассчитана на зрительное восприятие, фиксируется как текст, который может редактироваться преподавателем. Письменному тексту присущи более сложные языковые формы, устному высказыванию – более простые, характерные для разговорной или устной учебной речи (Обучение устной научной речи: теория и практика. – М., 2000).

Любой жанр педагогического общения, даже такой «монологичный», как лекция, по своей сути **диалогичен, полилогичен**. Доказано, что чем ярче проступает в речи преподавателя РКИ личностное отношение к изучаемому материалу, тем отчетливее коммуникативная ориентация монолога, тем сильнее в нем диалогическое начало. Дистантное общение обычно происходит в форме монолога, контактное общение – в форме диалога, монолог – типичная форма массового общения, диалог – межличностного и т.д. Любая форма общения может использоваться в процессе продуцирования связного целостного текста (диалогический текст создается не одним, а двумя или несколькими авторами).

Диалогизированный монолог – это, во-первых, текст монологического характера, который воспринимается учащимися как образец речи; во-вторых, в нем максимально отражен адресат. Преподаватель РКИ обеспечивает диалогизацию с помощью специальных средств: это обращения, различные наименования участников общения (*мы, мы с вами*); формы глаголов повелительного наклонения (*послушайте*); формы изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 2-го лица множественного числа (*рассмотрим, сравним, вспомним*); фразы, комментирующие эмоциональное и интеллектуальное состояние участников общения (*мы*

понимаем, вы видите); риторические вопросы, вопросные комплексы, возникающие по ходу рассуждения.

В основе различия **официального – неофициального педагогического общения** лежит обстановка общения и социально-ролевая обусловленность взаимоотношений участников общения. Официальное общение выстраивается в соответствии с определенными правилами официально-педагогического этикета, оно целенаправленно предполагает использование в речи клишированных, стереотипных компонентов, обеспечивающих точность передачи и адекватность понимания информации. При официальном общении, как правило: решается конкретная коммуникативная задача, связанная с организацией общественно важной деятельности, правовым регулированием различных отношений между коммуникантами; предметом речи являются социально значимые отношения между партнерами и официально закрепленные правила регулирования этих отношений; участниками общения соблюдается определенный официальный, служебный, должностной статус; условия регламентированы правилами той или иной учебной ситуации: опроса, объяснения, экзамена, тестирования и др.

Неофициальное общение отличается непринужденностью, незапланированностью, неформальным, возможно дружеским, характером взаимодействия партнеров, когда учитывается не столько социальная роль, сколько личности обучающихся. При неофициальном общении решается несколько коммуникативных задач, они могут меняться по ходу общения: предметом речи может быть любое явление, событие, ситуация в личностном восприятии участников общения; участники имеют или стремятся установить определенные личные отношения: доверительности, расположения и т.д., способствующие успешности обучения; условия общения регламентированы лишь правилами речевого этикета. Оба вида общения относятся к межличностным, могут осуществляться в формах и контактного, и дистантного общения.

По формальным признакам общение преподавателя РКИ (в официальном учреждении – в университете, на кафедре и т.п., асимметричность и постоянство социальных ролей участников, наличие учебного плана и пр.) – это **общение официальное**. Но эффективность педагогического общения предопределяется не только и не столько соблюдением формальных правил, сколько нравственной атмосферой коллективного взаимодействия, творческой активностью преподавателя-русиста и учащихся, чувством удовлетворения от общих успехов при овладении русским языком.

На занятиях по русскому языку как иностранному официальный и неофициальный виды общения постоянно чередуются, потому что преподаватель одновременно требует от каждого учащегося соответствия социальной роли и демонстрирует восприятие его как личности.

Педагогическое общение преимущественно информационное и прагматическое, но на его успех влияет соблюдение правил **фатического общения**. Ситуациями фатического общения преподавателя РКИ и иностранных учащихся являются обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, прощание, извинение, благодарность, просьба, согласие, отказ, совет и т.п. В таких ситуациях преподавателю важно не только уметь заявить о себе как об участнике общения, но и сделать это в верной тональности. Для такого общения в языке существует **речевой этикет** – система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности, соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке (Языкознание: Большой энциклопедический словарь. – М., 1998, с. 413). Средства фатического общения позволяют выразить готовность преподавателя к коммуникации, к доброжелательному, вежливому общению (*Благодарю вас, Не затруднит ли вас?*). Соблюдение правил фатического общения – важное условие педагогического общения, так как

преподаватель РКИ не должен «выходить» из своей социальной роли носителя русской культуры.

В практическом отношении важной представляется дифференциация в плане формального и неформального общения.

Формальное общение обусловлено социальными функциями; вместо **знания личности** здесь оперируют **знанием ее социальной роли** (продавец – покупатель, преподаватель – студент). Нормы общения вырабатываются обществом, и коммуниканты ждут друг от друга определенных действий, обусловленных социальной ролью; личностные характеристики оказываются как бы на заднем плане. Можно утверждать, что в таком случае социальная функция сильнее личностной; и поэтому, если понимание индивидуумом его роли не соответствует ее пониманию другими членами общества, возникает конфликт.

Человеку свойственно стремление к неформальному общению, наполненному личностным смыслом. Оно, возможно, не всегда, продуктивно – многое зависит здесь от желания понять партнера, сконцентрироваться на нем, а также от техники общения (от приемов установления контакта, от сформированности коммуникативных умений).

Профессиональной деятельности преподавателя обычно присуще сочетание формального и неформального общения. Уровень формальности – неформальности ярко проявляется при контроле знаний, навыков, умений учащихся. Так, использование письменных и «машинных» форм контроля означает усиление формальных аспектов; устный контроль, то есть разговор «глаза в глаза», беседа, приближает общение к неформальному. Оно дается преподавателю труднее – не только по затратам времени, но и по психологическому напряжению: но зато, как правило, действеннее. Оценка письменного текста (при текущем, рубежном, итоговом контроле), без выявления его смысла в разговоре с учащимся, опять-таки усиливает формальные моменты; беседа (в том числе по написанному), с выявлением понимания,

движения мысли учащегося, усиливает неформальные аспекты общения, и, разумеется, приносит больше пользы.

На переход от общения формального к неформальному (и наоборот) оказывает влияние даже **взаимное местоположение** общающихся. Психологи указывают, что:

- размещение за столом рядом способствует (и соответствует) сотрудничеству, совместной работе;
- размещение по диагонали, через угол располагает к достаточно непринужденной беседе;
- размещение лицом к лицу, через стол усиливает напряженность и взаимоконтроль.

Важна и **психологическая дистанция**. Если она чрезмерна, возникает барьер между преподавателем и учащимся, мешающий реализации целей обучения. Ее отсутствие ведет к панибратским отношениям, резко снижающим эффективность воздействия преподавателя на учащегося. Преподаватель должен постоянно искать и находить **оптимум** психологической дистанции.

На степень формальности – неформальности общения оказывает влияние форма обращения к учащемуся. Обращение по имени обычно сдвигает общение к неформальному. Обращение на «ты», допустимое при доверительных отношениях, во взрослой, студенческой среде недопустимо. По нашим наблюдениям, не все преподаватели РКИ придерживаются этого правила, не задумываясь, что таким обращением подчеркивается разница в служебном положении, иерархия преподавателя и учащегося в смысле положения на социальной лестнице.

Функциональная характеристика лингводидактического дискурса преподавателя РКИ

Как уже указывалось, коммуникативная культура преподавателя РКИ – комплексное понятие. Речь русиста в учебном процессе выполняет, на наш взгляд, ряд функций: информационно-коммуникативную; организационно-коммуникативную; воспитательно-коммуникативную.