

Комарова О. Г.

ПОВТОР КАК РЕЧЕВОЕ СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ДИСКУРСА УРОКА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/33.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 77-82. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

перед нами - качественно иной цвет, обыкновенный красный, поглотивший все признаки розового. Заметим, что, в случае с цветом, никому не придёт в голову считать конечный красный цвет каким бы то ни было родственником белого - цветом, получившимся в результате «перехода». Это - совершенно новый, отдельный, самостоятельный цвет.

И точно так же, как розовый может быть то более похожим на белый, то на красный, так и новообразованная языковая единица может по-разному ощущаться носителями языка: то ближе к своему производящему, то дальше от него: «Устойчивость нового употребления обуславливает процесс адаптации, процесс включения данных форм в новую систему, обеспечивает грамматическое их приспособление к новому пониманию и к новым условиям использования» [Тихомирова 1973: 85].

Список использованной литературы

1. **Баудер А. Я.** Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка и смежные явления // Материалы по русско-славянскому языкознанию: Сб. ст. / Отв. ред. проф. В. И. Собинникова. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1967. - III. - С. 13-19.
2. **Бедняков А. С.** Явления переходности грамматических категорий в современном русском языке // РЯШ. - М.: Учпедгиз, 1941. - № 3. - С. 28-31.
3. **Бортэ Л. В.** Глубина взаимодействия частей речи в современном русском языке / Под ред. к.ф.н. Н. И. Мигириной. - Кишинёв: Штиинца, 1977. - 108 с.
4. **Лукин М. Ф.** Переход частей речи или их субституция? // ФН: НДВШ. - М.: Высш. шк., 1982. - № 2. - С. 78-80.
5. **Лукин М. Ф.** Трансформация частей речи в современном русском языке: Уч. пособ. - Донецк, 1973. - 100 с.
6. **Марков В. М.** О семантическом способе словообразования в русском языке. - Ижевск, 1981. - 29 с.
7. **Мигирин В. Н.** Очерки по теории процессов переходности в русском языке: Уч. пособ. для студ. - Бельцы, 1971. - 199 с.
8. **Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении / Предисл. проф. А. Б. Шапиро. - 7-е изд. - М.: Учпедгиз, 1956. - 511 с.
9. **Смирницкий А. И.** Аналитические формы // ВЯ. - М.: Изд-во АН СССР, 1956. - № 2. - С. 41-52.
10. **Тихомирова Т. С.** К вопросу о переходности частей речи // ФН: НДВШ. - М.: Высш. шк., 1973. - № 5. - С. 78-87.
11. **Шахматов А. А.** Историческая морфология русского языка. - М.: Учпедгиз, 1957. - 400 с.

ПОВТОР КАК РЕЧЕВОЕ СРЕДСТВО ГАРМОНИЗАЦИИ ДИСКУРСА УРОКА

Комарова О. Г.

Коломенский государственный педагогический институт

В арсенале риторических средств, разработанных еще древней общей риторикой, выделяется повтор как средство, обладающее особыми функциями и имеющее важное значение для построения речи.

В современных общих лингвоэтологических исследованиях рассматриваются функции и виды повтора в живом речевом взаимодействии. Идентифицировано четыре основных функции повтора: 1) производство речи (создание и поддержание беседы), 2) обеспечение понимания, 3) обеспечение взаимодействия, 4) связующая функция. Единство этих 4 функций образует «сверхфункцию», способствующую согласованности и межличностному вовлечению [Tannen 1989]. Согласованность, или когерентность, можно понимать как гармонию речевого общения [Михальская, Комарова 2002]. Тогда именно функцию гармонизации можно назвать важнейшей функцией - «сверхфункцией» - повтора. Мы предположили, что все названные функции будут актуальны и для дискурса педагогического. С этой целью нами была предпринята попытка исследования особенностей функционирования повтора в реальном речевом взаимодействии на уроке. Материалом для лингвориторического анализа послужили аудио- и видеозаписи 14 дискурсов уроков по разным учебным предметам, сделанные нами в школах г. Коломны и Москвы с 2001 по 2006 год, общей продолжительностью 630 минут.

