

И.В. Шалина, Н.Л. Чувашева

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Объяснительная речь учителя как лингвистическое явление, являющаяся предметом нашего исследования, объективно выделяется в педагогическом дискурсе и получает своё выражение в тексте – «продукте и результате речевой деятельности»¹. Она может быть рассмотрена как педагогический речевой жанр информативного типа, реализуемый учителем в коммуникативной ситуации урока, содержащий объяснение учебно-тематического материала и имеющий четкую прагматическую ориентацию. Если учесть, что в речевом жанре, который мы определяем как тип текста, выделяются содержательный, формально-стилистический и композиционный компоненты², то объяснительная речь может быть охарактеризована с точки зрения содержания, формы и композиции. Рассмотрим отдельные аспекты выделенных компонентов.

Содержание объяснительной речи учителя определяется темой и её развёртыванием «под углом зрения авторского замысла»³, в нём сообщается содержательно-фактуальная (объективно-логическая) и содержательно-концептуальная (субъективно-логическая) информация, обусловленная видом учебного материала и его педагогической интерпретацией.

Основу содержательно-фактуальной информации составляют следующие разновидности учебного материала, обычно выделяемые в частных методиках преподавания русского языка, математики, физики, химии и других учебных предметов: понятия и закономерности, факты, знания о способах деятельности. Можно отметить, что существует определённая объективная логика объяснения понятий, закономерностей и фактов (см. таблицу):

Вид учебного материала	Логика объяснения
Понятие	1) накопление опытных фактов, или этап анализа; 2) выяснение сходства данного объекта с другими объектами или явлениями, а также выявление характерных особенностей объекта, или этап сравнения; 3) отвлечение признаков от предмета, или этап абстрагирования; 4) последовательное соединение всех существенных признаков.
Закономерность	1) наблюдение объектов и явлений, выявление в них наиболее существенных свойств, особенностей возникновения и развития; 2) вычленение в изучаемом материале различных связей, преимущественно общих, чаще всего имеющих закономерный характер, при этом наиболее общие связи формулируются в виде закономерности; 3) объяснение закономерности завершается её конкретизацией, применением при выполнении практических работ.
Факт	1) сообщение (изложение) факта; 2) соотнесение его с теоретическими положениями; 3) обобщение на основе сопоставления отдельных фактов.

Содержательно-концептуальная (субъективная) информация представляет собой отражение когнитивной деятельности автора объяснительной речи, поскольку в процессе обучения происходит постоянное перекодирование языка изучаемой науки на язык, понятный учащимся. В этом можно говорить об интерпретации, толковании смысла объясняемого материала, которое понимается как «ментальный акт, регулируемый коммуникативными и прагматическими целями, социально-ролевыми и личностно-психологическими характеристиками субъектов взаимодействия, иерархиями ценностей, структурой проблемной области»⁴.

В.И. Карасик, противопоставляя объективно-абстрактное и субъективно-конкретное содержание текста, отмечает, что для человека в процессе интерпретации окружающего мира важно определить предметы и явления «для себя, здесь и сейчас», поэтому педагогическая интерпретация – это «увязка учителем новой для уче-

¹ Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. – Екатеринбург, 2001. – С. 182.

² Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

³ Матвеева Т.В. Учебный словарь: Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М., 2003. – С. 324.

Ирина Владимировна Шалина — доцент кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета;

Наталья Леонидовна Чувашева — учитель МОУ СОШ № 9 г. Ирбита Свердловской обл.

⁴ Кобозева И. М., Лауфер Н.И. Интерпретирующие речевые акты // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М., 1994. – С. 64.

ника информации с жизненным опытом и мировоззрением ученика»⁵.

