



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО
METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359

Научная статья

**Педагогический дискурс билингва –
будущего учителя русского языка**

Б. Мирчевска-Бошева¹ , Н.В. Медведева²  

¹ *Университет имени Св. Кирилла и Мефодия в Скопье, Скопье, Северная Македония*
² *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

 basha_n@mail.ru

Аннотация. Изучение русскоязычного педагогического дискурса билингвальной личности занимает особое место в науке, потому что обосновано этнокультурным сознанием, когнитивными процессами, спецификой речевой деятельности и коммуникативного поведения. Актуальность исследования определяется необходимостью анализа педагогического дискурса билингвального бакалавра коми-пермяка в процессе подготовки к профессии учителя русского языка. Цель – построение модели коммуникативно-речевого акта билингва в условиях разных учебных сред: монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, разноязычной в полиэтнических классах. Материалом исследования стали научные источники по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму; учебники и учебные пособия по обучению русскому языку как родному, неродному, иностранному; труды по сопоставлению коми-пермяцкого и русского языков. В качестве методов исследования использовались включенное наблюдение за процессом учебного общения, анализ русскоязычного педагогического дискурса билингвальной личности бакалавра коми-пермяка, моделирование коммуникативно-речевых актов. Доказано, что педагогический дискурс билингвального учителя русского языка имеет специфику, отражающую процессы этноязыкового сознания, проявляющуюся в когнитивной, речевой, лингвометодической деятельности, коммуникативном поведении. Коммуникативно-речевые акты не являются совершенными и должны контролироваться билингвальным сознанием учителя и варьироваться в зависимости от состава аудитории. Исследование педагогического дискурса как со стороны билингвальной личности педагога, так и со стороны учащихся дает основания для эффективной подготовки будущего учителя в вузе. Результаты дискурсивного анализа представлены моделями коммуникативно-речевых актов, ориентированными на разную учебную среду и адресата, что позволит в перспективе создать лингвометодическую базу для

© Мирчевска-Бошева Б., Медведева Н.В., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

будущего билингвального учителя русского языка, который должен быть готов обучать русскоязычных монолингвов, билингвов коми-пермяков, инофонов с разными родными языками.

Ключевые слова: русский язык, билингвальный учитель, педагогический дискурс, монолингвальный, билингвальный, полиэтническая учебная среда

История статьи: поступила в редакцию 05.10.2021; принята к печати 25.02.2022.

Для цитирования: Мирчевска-Бошева Б., Медведева Н.В. Педагогический дискурс билингва – будущего учителя русского языка // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 344–359. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359>

Введение

В современной науке активно обсуждаются и развиваются представления о дискурсе. В языкознании разработка новых дискурсивных парадигм связана с исследованиями Н.Д. Арутюновой, В.З. Демьянкова, В.И. Карасика, А.А. Кибрика, В.И. Подлесской, Е.А. Красиной, Е.С. Кубряковой, М.Ю. Олешкова, П. Серио, В.Е. Чернявской и др.¹ (Арутюнова, 1990; Демьянков, 2007; Карасик, 2002; Кибрик, 2003; Кибрик, Подлесская, 2006; Красина, 2016; Кубрякова, 2000; Серио, 1999). Они опираются на основные аспекты интерпретации дискурса, которые не являются обособленными, а находятся в состоянии взаимообусловленности и взаимопроникновения. Н.К. Данилова выделяет два основных типа исследований: «когнитивно-дискурсивные» и «коммуникативно-дискурсивные» (Данилова, 2001: 46), первые трактуют дискурс с позиции интенций и пропозициональных установок в общении, а вторые – с позиции способов выражения первых.

Статья Н.Д. Арутюновой в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дает обобщенную дефиницию понятию «дискурс», образно и точно трактуя его как «речь, погруженную в жизнь». По словам автора, «дискурс оказывается обращенным к коммуникативному взаимодействию и к прагматической ситуации» (Арутюнова, 1990: 137–138).