Кратко охарактеризуем каждую из указанных 4 функций повтора и посмотрим, как они специфицируются в педагогическом дискурсе урока и гармонизируют его.

1. Функция производства. Повторы дают «материал» для производства и поддержания беседы. Они позволяют сделать речь более эффективной, более живой и беглой, так как экономится энергия и время на поиск или создание новых форм, формулировок [Tannen 1989]. Повтор «производит» и гармонизирует речевое взаимодействие и в дискурсе урока. Особенно это хорошо видно на уровне речевого цикла, в котором повтор, выполняя функцию «обратной связи», достраивает и создает 3-хчастную цикличную структуру. **Пример (1а)** (из урока геометрии, 2-й класс): *Учитель: «Как ты нашел эти 7 сантиметров? [7 см - это длина линии - О.К.]» - Ученик: «Измерил линейкой» - Учитель: «Измерил линейкой (1-й речевой цикл) // А если бы у тебя не было линейки, а только те данные, которые даны в условии? Сережа!» - Ученик: «Мы бы к 4 прибавили 3» - Учитель: «Конечно. К 4 прибавили 3» (2-й речевой цикл).* Забавно, что во 2-м речевом цикле в реплике учителя есть случай ошибочного использования повтора, приводящий к речевой избыточности, - повтор однокоренных слов «данные даны» (тавтология).

Пример (1б) *Учитель: Если бы ответов никаких не было бы дано, как пришлось бы решать эту задачу? У нас есть варианты ответов. Так, Лиз, предлагай нам.*

Ученица: /?/Угол АФС на 22 градуса меньше. Можно узнать...Можно...

Учитель: ...узнать

Ученица: узнать...

Учитель: ...угол

Ученица: Можно узнать угол...

В этом примере хорошо видно, как повтор иницирующих слов учителя помогает ученице «произвести» полный речевой ответ. Этот ответ логически и структурно завершает малоинформативную речевую интеракцию, которая фактически является неестественно «разросшимся» двухчастным речевым циклом. Этот пример иллюстрирует высказывание Д. Таннен о том, что повтор - это средство создания парадигмы, где «форма» для информации уже готова [там же] (см также пример (1ж)).

Одной из разновидностей готовой «формы» является автоматический повтор, который представляет собой дословный повтор слов, фраз одного коммуниканта другим, без переформулировки [там же].

В речи учителя автоматический повтор проявляется в дословном повторе слов ученика и часто имеет целью «закрепление», речевую поддержку правильного ответа. Причем это еще и поддержка ученика в глазах целого класса. В этой функции повтор является своеобразной реализацией риторической фигуры диалогизации (гармонизации) речи экзортации. **Пример (1в)** (из дискурса урока истории):

Ученик: Я не помню, как точно церковь называется.

Учитель: Церковь Никола на Посаде.

Ученик: Никола на посаде. Никола был покровителем торговли.

Учитель: **Покровителем торговли.**

В данном примере, произнесенный громким голосом, с «одобрительной» интонацией, сопровождаемый кивком согласия (это зафиксировано на видеозаписи урока), повтор (выделено жирным шрифтом) звучит как похвала (ср, например, с тем, как произносится «Молодец!», «Умница!», «Хорошо»), которая, согласно классической общериторической традиции, специфицирует гармонизирующую риторическую фигуру экзортации [Михальская 2001].

Анализ дискурсов разных уроков показал высокую частотность употребления повтора разными учителями для одобрения и ободрения учеников. Повтор в этой функции обычно используется в речевом акте - «обратная связь» в 2-х и 3-х частных речевых циклах с четкой лаконичной структурой. **Примеры: (1г)** Ученица: «У него было очень доброе сердце». - Учитель: «Доброе сердце. Конечно, доброе сердце!» (из дискурса урока литературы); **(1д)** Учитель: «Тогда это что будет, какой жанр?». - Ученик: «Мемуары». - Учитель: «Мемуары» (из дискурса урока истории). В приведенных примерах повторы, формируя структурные единицы речевого взаимодействия (речевой цикл, интеракцию) и маркируя их границы, гармонируют дискурс урока.