Названные виды информации в содержании объяснительной речи учителя реализуются в виде объективно-логического и субъективно-логического её смысла и определяют различия между «логикой предмета» и «логикой изложения». Однако каждый учитель способен видоизменять, перестраивать общий логический ход мысли в тексте объяснения, определяемый видом учебного материала, создавая при этом собственную логическую схему его развёртывания, обусловленную педагогической интерпретацией. Сказанное характеризует учителя не только как активного субъекта педагогического взаимодействия, но и как риторическую личность. Приведем в качестве примера некоторые эффективные риторические приемы интерпретации учебного материала, направленные на его объяснение:

– повтор значимой информации с помощью одной и той же лексико-грамматической конструкции (*Правописание этих слов мы будем смотреть в словаре... // Итак / правописание этих слов мы будем смотреть в словаре //*) или с помощью синонимичных языковых средств (*Причастие обозначает не просто признак предмета / а признак предмета по действию //... Так вот/ причастие описывает действие предмета //*);

– иерархизация информации, вычленение в речи главного и второстепенного с целью ориентации учащихся в объясняемом материале (*Это все достаточно просто / вы всегда найдете средство связи двух простых предложений в составе сложного // А вот это важно / понять / что это / союз или союзное слово // Обратите на это особое внимание / для этого мы будем использовать следующие приемы... //*; *Это я прошу выслушать особенно внимательно / посмотрим / как разграничить отглагольное прилагательное и причастие //*);

– использование приема «смыслового круга»: учитель сначала выдвигает какое-то положение, далее его раскрывает, конкретизирует, затем снова возвращается к высказанной ранее мысли, излагает ее еще раз, как бы закрепляя в памяти учащихся (*По количеству грамматических основ все предложения делятся на простые и сложные... //* (выдвинутое положение); *Простое предложение / это... //* *Рассмотрим пример... //* *Сложным предложением называется такое... //* *Обратимся к примеру... //* (пояснение с помощью иллюстрации); *Итак / мы убедились / что в зависимости от того / сколько в предложении грамматических основ / оно является*

простым или сложным// (возвращение к выдвинутому положению);

– соотнесение сообщаемой информации с ранее сказанной (*Вспомните / мы об этом говорили на прошлом уроке / чтобы понять сколько -н- пишется в суффиксе отглагольного прилагательного / сначала мы убедимся / не образовано ли оно от глагола на -овать //* *Вы это должны помнить... //*; *Это вам хорошо известно / что это за «буквы-актеры» такие / е / ё / ю / я //*);

– управление голосом, изменение интонационного рисунка речи, «подстраивание» его под учебно-речевую ситуацию объяснения нового материала. Так, если объяснительная речь построена в форме беседы, то многие высказывания произносятся в верхней высоте диапазона, с повышенной громкостью и восходящей мелодикой в конце фразы (↑), четкими логическими ударениями (___), средними (/) и длительными паузами (//). Это так называемые «волеуподобные интонации», которые стимулируют активную умственную работу учеников⁶. Приведем пример:

А. – Для того чтобы выяснить что такое причастие ↑ / давайте проведем небольшое лингвистическое наблюдение // Итак / все готовы? У меня в руках вот такой мяч / назовите признаки этого мяча по форме / величине / назначению // Дима / пожадуйста //

Б. – Мяч маленький / круглый //

А. – Еще / по назначению?

Б. – Теннисный //

А. – Хорошо / Запишем слово и названные признаки // Скажите / какие части речи мы использовали / определяя признаки этого мяча?

Б. – Прилагательные //

А. – Что мы можем сказать об этих прилагательных? Какие признаки предмета они обозначают? Постоянные // временные? Смотрите / сейчас мяч маленький / круглый / теннисный / а через час он может стать большим / овальным / футбольным?

Б. – Нет //

А. – Так значит прилагательные обозначают постоянные или временные признаки предмета? Саша / полный ответ //

Б. – Прилагательные обозначают постоянные признаки предмета //

А. – Хорошо / Продолжим наблюдение // Давайте бросим мяч / то есть произведем с ним некоторые действия // Вот мяч падает / он какой?

Б. – Падающий //

А. – А еще?

Б. – Летящий //

А. – Хорошо // А когда он уже упал?

Б. – Упавший //

А. – Вот молодцы какие // Оказывается / когда вы называли признаки мяча по действию ↑ / вы использовали причастие // Причастия обозначают не просто признак предмета ↑ / а признак предмета по действию // а действие ↑ это процесс изменяющийся во времени // Вообще действие предмета какая часть речи называется?

Б. – Глагол //

⁵ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002. – С. 311.

