

двадцять восьме у поєднанні з прикметником серйозне нівелює його значення, сприяє виникненню комічного ефекту, оскільки створює ефект пересічності, посередності. «Серйозний» – це важливий, значний за змістом; який заслуговує на особливу увагу; який загрожує неприємними наслідками, ускладненнями; відповідно такий, що потребує не легковажного, а уважного ставлення. Зважаючи на кількість «серйозних зауважень», читач розуміє, що це зовсім не так.

Висновки. Гумор як естетична категорія багатогранний, він сприяє розвитку різних почуттів та емоцій у свідомості дитини. Польський дослідник Б. Дземідок слушно наголошує на тому, що комічне виконує пізнавальну функцію, оскільки акт пізнання не можливий без участі інтелекту [3].

Існує потреба в подальшому системному, комплексному вивченні засобів лінгвістичного механізму реалізації категорії комічного у прозових і поетичних текстах для дітей, у тому числі шляхом зіставного аналізу мовних засобів у творах різних авторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінграновський М. Казка на білих лапах // Вінграновський М. З обійнятих тобою днів: Поезії. – К.: Веселка, 1933. – С. 265 – 293.
2. Воронько П.М. Твори: В 4 т. – К.: Дніпро, 1983. – Т. 4: Твори для дітей. – 351 с.
3. Дземидок Б. О комическом. – М.: Прогресс, 1974. – 223 с.
4. Забіла Н.Л. Твори: В 4 т. – К.: Веселка, 1971. – Т. 1: Веселим малюкам (Вірші для дошкільнят та молодших школярів). – 207 с.
5. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 1966. – 191 с.
6. Нестайко В.З. Тореадори з Васюківки: Трилогія про пригоди двох друзів. – К.: Рад. школа, 1984. – 432 с.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 541 с.

УДК 378.14:811.161.1'246.2

И.И. Пахненко

*Сумской государственной
педагогический университет*

СПЕЦИФИКА ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ПАРТИЙ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

У статті аналізуються екстралінгвістичні механізми продукування мовних партій учителя у просторі уроку російської мови в умовах українсько-російського білінгвізму, а саме: задум автора (вчителя), пресуппозиція, мовленнєва ситуація, сфера функціонування. Зазначені реалії розглядаються в контексті проблеми професійної мовленнєвої підготовки майбутніх учителів-словесників.

В статье анализируются экстралингвистические механизмы продуцирования речевых партий учителя в пространстве урока русского языка в условиях украинско-русского билингвизма, а именно: замысел автора (учителя), пресуппозиция, речевая ситуация, сфера функционирования. Указанные реалии рассматриваются в контексте проблемы профессиональной речевой подготовки будущих учителей-словесников.

The article deals with extralinguistic means of producing speech part of a teacher at the lesson of the Russian language under condition of the Ukrainian-Russian bilingualism. The problem of professional philologist training is taken into consideration.

Постановка проблемы. Профессиональную компетенцию учителя-словесника составляют не только глубокие знания предмета изучения (лингвистическая компетентность), знания и умения организации усвоения школьниками учебного материала (методическая компетентность), но и умения профессионально ориентированной речи (речевая компетентность).

Наблюдения за учебной деятельностью будущих педагогов-словесников на практических занятиях, во время педагогической практики показывают, что уровень сформированности последней составляющей их профессиональной компетенции «отстает» от первых двух. В связи с этим актуализируется проблема профессиональной речевой подготовки будущих учителей-словесников, в том числе и учителей-руссистов. Дополнительным актуализирующим фактором указанной проблемы применительно к учителям русского языка является сложившаяся практика формирования профессиональной компетенции этих специалистов, при которой слабо дифференцируются методики подготовки будущих преподавателей русского языка как родного и как второго в условиях билингвизма, в частности украинско-русского.

Постановка вопроса о профессиональной речевой компетентности будущих учителей-словесников с необходимостью приводит к вопросу о ее содержании, которое включает два взаимосвязанных комплекса:

- 1) знания о профессионально ориентированной речи, о механизмах ее текстообразования;
- 2) профессионально-речевые умения – умения речевого оформления процесса организации усвоения школьниками учебного материала.