В.Е. Чернявская² разделяет феномены «дискурс» и «текст», она пишет, что «дискурс в одном из его возможных пониманий обозначает текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания/текста в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом. В этом смысле дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной структуры текста». Эта мысль поддержана исследованиями зарубежной науки как работами по лингвистике текста, так и по лингвистике дискурса (Heinemann, Heinemann, 2002; Spitzmiiller, Warnke, 2011).

¹ Олешков М.Ю. Педагогический дискурс : учебное пособие. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. 310 с.; Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2013. 208 с.

² Чернявская В.Е. Лингвистика текста...

Ситуативная интерпретация дискурса с учетом контекста составляет прагмалингвистический фокус его исследования. Об этом пишет В.И. Карасик: «Контекст как признак дискурса акцентирует внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду (локуции и иллокуции), а отсюда – на ситуации общения. Ситуативная интерпретация дискурса – это учет социально, психологически и культурно значимых условий и обстоятельств общения, то есть поле прагмалингвистического исследования» (Карасик, 2002: 286).

Проблемы педагогического дискурса разрабатываются в области лингводидактики и лингвометодики, однако таких работ недостаточно³ (Антонова, 2007; Грушевская, 2018; Дейкина, 2019; Ежова, 2006) и др.), спорные вопросы продолжают широко обсуждаться применительно к разным областям обучения, в том числе и билингвального.

Педагогический дискурс вслед за В.И. Карасиком будет рассматриваться нами как вид институционального (статусно-ориентированного) (Карасик, 2002). Т.В. Ежова дает понятию следующее толкование: «Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования, отражающая стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов...» (Ежова, 2006: 54). К этой формулировке необходимо добавить, что когда речь идет об обучении конкретной учебной дисциплине, то неотъемлемой частью дискурса учителя вслед за целями и предметной составляющей является методика обучения. Для учителя русского языка лингвометодическое оснащение учебного занятия чрезвычайно важно, потому что он дает свою интерпретацию языкового знания и выбирает способы формирования практических умений и навыков русского языка. Как пишут А.А. и Е.М. Казанцевы в работе «Роль фактора адресата в педагогическом дискурсе», «традиционная педагогическая практика показывает, что учитель в процессе общения в наибольшей степени фокусирует свое внимание на том, что он говорит, каким образом излагает материал и насколько он понятен с его (учителя) точки зрения. Основная цель учителя – донести информацию, которая необходима для достижения воспитательных и образовательных задач урока» (Казанцева, Казанцева, 2020: 107). Однако этого явно недостаточно, когда дискурс учителя характеризуется спецификой межкультурного и межязыкового взаимодействия. В методической перспективе рассматриваются вопросы гармоничного сочетания разных подходов, принципов, методов, приемов, то есть не просто их многообразия, а «полифонии» в обучении (Дейкина, 2019: 162). В аспекте лингвометодики обращение к этой теме определяется необходимостью добавить к имеющимся научным разработкам результаты теоретических и эмпирических исследований педагогического русскоязычного дискурса билингвального бакалавра в процессе подготовки его к профессии учителя русского языка.

³ Десяева Н.Д. Педагогическая риторика : учебник. М. : Юрайт, 2016. 248 с.

Цель исследования – построение модели коммуникативно-речевого акта билингва в условиях разных учебных сред: монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, разноязычной в полиэтнических классах.

Методы и материалы

Для разработки темы исследования применялись следующие методы: анализ научных источников по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму, методике обучения русскому языку, включенное наблюдение за процессом подготовки учителя русского языка билингвального бакалавра коми-пермяка на занятиях лингвометодического цикла, анализ его педагогического дискурса, моделирование коммуникативно-речевых актов русскоязычного дискурса в условиях разных учебных сред. Материалом исследования стали научные источники по когнитивистике, психолингвистике, дискурсологии, билингвизму, методике обучения русскому языку, учебники и учебные пособия по русскому языку, труды по сопоставлению коми-пермяцкого и русского языков.