⁶ Филиппова О.В. Профессиональная речь учителя. Интонация. – М., 2001. – С. 111.

А. – Так вот // Глагол называет действие предмета ↑ / а причастие описывает действие предмета / поэтому причастие обозначает временные признаки предмета // Итак / дадим определение причастию // Это особая форма глагола ↑ // которая обозначает признак предмета по действию // и отвечает на вопрос какой? //

Мы выделили также в объяснительной речи учителя речевые сигналы, облегчающие восприятие учебного материала:

– сигналы перехода к последующей мысли, отделяющие новую информацию от предшествующей (*А теперь... //; Обратимся к рассмотрению... //; Начну с... //; Перехожу к следующему... //*);

– сигналы обобщения сказанного (*Таким образом ... //; Сделаем вывод... //; Так вот... //*);

– сигналы «обнаженной стратегии» (*Сначала я вам расскажу о... / затем вы узнаете о ... / и лишь потом познакомитесь с ... //; Во-первых / мы будем разбирать ... / и затем вы узнаете / что... //*).

С точки зрения лингвистической стилистики, объяснительная речь учителя представляет собой образец устной речи научного стиля в его учебно-научной и научно-популярной разновидностях. Это значит, что для неё характерны следующие особенности: логичность, точность, аргументированность, а также определённая доля образности, эмоциональность. В языковом плане это речь нейтральная, отвлечённая, терминологически выстроенная, однако её «устнизация» обеспечивает использование экспрессивной лексики, элементов разговорного синтаксиса. В речи учителя часто используются приёмы популяризации материала, наблюдается особый интонационный рисунок, свойственный «художественному интонационному стилю»⁷, для которого характерно сочетание эмотивных и изобразительных интоном.

Содержание объяснительной речи учителя может быть реализовано в форме диалога или монолога, выбор которых обусловлен предметным содержанием урока⁸, спецификой предмета⁹.

Наше исследование показало, что в современном традиционном обучении объяснительная речь учителя, реализуемая в рамках частично-поискового метода, может быть выражена диалогической формой. Особенностью педагогического диалога является то, что в его структуре выявляются различные интенции (передача или запрос информации, активизация внимания, установление контакта и др.), что определяет его как диалог интенционального типа.

⁷ Филиппова О.В. Профессиональная речь учителя. Интонация. – М., 2001. – С. 109.

⁸ Педагогическая риторика. Учебное пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: 2001. – С. 233.

⁹ Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1986. – С. 15.

При репродуктивном, объяснительно-иллюстративном и проблемном изложении объяснение учителя чаще выражено монологической формой. Однако о монологе в явном виде здесь говорить не приходится, поскольку в речи учителя, в большей или меньшей степени, присутствуют средства диалогизации, и в этом случае педагогический монолог можно определить как диалогизированный монолог. К типичным средствам диалогизации относятся обращения (*ребята, седьмой «вэ», юноши, девушки, молодые люди, архаровцы* и др.); формы глаголов повелительного наклонения и изъявительного наклонения настоящего и будущего времени 1-го и 2-го лица множественного числа (*послушайте, приступайте, напони, повтори; проведем, запишем, видите, сравниваете* и др.); конструкции, состоящие из личного местоимения *мы* и глагола 1-го лица множественного числа (*мы знаем, что..., мы можем проследить*); вопросительные конструкции (*Верно? Да? Вы согласны?*); вопросно-ответные комплексы; чужая речь, обычно в виде цитации (*Один из современных литературоведов справедливо пишет по поводу этого стихотворения / послушайте / обычное происшествие газетной хроники становится страшным символом пустынной страны / в которой человеческая жизнь изнемогает в бесцельном мелькании*).

В текстах педагогического диалога и педагогического монолога проявляются такие важнейшие текстовые категории, как информативность, тематическое единство, структурно-смысловая цельность, связность. Однако, в силу действующих в них законов текстообразования, педагогический монолог и педагогический диалог имеют свои особенности структуры. Так, диалогический текст создаётся с помощью диалогических единств, состоящих из реплик-стимулов и реплик-реакций учителя *А.* и школьников *Б.*, например:

• запрос информации – ответ (молчание) – дополнительная информация:

А. – Вспомните интересные наблюдения из жизни / приведите примеры сравнений / что на что похоже?