К сожалению, полной и последовательной системы формирования профессионально-речевой компетентности будущих учителей, в том числе и учителей-словесников, методика пока еще предложить не может.

Анализ актуальных исследований. В научной литературе существует

несколько трактовок понятия «профессиональная речь» (И.Е. Краснова, А.Н. Марченко, В.Л. Наер и др.). Не останавливаясь на характеристике каждой из них, выделим ту, согласно которой профессиональная речь рассматривается как явление, имеющее общественно-речевое назначение и реализующееся в общепринятых в той или иной сфере деятельности формах. В.Н. Мещеряков вслед за Н.К. Гарбовским [1] утверждает, что профессиональной речью является «любая коммуникация между специалистами на профессиональные темы, независимо от того, протекает она в письменной или устной форме, в официальной или неофициальной обстановке, т.е. коммуникация как особый самостоятельный или вспомогательный вид деятельности, обеспечивающий осуществление основной профессиональной деятельности» [5, 4].

Учительская профессиональная речь в силу сложности и многоаспектности профессиональной деятельности педагога есть многожанровой (В.Н. Мещеряков перечисляет около 50 жанров [3, 61]). Основной ее формой (жанром) являются речевые партии учителя в пространстве урока.

Все речевые партии учителя в пространстве урока необходимо рассматривать в связи с ответными речевыми действиями учащихся, поэтому в этих текстах можно выделить две составляющие: первая – это речевые фрагменты (речевые партии), которые будут реализованы на уроке самим учителем; вторая – это ответные речевые действия учащихся. Совокупность и смена этих речевых действий (партий) участников учебного процесса планируется и строится по определенному плану урока (сценарию). В связи с этим целесообразно использовать такую дефиницию для квалификации текстов речевых партий учителя на уроке, как тексты партитурно-сценарного типа (или партитурно-сценарные тексты).

В процессе создания любого текста, в том числе и учебного (именно к учебным жанрам относятся речевые партии учителя в пространстве урока), учитывается ряд факторов текстообразования: экстралингвистические, лингвистические, коммуникативные, стилистические. Определяющими все остальные являются экстралингвистические факторы, реализующиеся на предтекстовом этапе.

Цель статьи состоит в описании специфики экстралингвистических факторов текстообразования речевых партий учителя на уроках русского языка как второго в условиях украинско-русского билингвизма.

Изложение основного материала. К экстралингвистическим факторам текстообразования относятся замысел автора, пресуппозиция, речевая ситуация и сфера функционирования (В.Н. Мещеряков).

Анализ текстов речевых партий учителя на уроках русского языка в условиях украинско-русского двуязычия показал, что они характеризуются указанными составляющими, но содержание и объем этих категорий имеет свои особенности, которые обусловлены сферой функционирования учительской профессиональной речи, с одной стороны, и спецификой обучения школьников русскому языку в условиях украинско-русского билингвизма, заключающейся в последовательной реализации принципа соотнесенности с родным (украинским) языком, – с другой.

Так, замысел автора (в нашем случае учителя) реализуется в цели (конечном результате) текстовой деятельности. Цель текстов речевых партий учителя в значительной степени зависит от целей урока, которые определяются учителем на этапе ориентировки в предметном содержании урока, т. е. в самом лингвистическом материале, когда он мысленно отвечает на вопросы: «Что именно предстоит изучить?», «Зачем?». Таким образом, на этапе предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку осмысливается тема урока (следовательно, и текста) в широком и узком контекстах, выделяются подтемы урока (предметы речи в тексте), систематизируется материал, выделяется концептуальная и фактуальная информация.

Применительно к уроку русского языка в условиях украинско-русского двуязычия необходимо определить и тип материала, изучаемого на уроке, по степени совпадения его содержания в русском и украинском языках: идентичный (совпадающий), несовпадающий (частично сходный, имеющий как черты сходства, так и различия) или специфический (касающийся только русского языка). Это позволяет определить методику введения материала на уроке, а применительно к текстам речевых партий – аспект обсуждения темы: сопоставительный по принципу аналогии (в случае общего) или по принципу противопоставления (в случае различного), проблемный и др. (при изучении специфического материала).

