

УДК 81.00

### ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА РАЗЛИЧИЙ В СОШ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

© *Каверзина Анастасия Владимировна*

кандидат филологических наук, доцент,  
E-mail: anastasiakaver@mail.ru

© *Дорохова Марина Владимировна*

аспирант, старший преподаватель,  
E-mail: marina-dorokhova@mail.ru

Иркутский государственный университет  
Россия, 664025, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

В статье рассмотрен дискурс различий в среднеобразовательной школе в ходе межкультурной коммуникации при обучении русскому языку как неродному. Описана институциональность дискурса в среднеобразовательной школе в ходе коммуникативной эстафеты, которая по различным причинам заканчивается не дискурсом согласования, а коммуникативной неудачей, т. е. дискурсом различий. Предложена модель дискурса различий в среднеобразовательной школе, организованная вокруг концепта «выполнение контрольных заданий».

В большинстве случаев эксперту (учителю) и обучающемуся-мигранту удастся найти общее, продолжая коммуникативную эстафету, тогда перед нами будет дискурс согласования в СОШ. Если же для обучающегося-мигранта система убедительных доводов эксперта (учителя) не является обоснованием ценностей (учащийся-мигрант считает, что учитель может перенести на поздний срок выполнение задания, в связи с языковым барьером), предъявляемых последним, то это может закончиться отказом от дискурса согласования, даже эмотивным дискурсом, который в итоге приведет к коммуникативной неудаче или дискурсу различий. Таким образом, нарушение ведения критической дискуссии непременно приведет к ошибкам в аргументации, как следствие к коммуникативной неудаче. Результатом такого дискурса в СОШ будет невыполнение итоговых контрольных заданий. На основании этого можем сделать вывод, что дискурс в СОШ институционален, формализован и с помощью жёстких десигнаторов прогнозируем.

**Ключевые слова:** дискурс СОШ, жёсткие десигнаторы, дискурс согласования, дискурс различий, концепт «выполнение контрольных заданий».

Дискурс в средней образовательной школе (далее — СОШ) при обучении русскому языку как неродному очень специфичен. Это связано с тем, что учитель русского языка ориентирован на построение коммуникативной эстафеты с носителями русского языка. В ходе учебной, воспитательной и внеучебной деятельности педагог вынужден выстроить не только научный, частично деловой дискурс, но и разговорный. Если речь идет о построении данного дискурса в СОШ с носителями языка, то учитель использует знакомую для учащихся лексику в форме разговорного дискурса. Его задача: познакомить обучающихся с научной лексикой и частично с официально-деловой (например, при написании на уроке русского языка таких деловых бумаг, как заявление, объяснительная записка, автобиография и т. п.). Конечно, владея разговорной формой дискурса,

обучающимся легче освоить письменную форму. В смешанном классе, т. е. на уроке присутствуют обучающиеся-мигранты и обучающиеся-носители русского языка (далее — РЯ), в ходе коммуникативной эстафеты обучающиеся находятся в неравных условиях. Во-первых, обучающиеся мигранты не всегда знакомы с разговорной лексикой. Во-вторых, в рамках контекста культуры им не всегда понятно поведение того или иного героя текста, в том числе не только на уроке литературы, но и РЯ при написании изложения. Последнее может привести к коммуникативной неудаче, как следствие — к дискурсу различий — обучающийся не сможет выполнить, поставленную перед ним задачу, — написать изложение. При этом обучающийся-мигрант может не сказать учителю, что он не понимает лексику, причитав этот текст в классе. Например, в СОШ Таджикистана обучающиеся на уроках РЯ читают тексты, но не всегда переводят их и учат новые лексические единицы, если речь идёт о текстах художественной литературы. Например, в 5 классе обучающиеся российских школ знакомятся с произведением А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Носителю русского языка понятна лексика, кроме устаревшей, но учащийся-мигрант не сможет понять текст без перевода.