Результаты

Результаты изучения русскоязычного педагогического дискурса билингвального бакалавра коми-пермяка следующие:

1) стереотипные представления о способах педагогической деятельности и элементы культуры, закрепленные в этнонациональной ментальности и этнолингвокультуре, отражены в прагматике русскоязычного дискурса билингва;

2) анализ дискурса в моно/би/поликультурной учебной среде на вербальном и невербальном уровнях фиксирует присутствие общелингвистического и национально-детерминированного компонентов в когнитивно-коммуникативной сфере билингвальной личности, что должно быть учтено в содержательном, когнитивно-коммуникативном, поведенческом и лингвометодическом аспектах подготовки будущего учителя русского языка;

3) результат деятельности билингвального учителя позитивен лишь в том случае, если один и тот же стереотип учебного взаимодействия и коммуникативного поведения одинаково актуализируется в сознании всех коммуникантов (учителя и учащихся) и совпадает для них в представлениях об этой коммуникативной ситуации;

4) разработка траекторий подготовки будущих билингвальных учителей русского языка невозможна без учета разноплановых, прежде всего этнокультурных и этноязыковых, характеристик языковой личности самого педагога, учебной среды и адресата;

5) отбор и гармоничное сочетание подходов, принципов, методов, приемов необходимы при формировании лингвометодической системы подготовки билингвального учителя русского языка;

6) моделирование системы лингвометодической подготовки билингвального учителя требует учета как особенностей этнонациональной студенческой группы, так и отдельной билингвальной личности в ней;

7) формирование умений выбора и дифференциации методического инструментария билингвальному учителю коми-пермяку необходимо при обучении русскому языку в зависимости от состава учащихся: русскоязычных монолингвов, двуязычных билингвов коми-пермяков, разноязычных инофонов;

8) контроль коммуникативного поведения будущий билингвальный учитель русского языка должен осуществлять сообразно условиям обучения и состава адресата.

Обсуждение

Прежде чем анализировать педагогический дискурс будущего билингвального учителя русского языка, необходимо дать понятие «билингвальная личность».

Языковая личность, по формулировке В.И. Карасика, «представляет собой срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным, активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением – осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, с другой стороны» (Карасик, 2002: 106). Она характеризуется совокупностью коммуникативно значимых характеристик, определяющих ее неразрывную связь с этно- и социокультурными типами и индивидуально-личностными особенностями субъекта. В конкретных условиях педагогического дискурса языковая личность проявляет себя как коммуникативная и определяется аспектами: *ценностным* – демонстрирует нормы поведения, закрепленные в языке, *познавательным (когнитивным)* – репрезентирует представления и образы языкового сознания, которые являются, как пишет В.И. Карасик «...лингвистически релевантной для языковой личности единицей знания и представляют фрагмент жизненного опыта» (Карасик, 2002: 50), *поведенческим* – то есть конкретным проявлением поведенческих реакций в речевых действиях, имеющих мотивы, цели, стратегии и способы их вербальной и невербальной реализации» (Карасик, 2002: 106–108). Ю.Е. Прохоров определяет *коммуникативное поведение* как общение носителей одной культуры, «взятое в национально-культурном аспекте, то есть «слепок с национальной психологии»...; оно обладает культурной специфичностью» (Прохоров, 2008: 45).

Нам близка научная позиция современных психолингвистических исследований (Бахтикиреева, 2014; Бахтикиреева, Синячкин, 2016; Хухуни, Валуйцева, 2015 и др.) в том, что назрела проблема переосмысления научных результатов исследований и принятых в них номинаций билингвальной личности, например таких, как «русскоязычное население» об этнически нерусских субъектах. Необходимо установить дефиниции, обозначающие «лица, чья этнокультурная/этноязыковая составляющая носит неоднозначный характер – массы, зачастую определяемой после распада единой культурно-исторической общности (СССР) как „русскоязычное население“» (Хухуни, Валуйцева, 2015: 157). Возникают трудности с именованьем лиц коренных этносов, представители которых «нередко владеют русским практически на уровне родного, но относятся к нему именно как к хорошо зна-

комому, но не своему языку» (Хухуни, Валуйцева, 2015: 157–158). Постсоветская реальность определяет другие траектории научного знания: изучение *этнически нерусской, но русскоязычной языковой личности* представляется наиболее объемным, сложным, учитывающим факторы этнокультурного и этноязыкового характера не только группы, но и отдельной личности. Как этнокультурное, так и эпистемологическое «многообразие социальных групп и отдельных представителей этих микросоциумов требует выработки адекватного методологического инструментария. Способ языкового мышления, порождающий особые отношения между языками и культурами, в частности нерусских русскоязычных, ждет различных решений с позиций разных дисциплин» (Бахтикирева, Синячкин, 2016: 59), в том числе и со стороны лингвометодики.