Пресуппозиция в сфере текстообразования понимается как «контекст потенциально общих для всех носителей языка или отдельных социальных групп знаний, в рамках которых высказывание или текст не противоречат

сложившимся (в обществе, в научной, культурной, идеологической сферах) представлениям» [4, 176]. Другими словами, операция пресуппозиции служит «выравниванию» объема общих знаний говорящего и собеседника (собеседников), без чего процесс общения может быть нарушен. Это особенно актуально в сфере педагогической коммуникации. Как справедливо отмечает В.Н. Мещеряков, «в педагогическом общении существует особый тип нарушения понимания, связанный с неверным определением говорящим области общих с собеседником знаний. Одной из самых распространенных ошибок неопытных учителей является «отождествление» собственного объема знаний с тем, что имеется у учеников» [4, 176]. Пресуппозиция реализуется в тексте в фоновом и релятивном планах (В.Я. Шабес [7], В.Н. Мещеряков [4]).

Фоновые знания – это общий фонд знаний говорящего и слушающего (в нашем случае учителя и учеников). Определение фоновых знаний учитель начинает на этапе ориентировки в конкретных условиях обучения, мысленно отвечая на вопросы: «Что учащиеся по данной теме уже знают?», «На какие знания школьников можно опереться?», «Что учащиеся должны узнать?», «Какие учебные действия необходимы для освоения материала?», «Сумеют ли ученики осуществить эти действия?», «Если нет, что им нужно напомнить или объяснить?» и т. д. И соответственно объяснение темы начинается с того, что вводит (актуализирует) в речевую ситуацию на уроке информацию, достаточную для баланса общих знаний.

Применительно к речевой ситуации на уроках русского языка в условиях украинско-русского двуязычия реестр вопросов, помогающих определить фоновые знания, расширяется с учетом специфики обучения в обозначенных условиях. На этапе предтекстовой работы учителю необходимо ответить еще на ряд вопросов: «Изучали школьники эту тему на уроках украинского языка или нет?», «Что учащиеся по этой теме знают из уроков украинского языка?», «На какие знания, умения и навыки учащихся, полученные на уроках украинского языка, можно опереться?». И соответственно в свою речевую партию на уроке учитель вводит информацию о знаниях учащихся, полученных на уроках украинского языка, которые помогут в освоении темы, или актуализирует эту информацию с помощью ответных действий учащихся.

Релятивные факторы текстообразования «подготавливают читателя к восприятию главной текстовой информации, ради которой создается текст» [4, 179]. По выполняемой функции они делятся на когнитивные средства и

эмоционально мотивирующие тактику и стратегию представления новой информации.

Остановимся на когнитивных средствах, так как именно они специфично преломляются в анализируемых текстах. В литературе по текстообразованию к когнитивным релятивным компонентам текста относятся такие фрагменты, которые подготавливают читателя к: 1) пониманию характера отношений между предметами речи в тексте (причинно-следственные, координационные, иерархические); 2) осмыслению сути процедур, используемых при анализе или синтезе характеристик обсуждаемых в тексте предметов речи; 3) установлению содержания и объема понятий, функционирующих в избранной области знаний; 4) определению целевого назначения вводимых в текст аспектов обсуждения [4, 179]. Все они реализуются и в профессионально ориентированных высказываниях. В речевых же партиях учителя на уроках русского языка в условиях двуязычия содержание первого релятивного компонента расширяется за счет подведения слушающих (учащихся) к пониманию характера отношений между разными речевыми ситуациями, в которых функционирует одна и та же тема, – речевой ситуацией урока русского языка и речевым пространством урока украинского языка: идентичность, несовпадение, специфичность. Это помогает осмыслить второй релятивный компонент, подготавливающий к осмыслению сути процедур, используемых в тексте при осмыслении предмета речи. Применительно к описываемым условиям это прежде всего выбор основного способа представления учебного материала: межъязыковая аналогия в случае отработки идентичного материала, которая может проводиться в содержании понятия, в сущности правила, в способе действия по правилу; аналогия и межъязыковое сопоставление в случае изучения несовпадающего материала. Вид аналогии и форма сопоставления определяются природой изучаемого явления и характером несовпадения в содержании изучаемого материала обоих языков.

Релятивный план в текстах партитурно-сценарного типа, как правило, вводится самим учителем.