Инициаторами автоматических повторов, которые способствуют «производству» речевого взаимодействия, могут быть не только учителя, но и учащиеся. Обычно это происходит, когда ученики затрудняются при ответе или вовсе не могут ответить на вопрос учителя. В этом случае учитель сам дает ответ на свой же вопрос, а ученик лишь дословно повторяет фрагмент или все высказывание учителя. **Пример (1е)** (из дискурса урока химии). Учитель: «Ваня, берешь баночку, читаешь, показываешь ребятам, ставишь на место». - Ученик: «Кальций - О. Оксид кальция»... (ученик не может прочитать название следующего вещества). - Учитель: «Барий - О». - Ученик: «Барий - О». В этом примере (см. также примеры (1б), (1в)) повтор «производит» речь, помогая избежать молчания [Tannen 1989]. Лингвopsихологическая функция повтора в названных примерах проявляется в том, что он демонстрирует «участие» ученика в речевом общении с учителем, является ответным речевым актом - «прием» на стимулирующий речевой акт - «подсказка» учителя. Эта своеобразная речевая помощь, речевое «движение» учителя и ученика навстречу друг другу отражает гармонирующий характер их речевого взаимодействия. При этом стиль речевого взаимодействия учителя и ученика является «высокововлеченным» [Tannen 1989], или гармонирующим.

Обычно в дискурсе урока учитель использует повтор с целью избежать молчания, когда ученик затрудняется при ответе либо ответ его является недостаточным, неполным. В этом случае учитель повторяет последнее сказанное учеником слово / фразу с восходящей интонацией и делает паузу, иницируя продолжение ответа и давая ученику время для обдумывания. **Пример (1ж)** (из дискурса урока химии). Учитель: «Назовите правильно это вещество». - Ученик: «Купрум - О. Оксид меди». - Учитель: «Оксид меди...» (с восходящей интонацией) - Ученик: Оксид меди два. С помощью повтора учитель одновременно осуществляет подхват и передачу права продолжения ответа ученику. Повтор в речи учителя настраивает ученика на определенную модель (схему) речевого ответа. Этот гармонирующий речевой прием выгоден как учителю, который тратит меньше сил и слов на то, чтобы добиться правильного ответа от ученика, так и ученику, который именно через повтор с восходящей иницирующей интонацией понимает речевое намерение учителя. Результатом этого становится полноценный (правильный и полный) речевой ответ ученика. Таким образом, в этом примере повтор выполняет одновременно несколько функций: способствует «производству» речи, помогает избежать молчания, демонстрирует согласие и поддержку учителя, иницирует речевой ответ ученика, связывает высказывания учителя и ученика на лексическом и структурном уровне. Очевидно, что здесь реализуются все четыре основные функции повтора, и при этом они совмещаются, переплетаются (контаминируются). Подобная контаминация встречается и в других примерах (см. (1в), (2), (3г), (4б)), однако там мы сосредотачиваем внимание в большей степени на одной из функций для более яркой ее демонстрации.

Видеозаписи уроков позволяют увидеть, что нередко в аналогичной ситуации, когда вызванный ученик затрудняется с ответом, учитель во время иницирующего повтора осматривает класс в поиске ученика, который может дать правильный ответ. На видеозаписях уроков видно, что в этот момент ученики, которые не знают ответа, опускают голову или отводят глаза в сторону, чтобы не встретиться взглядом с учителем, а ученики, которые знают ответ, смотрят учителю прямо в глаза, или поднимают руку, или негромко, но так, чтобы слышал учитель, произносят ответ с места. Таким образом, повтор в совокупности с невербальными средствами активизирует деятельность учащихся, становится гармонизирующим средством вовлечения в учебный процесс.