Дискурс в СОШ институционален, поэтому оперативное развертывание дискурса возможно при условии соблюдения Принципа Кооперации [3], вследствие этого устанавливается согласие, на основании которого становится возможным дискурс на уроке РЯ, тем самым, вырабатываются ценностные суждения учащегося в ходе коммуникативной эстафеты.

Дискурс в СОШ может состояться между антагонистом (учителем, выступающим в качестве эксперта) и протагонистом (обучающимся СОШ). В связи с тем, что предметом дискурса становится текст, выполненного протагонистом упражнения или задания, антагонист должен принимать во внимание такие жесткие десигнаторы, как правильность выполнения задания (соблюдение грамматических и синтаксических правил), понимание текста упражнения, оформление текста, именно они и формируют нормативные условия оценки работы.

В основе жестких десигнаторов, которыми руководствуется антагонист (учитель), лежат ценности, находящиеся в структуре научных теорий и методики преподавания РЯ как родного, но не РЯ как неродного. В связи с этим может возникнуть дискурс различий, т. е. «в связи с разным характером действий в процессе понимания текста письма и разным уровнем включенности в воспринимаемый текст, меняется качество его интерпретации» [4, с. 20], что неминуемо приводит к коммуникативной неудаче, т. е. агенты вступают в некорректную аргументацию и допускают ошибки, следствием последних является конфликтный дискурс.

Рассматривая саму форму дискурса в СОШ, необходимо отметить, что она высокоорганизована, прототипична и институциональна. В СОШ существует единая форма оценивания — выполнение итоговых контрольных заданий. Во-первых, это необходимо для того, чтобы эксперт не упустил во время оценивания выполненного задания какой-либо важный жесткий десигнатор [1, 2016]. Во-вторых, в современном учебном сообществе у эксперта (учителя) время ограничено как сроком проверки (определенное количество рабочих дней в зависимости от класса), так и объемом работы, т. е. количеством работ обучающихся.

Вследствие этого, дискурс эксперта в рамках институционального дискурса прототипичен, так как в ходе проверки эксперт использует в дискурсе СОШ одни и те же требования, которые уже заложены в методике при оценивании работы. Это говорит о прототипичности лексических единиц, употребляемых в дискурсе в СОШ.

При этом прототипичен не только научный дискурс эксперта в СОШ, но и деловой дискурс эксперта (учителя) в СОШ, в какой-то степени даже «технологичен». Дело в том, что дискурс эксперта в ходе коммуникативной эстафеты с учащимся в рамках одной программы определённого класса идентичен с дискурсом в СОШ иного эксперта в другой СОШ, т. е. становится «похожим на все остальные дискурсы, выполняющие ту же роль в данной ситуации» [6, с. 42]. Эксперт (учитель СОШ) вне зависимости от СОШ применяет один и тот же алгоритм при построении дискурса в СОШ (рис. 1). Дискурс эксперта в разных СОШ может отличаться только пропозициями, используемыми экспертом.