Терминосочетания *«инонационально-русский билингвизм»*, *«инонационально-русский билингв»*, предложенные У.М. Бахтикиревой (Бахтикирева, 2014: 44–55) являются более точными в номинации этнически нерусской, но русскоговорящей личности представителя коренных этносов Российской Федерации: понятия трактуются более корректно с позиции межъязыковых и межкультурных взаимодействий и определяют, что речь идет о нерусском, но билингвальном и русскоязычном субъекте. Таким образом, под будущим учителем русского языка – билингвом в настоящем исследовании понимается *инонационально-русская* билингвальная личность бакалавра коми-пермяка, получающего квалификацию учителя родного и русского языков по программе двухпрофильного бакалавриата «Родной язык и литература. Русский язык» на филологическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Характеризуя педагогический дискурс билингвальной личности учителя, необходимо опираться на его системообразующие признаки, выделенные В.И. Карасиком: участники (учитель и ученик), хронотоп (время, закрепленное за учебным процессом: урок, учебное занятие, лекция, место: школа, класс, учебная аудитория), цель (обучение и воспитание), ценности (становление мировоззрения, формирование члена общества, получение знаний как базовой ценности для дальнейшего развития личности учащегося и т. д.), стратегии (объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая), жанры (выделяются на основании признаков дискурса, сложившихся форм педагогического общения), прецедентные тексты (школьные учебники, хрестоматии, учебные пособия и т. д.) (Карасик, 2002: 314–333).

В современных условиях пандемии коронавируса педагогический дискурс претерпевает изменения: *участники (учитель и ученик)* находятся в опосредованном электронными системами синхронном (в одно время взаимодействуют на занятиях с помощью видеосервисов) или асинхронном (изучают материал без учителя в удобное время по видеозаписи занятия) контакте; *хронотоп* характеризуется опосредованностью смешанных контактных/дистантных форматов; *стратегии и тактики* воздействия учителя на учащихся, эффективные для живого общения, практически неприменимы для дистанционного формата; *жанры* педагогического дискурса, разрабо-

танные в трудах М.Ю. Олешкова⁴, Н.А. Антоновой (Антонова, 2007), Н.А. Ипполитовой⁵ и др., затруднены для дистанционной педагогической коммуникации.

В психолого-педагогических науках, российских и зарубежных, в настоящее время наблюдается всплеск исследований, связанных с трансформацией образования ввиду перевода его на электронные платформы (Андреева, 2020; Стрельчук, 2019; Bryan, Volchenkova, 2016; Staker, Horn, 2012 и др.). Особенно острой является проблема определения и применения методического инструментария к дистанционным форматам обучения. Исследователи отмечают серьезные минусы, препятствующие качественному обучению в режиме онлайн. Электронные форматы в целом статичны, ограничены, не позволяют применять весь спектр лингвометодических способов и средств, в полной мере активизировать познавательную активность учащихся.

В обучении русскому языку билингвальных учащихся необходим постоянный анализ контекста педагогического дискурса, который определяется со стороны учителя ориентацией на адресата, учетом специфики обучающей среды, реализацией целей, формированием ценностей, применением речевых тактик, стратегий коммуникативного поведения, реализуемых жанрами обучающего общения. По справедливому утверждению Е.С. Кубряковой, «...конкретный тип дискурса создает своего идеального адресата (в отличие от просто „воспринимающего“ данный дискурс). Не менее важно, однако, что дискурс (как особый тип речевого потока) предполагает некоего идеального отправителя речевого произведения (в том смысле, что он ярко отражает социальный статус подобного говорящего и не столько его собственные субъективные намерения, сколько некие усредненные и как бы становящиеся „общепризнанными“, „своего“ класса)» (Кубрякова, 2000: 10).