2. Функция понимания. Повторы и вариации облегчают процессы говорения, восприятия и понимания. Слушающий быстрее и лучше усваивает содержание повторов, так как они семантически менее нагружены. Если в речи говорящего встречаются повторы, то слушающий воспринимает сравнительно меньше информации, чем в том случае, если все слова содержат новую информацию [Tannen 1989: 49]. Значимость повторов для достижения и облегчения понимания в дискурсе урока очевидна: повтор в речи учителя помогает более легкому и быстрому восприятию и осмыслению информации учениками. Понимание же является одним из критериев подлинно гармоничного педагогического общения и его дидактико-психологическим результатом.

Рассмотрим пример (2) из дискурса урока химии.

Учитель: Ребята, вот как-нибудь по названию данного вещества «оксид кремния - 4» можете мне сказать формулу данного соединения?

Ученик: Силициум О-два.

Учитель: Силициум О-два. Оксид кремния - 4. Ребят, у этого вещества есть еще одно название - кремнезем. Итак, кре - мне - зем! Оксид кремния - 4 и кремнезем - одно и то же вещество (из дискурса урока химии).

В этом «обучающем» речевом цикле учитель повторяет 3 (!) разных названия одного вещества (всего же это вещество упоминается здесь 8 (!) раз). Повтор в данном случае необходим, чтобы ученики могли: а) запомнить все названия и б) понять и запомнить, что это названия одного и того же вещества. Заметим, что слово «кремнезем» учитель произносит, выделяя ударением каждый слог. Акцентирование внимания на этом слове повтором и акустикой оказывается далеко не случайным. «Разгадка» этого, правда, дается не сразу, а лишь в финальной части урока, когда учитель демонстрирует классу конкретные предметы, содержащие кремний, оксид кремния: стекло, силикатный кирпич, керамические изделия, посуда, морская звезда. Очевидно, что понятие «кремнезем» может оказаться более запоминающимся, т.к. звучит более понятно и знакомо (1-я часть слова - кремний, 2-я часть созвучна с известным, наверное, каждому школьнику понятием «чернозем») и является более «бытовым». Данный фрагмент дискурса содержит один 2-хкратный и два 3-хкратных повтора, однако и в целостном дискурсе урока химии, который мы анализировали, самоповторы, а также повторы ответов учеников на разных этапах урока встречаются часто. Это позволяет сделать вывод о том, что такое регулярное и отнюдь не случайное использование повторов - это реализация гармонизирующей коммуникативно-речевой «тактики повторов», которая является частью гармонизирующей коммуникативно-речевой стратегии данного учителя.

3. Связующая функция. Повтор предложений, фраз, слов показывает, как высказывания связываются в дискурсе и как идеи, представленные в дискурсе, соотносятся друг с другом [Tannen 1989].

Пример (3а). На уроке литературы, посвященном анализу женских образов в поэзии А. А. Ахматовой, слово «женщина», а также содержащие его словосочетания «женские образы», «женские облики», «разные женщины», «женские судьбы» являются ключевыми, встречаются (повторяются) на всем протяжении дискурса и связывают его семантически и структурно. Вывод учителя в одном из речевых взаимодействий включает сразу три повтора ключевых понятий со словом «разные»: «...*вот эти разные ипостаси, разные облики женские и разные женщины... в конечном итоге из этого многообразия складывается некий обобщенный образ*». Здесь повтор в совокупности с указательным местоимением не только связывает структурно и логически это речевое высказывание учителя с предшествующим дискурсом урока, но и выстраивает логику (связь) внутри вывода, обосновывает его.

Пример (3б). *Учитель: «Ребята, что же такое отрезок?» - Ученик: «Отрезок - это линия с границами» - Учитель: «Линия с границами».* В приведенном примере повтор - связующая структурно-семантическая основа речевого цикла. Последнее слово в вопросе учителя, являющееся ключевым, используется в качестве «отправной точки» в ответе ученика. Эта вопросно-ответная диада строится на лексическом повторе слова «отрезок». Речевой акт - «обратная связь» учителя также содержит лексический повтор фрагмента ответа ученика. Таким образом, с помощью лексического повтора все компоненты речевого цикла оказываются связанными по цепочечному принципу.