К экстралингвистическим факторам текстообразования относится и речевая ситуация – совокупность внеязыковых событий, определяющих речевое поведение участников коммуникации.

Речевое поведение учителя на уроке, кроме традиционно выделяемых

(тема, цель, адресат, место, объем), определяют и такие внеязыковые реалии: тип урока; речемыслительные операции, которые определяются содержанием темы, – анализ, синтез, категоризация, сравнение, классификация, обобщение; методический арсенал способов и средств обучения на уроке; конкретные условия обучения – знания учащихся о теме, уровень их подготовленности и т. д. А применительно к речевому поведению учителя на уроках русского языка в обозначенных условиях – еще и тип материала по степени совпадения его содержания в русском и украинском языках.

Речевая ситуация трансформируется в жанр текста, который программируется автором (в нашем случае – учителем).

В контексте понимания жанра В.В. Одинцовым (выделяемый в рамках того или иного функционального стиля вид речевого произведения, характеризующийся единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур [2, 156]) в кругу текстов партитурно-сценарного типа на уроках русского языка как второго можно выделить определенное количество жанров. Так, речевая ситуация на уроках изучения нового материала трансформируется в такие жанры: 1) жанр текстов партитурно-сценарного типа на уроке изучения идентичного материала; 2) на уроке изучения несовпадающего материала; 3) на уроке изучения специфического материала.

Жанр текста определяет стратегию отбора, систематизации и речевого оформления типичных для каждого конкретного жанра компонентов содержания. Например, если создается текст речевой партии учителя на уроке изучения нового материала, несовпадающего в русском и украинском языках, необходимо на предтекстовом этапе определить жанр продуцируемого текста, который в нашем случае определяется типом урока и типом изучаемого материала, вспомнить типичные для этого жанра компоненты содержания. Типичными компонентами содержания фрагмента речевой партии учителя на этапе введения нового материала будут: 1) указание на характер изучаемого материала по степени совпадения его содержания с украинским языком: имеет как черты сходства, так и различия; 2) введение совпадающих фактов русского и украинского языков; 3) актуализация этой информации; 4) представление несовпадающих фактов; 5) их отработка.

И последний экстралингвистический фактор – это сфера функционирования. Он реализуется в стиле текста: тексты

партитурно-сценарного типа – это тексты научного стиля, учебно-научного подстиля.

Выводы. Рассмотренные экстралингвистические факторы определяют другие механизмы текстообразования речевых партий учителя на уроках русского языка как второго в условиях украинско-русского двуязычия: лингвистические, коммуникативные и стилистические, которые могут стать предметом дальнейшего обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. – М., 1988.
2. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М., 1982.
3. Мещеряков В.Н., Дергун Л.И., Казанджиева М.С. и др. Основы школьного речеведения. – М. – Тольятти, 2004. – Ч. I.
4. Мещеряков В.Н., Дергун Л.И., Казанджиева М.С. и др. Основы школьного речеведения. – М. – Тольятти, 2004. – Ч. II.
5. Мещеряков В.Н., Дудко Н.В., Конек О.П. и др. Основы профессиональной речи. – Тольятти, 1997. – Ч. I / Под ред. Р.Я. Хачатурова.
6. Наер В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей // Научная литература. Язык, стиль, жанры. – М., 1985.
7. Шабес В.Я. Событие и текст. – М., 1989.

УДК 371.134:811.161.2

Т.С. Пінчук, Н.Ю. Калина

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПАРАДИГМІ ХХІ СТ.

У статті розглянуто проблему мовної особистості вчителя-словесника в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти України; визначено структурні компоненти мовної особистості та особливості їх функціонування в сучасному соціокультурному просторі; сформульовано основні принципи її формування і становлення в умовах вищої школи.

В статье рассмотрена проблема языковой личности учителя-словесника в контексте современных тенденций развития системы образования Украины; определены структурные компоненты языковой личности и особенности их функционирования в современном социокультурном пространстве; сформулированы основные принципы ее формирования и становления в условиях высшей школы.

This article considers the problem of the teacher-philologist's linguistic personality in accordance with the modern tendencies of development of the Ukrainian educational system, marks out the structural components of the linguistic personality and the features of their functioning in the modern social and cultural space, formulates the fundamental principles of its forming under conditions of the university.