«Новый словарь методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина дает дефиницию понятию «учебная среда»: «условия, в которых протекает обучение. Для изучающих иностранные языки, в том числе и русский как иностранный, большое значение имеет то, где протекает учебный процесс, – в родной или иноязычной языковой среде. Изучение языков в среде носителей языка рассматривается в качестве благоприятного фактора для овладения языком и формирования социокультурной компетенции. К числу трудностей обучения вне родной языковой среды следует отнести сложность протекания процессов адаптации, связанных с приспособлением обучающихся к новым условиям обучения...»⁶

Условия учебной среды в современной ситуации обучения русскому языку как родному/неродному/иностранному предъявляют дополнительные лингвометодические требования к подготовке билингвального учителя русского языка в педагогическом вузе: этнокультурная и этноязыковая принад-

⁴ Олешков М.Ю. Педагогический дискурс...

⁵ Педагогическая риторика : учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М. : Изд-во Великолукская городская типография, 2001. 387 с.

⁶ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. С. 332.

лежность адресата может быть разная, а значит, бакалавр-билингв коми-пермяк должен быть готов к обучению русскому языку в условиях разных учебных сред.

Успешность профессионального педагогического дискурса определяется комплексом факторов: адресантом – учителем, воспринимающим адресатом (индивидуальным и коллективным) – учащим/учащимися, а также контекстом обучения, в котором учитель – инонационально-русский билингв осуществляет дискурс на неродном русском языке, его адресат в современных условиях образования характеризуется неоднородностью состава с позиции этнокультурного фактора, высказывания и тексты обучающего характера учитель-билингв порождает на русском языке, формирование учебного занятия (урока, зачета и др.) ему необходимо осуществлять на основе разных методик обучения русскому языку (как родного, неродного, иностранного) в зависимости от состава учебной аудитории.

Педагогический дискурс билингвальной личности в условиях вузовского обучения мы будем именовать *профессионализирующим* и анализировать его с позиции прагмалингвистических характеристик. Под *профессионализирующим педагогическим дискурсом будущего учителя русского языка* нами понимается моделирование и апробация разных видов уроков в аудиторных условиях вуза и в образовательных учреждениях в процессе производственных педагогических практик. Профессионализирующий русскоязычный педагогический дискурс будущего билингвального учителя русского языка характеризуется следующими факторами: *целями и задачами педагогического общения, учетом состава и особенностей учебной аудитории (монолингвальной русскоязычной, билингвальной коми-пермяцко-русской, полиэтнической), билингвальным каналом речевой коммуникации учителя, взаимовлиянием родного и русского языков в процессе порождения высказываний/текстов, контролем коммуникативного поведения и коррекцией возможных интерферентных проявлений с позиции норм русского языка и русской речи; осмысленным выбором и применением коммуникативных стратегий, речевых тактик, ориентированных на состав и особенности учащихся (монолингвов, билингвов, инофононов); реализацией речевых жанров в обучающей речи, отбором эффективного методического инструментария для обучения русскому языку в условиях разных учебных сред.*

Педагогический дискурс в аспекте прагмалингвистики представляет собой взаимодействие субъектов в ситуации педагогического общения на основе последовательности речевых актов. Л.А. Введенская, П.П. Червинский в работе «Теория и практика русской речи» определяют модель коммуникативно-речевого акта, отражающую процесс вербального взаимодействия субъекта и адресата, которые, как правило, меняются ролями. Кроме участников, для анализа дискурсивного взаимодействия необходим еще предмет речи, по поводу которого происходит обмен информацией. «Необходимо знание языка, ...или коммуникативного кода, той системы, которая обеспечивает возможность перевода смыслов, значений, передаваемой информации в знаки» (Введенская, Червинский, 1997: 41), само высказывание (текст) – это «...та коммуникативная единица, которая содержит в себе все то, что

исходит от говорящего (S), по поводу того, о чем он говорит (D), для своего адресата (A) при помощи языка (L), известного им обоим» (Введенская, Червинский, 1997: 41). Данная модель взята за основу создания моделей коммуникативно-речевого акта профессионализирующего педагогического дискурса будущего билингвального учителя, обучающего школьников русскому языку в условиях разных учебных сред (рис. 1–3).