Пример (3в) (из дискурса урока истории). *Ученик: Были дешевые дома, их мог купить каждый бедняк даже. - Учитель: Относительно, будем говорить, дешевые.* В этом примере «связывание идей» ученика и учителя осуществляется с помощью слова «дешевые», повтор этого слова участвует в логическом уточнении.

Пример (3г) (из дискурса урока русского языка):

Учитель: Правильно. Следующее существительное «стекло».

Один из учеников с мест: Стекло?

Учитель: Стекло. Так, Никита, объясняй.

Ученик: Это исключение. Суффикс -ян-.

Учитель: Ян-, пишем с двумя «н».

Ученик (одновременно с учителем): с двумя «н».

В приведенном речевом взаимодействии средством связи на уровне тематическом, структурном и лексическом является слово «стекло». Подчеркнутые нами повторы на разных уровнях связывают речевые высказывания учителя и учеников. Наложение реплик учителя и ученика в финале тоже создает своеобразный повтор, который звучит завершающим гармонизирующим «аккордом» этого речевого взаимодействия.

Связующая функция повтора оказывается тесно связанной с функцией взаимодействия.

4. Функция взаимодействия. Согласно лингвоэтологическим исследованиям, на уровне речевого взаимодействия повтор может выполнять множество различных функций [Tannen 1989: 51-52] (см ниже). Анализ педагогического взаимодействия показал, что многие из этих функций реализуются и в дискурсе реальных уроков.

Руководство и ведение беседы

Рассмотрим пример речевого высказывания учителя из дискурса урока химии (4а): *«Ребята, будьте осторожны: хорошая концентрация кислоты. Не перелейте, пожалуйста. Не перелейте, пожалуйста. Соблюдаем все правила техники безопасности. Одну капельку добавили. Одну капельку добавили. Одну капельку добавили».* Данное высказывание является по сути инструкцией по проведению химического опыта. Здесь с помощью речевых повторов учитель осуществляет руководство, формирует желательное поведение учеников, согласовывает (гармонизирует) их действия [Михальская, Комарова 2002]. Повторы также способствуют привлечению внимания к наиболее важным, с точки зрения учителя, моментам опыта. Очевидно, что четкое соблюдение речевых «установок» учителя поможет ученикам добиться максимальной эффективности (гармоничности) при самостоятельном повторе этого опыта.

Юмор и игра

Пример (4б) (из дискурса урока литературы). Учитель, показывая портрет П.П.Бажова, обращается к ученикам: *«Глядя на этого человека, что вы можете о нем сказать? Какой человек перед вами?»*. Ответ каждого ученика учитель поддерживает повтором. В результате получается своеобразная переключка: *«Задумчивый - Задумчивый», «Строгий - Строгий», «Он похож на волшебника - Похож на волшебника»*. Здесь повтор ответов учеников не только «закрепляет» ответ отдельного ученика в глазах других учеников, демонстрируя согласие и положительный настрой учителя, но и является гармонизирующим речевым средством создания «игрового» речевого взаимодействия [Михальская, Комарова 2002]. В процесс «игры» структурно, семантически и эмоционально - оказываются вовлеченными и ученики, и учитель. Таким образом, повтор в данном примере реализует общериторический гармонизирующий закон эмоциональности речи.

Обратная связь, демонстрация согласия с собеседником, желания участвовать в беседе

Повтор слов, фраз, предложений поддерживает беседу, показывает положительный настрой и желание взаимодействовать. Повтор - это речевое средство демонстрации интереса или внимания, это способ контрибуции, «речевой вклад», которым говорящий помогает собеседнику, «поддерживает» его высказывание (по Лабов, «оценка», «определение») [Tannen 1989: 50-51]. Свидетельством этого могут служить примеры (1а) - (1ж), (3б), (3г), содержащие повтор как в речи учителя, так и в речи учеников. Для педагогического общения в этом отношении особенно актуален повтор учителем правильного ответа ученика, который является не просто сигналом обратной связи, а служит гармонизирующим речевым средством эмоциональной поддержки, согласия, ободрения и одобрения. Таким образом, повтор, специфицируя гармонизирующую риторическую фигуру экзортации, реализует общериторический гармонизирующий закон эмоциональности речи.