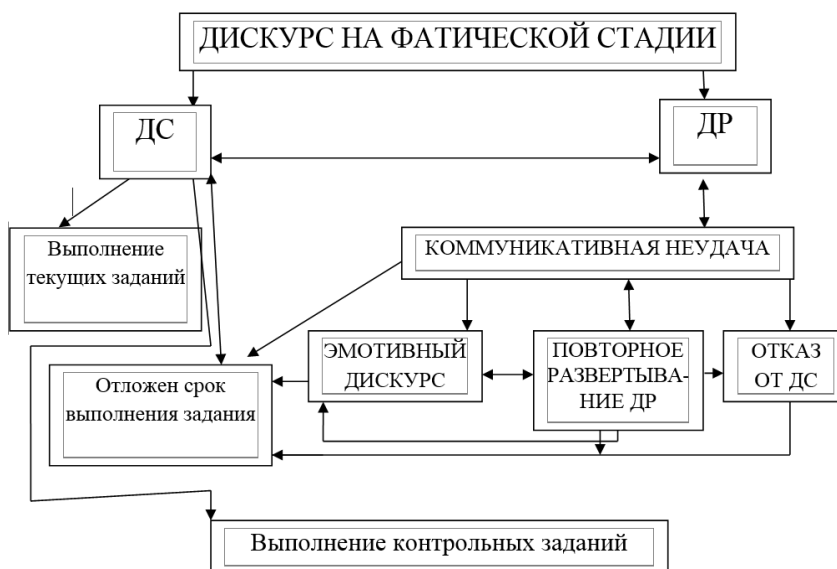


Рис. 1. Модель дискурса в СОШ

Рассмотрим рис. 1 подробнее. Обучающийся-мигрант получает задание вместе с обучающимися-носителями РЯ. При этом он не знает РЯ даже на уровне А1 (если мы соотнесем с владением русским языком как иностранным, так как в этом случае обучающийся-мигрант не знаком не только с грамматикой РЯ, но и с культурой России) [2]. В этом случае обучающийся-мигрант даже не может сказать учителю, что он не понял задание, т. е. мы получаем отказ от дискурса согласования (далее — ДС), следовательно, перлокутивный эффект не может быть получен. Учитель РЯ может попытаться вновь вступить в дискурс согласования, но обучающийся-мигрант его не сможет понять, так как не может вступить в разговорный дискурс даже на элементарном уровне, т. е. «ДР возникает в процессе общения, если один из участников коммуникации не хочет (или не может) всту-

пать в интеракцию и пытается уйти от разговора. Вследствие того, что второй коммуникант не желает прекращать общение, назревает конфликт» [7, с. 144].

Иллокутивная цель учителя — побуждение обучающегося-мигранта к овладению грамматикой РЯ на уровне не ниже В1. Когда обучающийся-мигрант имеет уровень А2, вступить в коммуникативную эстафету легче, но здесь приходит понимание, что он находится в неравных условиях с обучающимися-носителями РЯ. В связи с этим обучающийся-мигрант опасается коммуникативной неудачи, т. е. может попросить учителя отложить выполнение задания, при этом необязательно данное задание будет выполнено. Обучающийся-мигрант надеется, что с высокой занятостью педагог забудет об отложенном задании или будет готов получить заслуженную отрицательную оценку, не вступая в последующий ДС с учителем в классе. Таким образом, обучающийся-мигрант заведомо готов принять коммуникативную неудачу, как единственно верный для него выход из ситуации. Это может быть объяснено тем, что, во-первых, обучающийся-мигрант понимает, что не сможет ответить верно и не хочет, чтобы это видели другие обучающиеся. Во-вторых, в его культуре мужчина должен нести ответственность за свои поступки (если мы говорим о культуре таких стран, как Таджикистан, Армения, Азербайджан), поэтому здесь он зависит не только от мнения коллектива, но и от гендерных различий, если речь идёт о мальчике (признать свою слабость перед девочками приравнивается к позору). Если обучающийся-мигрант приехал в Россию недавно и пошёл начальную школу или в среднее звено (5–6-е классы), то, потерпев коммуникативную неудачу, обучающийся мигрант может вступить в эмотивный дискурс: начать плакать, хлопнуть дверью, замолчать. В результате стараться не посещать занятия. Исходя из вышеуказанного, эксперт (учитель РЯ) не сможет достигнуть перлокутивного эффекта — выполнения контрольных заданий (они могут быть представлены в виде контрольных работ, экзаменов ГИА и ЕГЭ).

Таким образом, ДР имеет 4 стадии: 1) конфронтации (выдвижение и опровержение точки зрения); 2) открытия дискурса; 3) аргументации; 4) результат разрешения спора. Рассмотрим примеры.

Пример 1. Дискурс «Эксперт (учитель)» ↔ «обучающийся-мигрант» (Э(У) ↔ О-М).