Б. – ...

А. – Подумаете / а вот мой пример //

• запрос информации – ответ – оценка:

А. – Попытаемся дать определение этому понятию / Сережа / пожалуйста / как ты думаешь?

Б. – Сравнение это когда одно похоже на другое //

А. – Так / есть доля истины в твоих словах //

• побуждение к уточнению и конкретизации сказанного ранее – рассуждение – оценка:

А. – Кто-то еще хочет определить сравнение ... или дополнить? ... Ира?

Б. – Может быть сравнение ... это ... определение сходства двух предметов //

А. – Молодец / это ближе //

• вопрос – ответ – оценка:

А. – Дима догадался? Назовешь это слово?

Б. – Да / это слово «как» //

А. – Правильно / это слово как //

Диалогическим единствам в структуре объяснительного диалога отводится особая роль, потому что именно они помогают решить различные коммуникативные задачи: побудить учеников к высказыванию; запросить информацию, помогающую осмыслить новый материал; потребовать уточнения, иллюстрации какого-либо положения и т.д. Их границы определяются постановкой и разрешением одного конкретного коммуникативного намерения учителя, которое, в свою очередь, служит решению определённой коммуникативной задачи.

Связь реплик в составе диалогических единств может быть содержательная (вопрос / ответ; добавление / пояснение / распространение; согласие / возражение и пр.) и конструктивная (последняя характерна для соседних реплик)¹⁰.

Приведем пример содержательной (смысловой) связи:

Б. – Здесь какую букву писать в корне а или о?

А. – Вспомни правило // (Вспомни правило, чтобы узнать, какую букву писать в корне)

Связь между репликами в данном случае оказывается опосредованной некоторым невыраженным смыслом, вытекающим из смысла различных реплик.

Примеры конструктивной связи:

а) *А. – Что вы заметили в этих переводах / Кристина?*

Б. – Переводы неодинаковы / есть различия //

б) *А. – Докажите / что это прилагательные / Оля?*

Б. – Они отвечают на вопрос какой //

В данных диалогических единствах повторы, местоименные замены выполняют связующие функции, сигнализируя о включённости собеседника в диалог и о том, что его внимание всё ещё сосредоточено на репликах партнёра.

Характеризуя структурно-семантические особенности реплик, диалогических единств, можно отметить, что для педагогического диалога также характерны реплики – неполные предложения, синтаксическая структура которых опирается на предшествующую реплику, что, собственно, и обеспечивает её понимание. Такие

неполные предложения легко могут быть развернуты в полные, например:

Б. – Мяч маленький ... круглый ...

А. – Еще? По назначению? (Назовите признаки этого мяча по назначению)

Б. – А это тело отсчёта посередине рисовать?

А. – Не обязательно / но все же ... (Не обязательно тело отсчета рисовать посередине, но всё же лучше это сделать так, как у меня на доске).

Однако учитель стремится к полноте синтаксических конструкций в речи для большей точности и ясности излагаемой им и усваиваемой учащимися информации, а также требует полного ответа в высказываниях учеников. Например:

А. – Значит причастия обозначают какие признаки предмета? Постоянные или временные? Таня / полным ответом //

Б. – Причастия ... обозначают временные признаки предметов //

Монологическое высказывание состоит из одного или нескольких сложных синтаксических целых, или сверхфразовых единств, которые представляют собой сочетания нескольких предложений, образующих цельные по содержанию и грамматическому оформлению блоки¹¹. Сложные синтаксические целые являются средством выражения смысловых и логических единств. Отдельные предложения, входящие в их состав, объединяются межфразовыми связями, которые осуществляются при помощи лексической преемственности, а также специальными синтаксическими средствами¹². В качестве примера можно рассмотреть следующий образец:

И. А. – Наша задача сегодня / изучить соли азотной кислоты дать им характеристику с точки зрения химии //