Повторы отражают стратегию близости, делают речевое взаимодействие приятным. Они являются вербальным аналогом комфортных физических ощущений. Повтор - это также демонстрация доверия говорящему, которое проявляется через внешний вид, через кинесику и речь [Tannen 1989: 52]. Видеозапись урока позволяет увидеть невербальные средства при повторах. Так, например, в дискурсе урока химии, где мы зафиксировали наибольшее количество самоповторов в речи учителя, ученики демонстрируют внимание и доверие учителю через устремленный на него взгляд на протяжении всего его речевого высказывания с повторами. Практически во всех проанализированных нами дискурсах уроков повтор правильного ответа ученика учителя обычно сопровождают кивком головы; при этом взгляд учителей устремлен на отвечающего ученика. Эти невербальные средства, как и сам повтор, являются выражением согласия, одобрения, внимания и поддержки. Кроме того, они значительно усиливают гармонизирующий эффект речевого повтора.

Замедление и ускорение ответа или речи

Пример (4в) (из дискурса урока геометрии). Учитель просит найти предметы трапециевидной формы на картине: *«Ну, найдите, найдите, найдите!»*. 3-кратный повтор речевого акта - «директива», произнесенный в быстром темпе и ритмически организованный, работает здесь как речевое средство ускорения [Михальская, Комарова 2002], которое эмоционально активизирует учеников, стимулирует их деятельность, вовлекая в учебно-познавательный процесс поиска.

Повтор реализует свою важнейшую функцию вовлечения через ритм: повторы и вариации объединяются в ритмическую группу, которая создает ансамбль. Повторы и вариации звуков, слов, фраз, предложений да-

ют реальное ощущение равномерного универсума дискурса [Tannen 1989: 52]. **Пример (4г)** (из дискурса урока математики):

Учитель: Миша Морозов уже посчитал?//

Ученик: Нет.//

Учитель: Нет? // Долго...долго. // Ребят, // здесь уже математика, // здесь уже математика у нас с вами.

Практически дословный повтор элементов речи, примерно равных по объему, создает в этом фрагменте определенный ритм, похожий на ритм стихотворный. Структура речевых высказываний, основанных на повторе, схожа со структурой риторической фигуры синтаксического параллелизма, которая обладает ритмико-интонационным гармонизирующим потенциалом. Очевидно, что данный фрагмент дискурса обладает своеобразной мелодичностью, особой темпоритмической гармонией.

Отношение одной части дискурса к другой, преемственность частей беседы

Повтор может проявлять себя как риторический прием организации целостного дискурса [Михальская 2001]. В структуре целостного дискурса урока он используется: при повторении темы урока, при повторении общего тезиса речи на разных этапах урока; это повторы ключевых слов, повторы в качестве лексического средства в «скрепах» («переходах») от одной части урока к другой (начало - середина - конец), от одной структурной единицы дискурса к другой (от одного речевого взаимодействия к другому, на стыке речевых циклов). Повторы (очевидно, как необходимый речевой элемент приема повторения) часто бывают в заключительной части урока, в выводе. Кроме того, лексический повтор в его разных вариантах структурирует целостный дискурс урока, обеспечивает его тематическое единство. Во всех названных «ситуациях» повтор по сути необходим для того, чтобы связать дискурс урока в единое структурно-смысловое пространство речи и обеспечить успешное «продвижение» учащихся по нему. В этом смысле повтор помогает ученикам в каждый момент урока понять, «куда и как» их ведет учитель, а учитель с помощью повтора может удерживать и направлять нужным образом внимание учеников. Таким образом, повтор, организовывая дискурс урока, одновременно с этим реализует общериторический гармонизирующий закон ориентации адресата в пространстве речи [Михальская 2001]. Однако следует заметить, что «ориентация» учеников может происходить не только в дискурсе отдельно взятого урока, но и в целостной системе уроков по конкретному предмету.