Э(У) → О-М: *Ребята! Откройте, пожалуйста, рабочие тетради, посмотрите на доску, запишите дату и выполните задание, которое вы видите на доске (обучающиеся видят упражнение, в котором необходимо вставить пропущенные буквы на закрепление правила «чередование а//о в корнях лаг-лож, раст-растац»).*

О-М → Э(У): *Марина Владимировна, извините, я забыл очки (частая причина при нежелании работать на уроке у данного обучающегося), могу ли я дома выполнить задание?*

Э(У) → О-М: *Хабибулло, это задание возможно выполнить только на уроке, его невозможно выполнить дома, так как это классная работа, и она записана на доске.*

О-М → Э(У): *Марина Владимировна, у меня хороший телефон, я сфотографировал его.*

В примере 1 обучающийся-мигрант старается продлить срок выполнения задания. Эксперт (учитель), наделенный властью в рамках институционального дискурса в СОШ, вступает в ДР (1 стадия), выдвигая тезис — «это задание возможно выполнить только на уроке». Эксперт (учитель) на второй стадии аргументации с помощью абсолютного обоснования утверждает, что «его невозможно выполнить дома, так как это классная работа, и она записана на доске». Когнитивные веса в данной дискурсивной формации склоняются не в пользу обучающегося-мигранта, что на последнем этапе критического дискурса приводит к дискурсу различий — ДР. Авторитет эксперта позволяет утверждать, не доказывая правильность своего решения, хотя обучающийся-мигрант и обратился к аргументу к сущности вещей — он может *сфотографировать задание и выполнить его дома*. В этом случае только от эксперта зависит, будет ли продолжена коммуникативная эстафета или ситуация завершится коммуникативной неудачей. Важно помнить, что авторитет эксперта может позволить ему продолжить ДС, но в этом случае эксперту необходимо будет вступить в ДС с другими обучающимися, которые могут привести собственные аргументы, что они также могут выполнить это задание дома, так как у них также есть хорошие телефоны. Следовательно, коммуникативная неудача в примере 1 вызвана ошибкой в аргументации обучающегося-мигранта, т. е. когнитивные веса обучающегося-мигранта не склонились в его пользу, поэтому дискурс не был продолжен.

Пример 2. Дискурс «Эксперт (учитель)» ↔ «обучающийся-мигрант» (Э(У)↔О-М).

Э(У)→О-М: *Ребята! Откройте, пожалуйста, рабочие тетради, посмотрите на доску, запишите дату и выполните задание, которое вы получили в начале урока (обучающиеся видят упражнение, в котором необходимо вставить пропущенные буквы на закрепление правила «правописание безударных гласных в корне слова»).*

О-М→ Э(У): *Марина Владимировна, я забыл ручку и тетрадь. Можно я не буду писать это задание?*

Э(У)→О-М: *Хабибулло, это очень важное задание, его необходимо выполнить сейчас. Если ты не выполнишь, то не сможешь получить оценку.*

О-М→ Э(У): *Марина Владимировна, я не могу выполнить, я не понимаю, что здесь написано, это новые слова. Переведите их мне на таджикский язык. Помогите, пожалуйста, у меня нет в телефоне интернета (на этой фразе все одноклассники смеются, шутя над языковым барьером обучающегося. О-М выбегает из класса со слезами на глазах и с категорическим отказом ходить на уроки русского языка).*

Для обучающегося-мигранта система убедительных доводов эксперта (учителя) не является обоснованием жёстких десигнаторов, так как лексика задания может быть предъявлена только обучающимся-носителям РЯ или владеющим необходимым словарным запасом на уровне А2-В1. Обучающийся-мигрант предъявляет обстоятельный аргумент (*argumentum ad hominem*): просит помочь перевести слова на таджикский язык, аргументируя это тем, что его словарь не работает, так как не подключён интернет. Эксперт (учитель) не может привести аргумент, так как обучающиеся в этом классе применяют аргумент *ad personam* (т. е. «переход на личность», прямо критикуют личность, начав смеять-