II. ССЦ₁ [*Рассмотрим соли азотной кислоты / и прежде всего остановимся на их названиях ... соли азотной кислоты называются нитратами / нитраты ... это название происходит от латинского названия азота ... нитрогенуиум / кроме того нитраты щелочных металлов кальция и аммония называют селитрами / вот например соль состава натрий–эн–о–три имеет три названия / азотнокислый натрий / нитрат натрия и натриевая селитра / так / ... сейчас я вам покажу некоторые ... вот как выглядит нитрат калия ... нитрат натрия ... так ... нитрат аммония ... аммония ... и свинца ... в общем-то они все похожи / да? По внешнему виду все эти соли белые кристаллические вещества ...*] **ССЦ₂** [*еще что можно о них узнать? Давайте рассмотрим таблицу растворимости солей / так ... что можно о них сказать?*

Б. – Растворимы в воде //

А. – Да / все соли азотной кислоты растворимы в воде] **ССЦ₃** [*так выясним их химические свойства / рассмотрим их разложение при нагревании / для нашего опыта сначала возьмем нитрат активного металла / у меня в пробирке приготовлен нитрат калия / пробирку я нагреваю ...*

¹¹ Казарцева О.М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения. – М., 1999. – С. 259.

¹² Валгина Н.С. и др. Современный русский язык. – М., 2003. – С. 477.

¹⁰ Винокур Т.Г. Диалогическая речь. // ЛЭС / Под ред. В.Н. Ярцева. – М., 2002. – С. 135.

нитрат калия начинает плавиться / в пробирку я положу кусочек раскаленного угля / а потом добавлю кусочек серы / чтобы вы увидели выделение кислорода ... так... всё / сера горит ... причем ... причем выделяется такое количество теплоты / что пробирка плавится / видите? Такое часто бывает / когда я показываю этот опыт Составим уравнение химической реакции //

III. Подведём итоги о том / что мы узнали //

В данном образце объяснительной речи учителя средняя часть текста представлена тремя сложными синтаксическими целыми (см. в тексте ССЦ₁, ССЦ₂, ССЦ₃): в ССЦ₁ преобладает цепная связь предложений, осуществляемая с помощью повторов слов (*нитратами – нитраты*), синонимических замен (*соли азотной кислоты – нитраты – это название*), употребления слов, обозначающих целое (род) и часть (вид) (*нитраты – нитрат калия, нитрат натрия, нитрат аммония и др.*), местоимений (*соли азотной кислоты – некоторые*); в ССЦ₂ – цепная связь предложений (*о них – эти соли – все соли азотной кислоты*); в ССЦ₃ – параллельная связь предложений (проявляется в описании ряда сменяющихся действий и состояний: *возьмем – нагреваю – начинает плавиться – положу – добавлю – увидели – горит – выделяется – плавится – бывает – показываю – составим*).

Текст объяснительной речи учителя, как правило, имеет *трёхчастную композицию*, состоящую из вступления, основной части и заключения. Функционально-смысловой тип текста объяснения обусловлен видом учебного материала. Нередко в реальных условиях учебно-

речевой ситуации в текст определённого функционально-смыслового типа (описания, повествования, рассуждения) происходит вклинивание других композиционных блоков (микротекстов) с целью пояснения, определения, иллюстрации, подчёркивания важной информации.

Объяснительная речь учителя организована соединением содержательной обособленности его фрагментов и их относительной структурной завершенностью. Текстовая выделенность композиционных частей достигается специфическими языковыми средствами связи (языковыми связками), обозначающими начало речи (*Вначале, сначала, прежде всего, в первую очередь, начнем с ..., начать необходимо с ...*), её основную часть (*Продолжим, перейдем к..., затем, теперь, сейчас, далее, здесь, дальнейший ход рассуждений..., еще одна закономерность..., переходим к главному, давайте попробуем...*), завершение (*В заключение..., наконец, в последнюю очередь, так / мы с вами назвали..., подведем итог..., сделаем вывод, следовательно*).

Таким образом, на основании вышесказанного, можно утверждать, что объяснительная речь учителя имеет свою специфику. Изучение её формы, содержания и композиции на основе методики лингвориторического анализа текста позволяет уточнить представление об этом педагогическом речевом жанре и соотнести набор языковых и речевых средств её оформления с ситуацией школьного преподавания, в том числе в аспекте риторического изучения.