Повтор как средство особого педагогико-методического приема повторения в учебном процессе могут связывать конкретный урок с предыдущими. В этом случае повтор (и повторение пройденного материала) может быть в начале (при сообщении целей и задач урока) или в основной части урока (например, на этапе объяснения нового материала или при проверке домашнего задания и т.д.). В этом случае мы можем говорить о том, что повтор является важнейшим речевым средством дискурса урока как единицы риторики учебного предмета [Михальская 1998]. Вообще повтор - это основа учебно-методического и познавательного процесса, это механизм успешного усвоения, закрепления и запоминания учебной информации (знаний). Не случайно особую значимость повтора для процесса обучения подчеркивает народная мудрость: «Повторенье - мать ученья».

Другие функции повтора, которые идентифицируются в лингвориторических исследованиях, как *взятие и удержание слова, демонстрация понимания шутки, убеждение* [Tannen 1989] в дискурсе проанализированных нами уроков мы не встретили.

Однако в дискурсе урока русского языка мы обнаружили особый речевой прием привлечения внимания, лексическую и структурную основу которого составляет повтор. Учитель, диктуя для записи пары слов, содержащих корни с чередованием, повтор каждой пары (а их 10) предваряет специальными речевыми сигналами - «повторяю», «я повторяю». Приведем пример (4д): «*Под цифрой один / расти - выросла // пауза (ученики записывают в тетрадь) // я повторяю / расти - выросла // Под цифрой два / растительность - отрасль // пауза // повторяю / растительность - отрасль... и т.д.*». Вообще повтор при диктовке на уроке - явление обычное и методически обязательное; обычно в этой ситуации учителя два или более раз повторяют то, что должны записать ученики. Цель такого повтора - обеспечить полноту и точность (все ученики должны успеть записать), а также дать возможность проверить правильность записанного. С помощью повтора достигается максимальное привлечение и концентрация внимания учеников. Доказательством этого может служить аудиозапись приведенного фрагмента урока, которая демонстрирует абсолютную тишину в классе в момент диктовки. Голоса учеников могли бы свидетельствовать о том, что они не успели воспринять информацию или записать ее. Показательно и то, что учитель, на протяжении всего дискурса урока «одаривавший» учеников замечаниями, в данном фрагменте на учеников не отвлекается. Так повтор, сопровождаемый соответствующим речевым сигналом, формирует (гармонизирует) согласованное поведение учеников и обеспечивает эффективность выполняемого вида деятельности на уроке.

Завершая рассмотрение лингвориторических функций повтора в реальном педагогическом взаимодействии, сделаем следующие выводы. В дискурсе урока эти функции получают специфическое - «педагогическое» - звучание. Все они оказываются тесно связанными, могут совмещаться (контаминироваться), о чем свидетельствуют многие рассмотренные нами примеры. Каждая из них в отдельности обладает гармонизирующим потенциалом, а в своем единстве они подчиняются «сверхфункции» гармонизации речевого взаимодействия. Таким образом, повтор является важнейшим полифункциональным речевым средством гармонизации дискурса урока.

Список использованной литературы

1. Леммерман Х. Уроки риторики и дебатов / Пер. с нем. / Х. Леммерман. - М., 2002. - 336 с.
2. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская. - М., 2001. - 496 с.
3. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. - М., 1998. - 432 с.
4. Михальская А. К., Комарова О. Г. Речевые средства гармонизации речевого поведения в дискурсе урока (опыт системного анализа и описания) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. проф. А. А. Ворожбитовой. - Сочи, 2002. - С. 220 - 231.
5. Tannen D. Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse / D. Tannen. - Cambridge University Press, 1989.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И «ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА»

Копосов Д. Р.