ся над этой ситуацией). Таким образом, коммуникативная ситуация изначально формируется не столько эмоциями коммуникантов, сколько обстоятельствами дискурса в СОШ. Например, обучающийся-мигрант не может выполнить задание без словаря в строго отведенный для этого срок, так как эксперт (учитель) продолжает коммуникативную эстафету в соответствии с правилами институционального дискурса в СОШ. По мнению В. В. Шаховского, невозможно объективно установить соотнесенность какой-либо эмоции с определенным предметом или ситуацией, так как это зависит от психики конкретного индивида, национально-культурной специфики, условий конкретной ситуации [8]. Таким образом, чаще всего эмотивный дискурс в СОШ возможен в ходе ДР. Это приводит к следующему типу отношений в институциональном дискурсе в СОШ: просьба — отказ, требование — отказ [5, с. 224]. Рассмотрим тип институциональных отношений «просьба — отказ».

Дискурс в СОШ на уроке РЯ очень сложен. Во-первых, он институционален, во-вторых, протекает в рамках научного, делового и разговорного дискурса в СОШ. Причем коммуникативная эстафета эксперта (учителя РЯ) и учащихся-мигрантов заканчивается не только дискурсом согласования, но и коммуникативной неудачей, т. е. дискурсом различий.

Чаще всего ошибки в аргументации совершают обучающиеся-мигранты, которые не готовы вступить в дискурс согласования в СОШ наравне с обучающимися-носителями РЯ, как следствие это приводит к коммуникативной неудаче.

#### ***Литература***

1. Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ (утв. Распор. Правительства РФ от 09.04.2016 г. № 637-р)
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов. М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 217–236.
4. Колмогорова А. В. Мартынюк К. В. Концептуальное взаимодействие автора и читателя в процессах создания и рецепции текста // Вопр. Когнитивной лингвистики. 2014. № 3. С. 19–30.
5. Концептуальная систематика речевой коммуникации: коллективная монография / науч. ред. Г. М. Костюшкина. Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2014. 368 с.
6. Плотникова С. Н. Дискурсивные технологии и дискурсивное оружие как реалии современной информационной эпохи // Технологизация дискурса в со-временном обществе : кол. Монография / под ред. С. Н. Плотниковой. Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2011. С. 6–43.
7. Цветкова О. Г. Принцип кооперации Грайса и дискурс различий: несоблюдение постулатов как причина его возникновения // Научный поиск в современном мире : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. М. : Апробация, 2014. С. 143–145.
8. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М. : Либриком, 2010. 128 с.

---

THE PECULIARITIES OF THE DISCOURSE  
OF DISCREPANCIES WHEN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE  
IN SCHOOLS

*Anastasia V. Kaverzina*

candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
E-mail: anastasiakaver@mail.ru

*Marina V. Dorokhova*

Post graduate student, senior teacher,  
E-mail: marina-dorokhova@mail.ru

Irkutsk State University  
1, Karl-Marx, Irkutsk, 664025, Russia

The article focuses on the discourse of discrepancies in the process of intercultural communication when teaching Russian as a foreign language in schools; it also delves into the institutionality of the discourse during the communication process in schools which ends not in the discourse of agreement, but in the communicational failure — in other words, in the discourse of discrepancies. In the framework of our article we develop a new model of the discourse of discrepancies in schools which is organized around the concept of “final tests managing”.

In most cases an expert (teacher) and a master’s degree student manage to find the areas of common interest in the process of communication and thus reaching the discourse of agreement. However, in case where an expert’s (teacher’s) arguments don’t reason with the master’s degree student’s system of values (i. g. the student thinks that the teacher can delay the homework check due to the language barrier) it may lead to the denial of the discourse of agreement, even to emotive discourse, which will, in turn, lead to a communication failure and, consequently, to the discourse of discrepancies.

Apparently, the failure of the critical discussion procedure leads to failures in argumentation and, thus, to a communication failure. The result of such a discourse is the failure at final tests. Eventually, we can conclude that the discourse in schools is institutional, formalized and predictable due to strict designators.

*Keywords:* discourse in schools, strict designators, discourse of agreement, discourse of discrepancies, concept of “final tests managing”.