Казанский государственный университет

Начнем разговор с цитаты из ненаучного периодического издания: «Есть грамотность абсолютная и относительная. Первая подразумевает знание всех правил, умение ставить в нужных местах пунктуационные значки и писать без ошибок слова. Объём, в котором это даётся в программе среднего образования, большинству людей может понадобиться два раза в жизни: во время выпускных и вступительных экзаменов. В остальном же такая грамотность, если говорить честно, никому не нужна, кроме профессионалов, работающих с чужими текстами, - корректоров и редакторов. Для всех прочих важна относительная грамотность, которая подразумевает не буквальное и неременное следование законам, а творческое, осмысленное владение языком.» - отвечает Максим Кронгауз Е. Анисимовой на очередной вопрос интервью в «Литературной газете».

Этой мысли в ее несколько небрежной интерпретации (сказывается прагматика текста - при всех ее достоинствах «ЛГ» присуща «публицистичность») вторит В. И. Аннушкин: «Революционно-демократическая критика во главе с В. Г. Белинским и Н. А. Добролюбовым, а также ряд выдающихся филологов выдвинули тезис о том, что главным видом речи является художественная литература (имеется в виду: в ущерб риторике как коммуникационной практике индивида - Д.К.), основными фигурами в филологии являются писатель - художник слова - и критик, риторика же не нужна. <...> Таким образом, центр практического использования языка - риторика как учение о реальной прозе - был исключен из состава преподавания» [Аннушкин 2007: 25].

Подкреплена цитатами не новая и очевидная для любого специалиста мысль, так или иначе возникающая в свое время и у каждого обучаемого и обучающего - схема преподавания языка как дисциплины, принятая в средней школе, порочна по своей сути и эта порочность затем *volens nolens* распространяется на вузовскую, академическую схему. Мы сомневаемся не в том, что способность к анализу художественного текста обеспечивает человеку способность внятно и четко излагать свои мысли, а в том, что знание классической критики художественного текста способно подменить человеку знание самого художественного текста, сомневаемся, наконец, в том, что заявленный как классический корпус текстов необходимо таковым является. В отношении сложившихся условий преподавания русского (как и любого другого) языка в школе мы сомневаемся, что существующий ныне «сдвиг» в сторону «правописания» (в ущерб «правопроизношению», целостному пониманию системы отношений между языковыми фактами и тому подобному) обеспечивает выпускника школы необходимыми навыками правильной речи. В конкретной практике общения с учащимися это приводит к а) внедрению в практику анализа самостоятельно обретенных учителем текстов, условно приближенных (по сравнению с классическим корпусом) к ситуации общения; б) к пересмотру (в каждом случае - индивидуальному, «окказиональному») удельного веса того или иного текста из «классического корпуса» в рамках общей задачи обучения анализу; в) отказу мастеров (под этим мы будем понимать тех искренне заинтересованных в результате своей работы людей, которые, перефразируя Г. Кука и «мирят нас с существованием учительства») от установки на правописательный и аналитический шаблоны в преподавании языка. В практике «контроля знаний» учащихся по указанным (и не только) дисциплинам это привело нас к безмолвному массовому согласию с концепцией ЕГЭ как формы оценки труда преподавателя и (что то же самое с точки зрения неспециалиста) качества знаний учащегося.

Наше сомнения могут быть оформлены в виде следующих вопросов: 1) почему высшая школа (имеется в виду - лингвистическая и, шире, филологическая) неизбежно вынуждена «переучивать» выпускника школы средней; 2) есть ли возможность пресечь это несоответствие; 3) как это сделать и кто должен этим заняться? Этими вопросами задавался уже И. А. Бодуэн де Куртенэ [Бодуэн де Куртенэ 2004: 3-6], однако до сего дня они так и не были удовлетворительно решены.

В наше время решением этих вопросов «заялось» государство, взявшись за внедрение такой формы контроля знаний выпускников средней школы, как ЕГЭ. Но КАК заялось? И НАСКОЛЬКО оказались решенными или решаемыми волнующие нас три вопроса?

Удивительно, но сразу три уважаемых автором статьи преподавателя школ города Казани независимо друг от друга «сошлись во мнении», что ЕГЭ полезен уже тем, что (цитирую по памяти с целью только передать основную мысль): «теперь всех заставили изучать, а не учить русский язык». В этом мнении сказа-