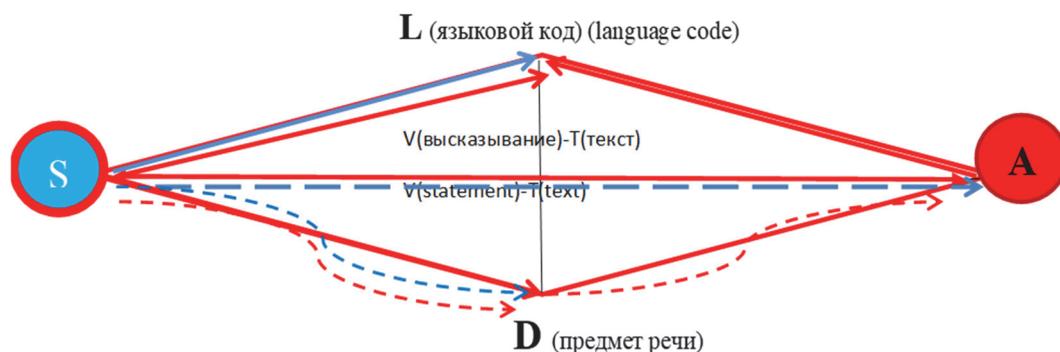


Рис. 1. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инационально-русского билингва в условиях монолингвальной русскоязычной учебной среды: S – субъект учебной коммуникации – учитель инационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – ученик русскоязычный монолингв; SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации; → – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 1. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of monolingual Russian-speaking educational environment: S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – a Russian-speaking monolingual student; SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – the subject of teaching speech – transmitted knowledge, formed skills and knowledge-based skills; L – the language code of the subject and the addressee in educational communication; → – the lines of Russian in teaching/learning communication; → – native (ethnic) lines in Russian-language discourse

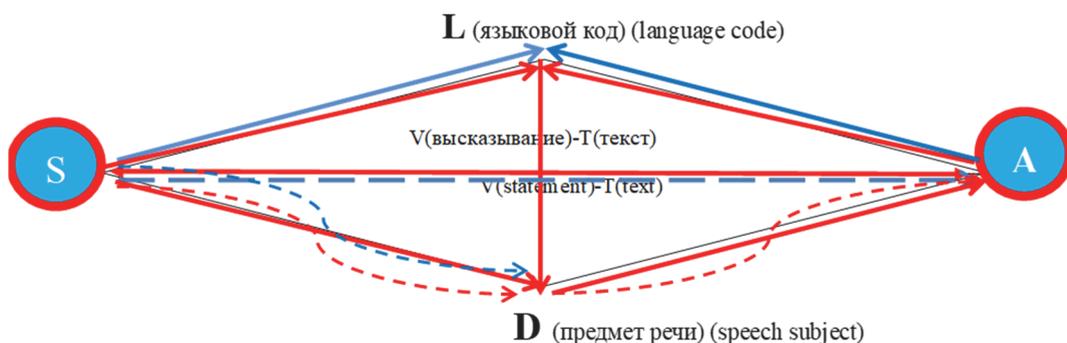


Рис. 2. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инационально-русского билингва в условиях билингвальной инационально-русской учебной среды: S – субъект учебной коммуникации – учитель инационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – ученик инационально-русский билингв; SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания системы русского языка, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации; → – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 2. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of bilingual national-Russian educational environment: S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – student of foreign-Russian bilingual; SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – subject of teaching speech – transmitted knowledge of the Russian language system, formed skills and knowledge-based skills; L – the language code of the subject and the addressee in educational communication; → – lines of Russian in teaching/learning communication; → – lines of native (ethnic) in Russian-language discourse

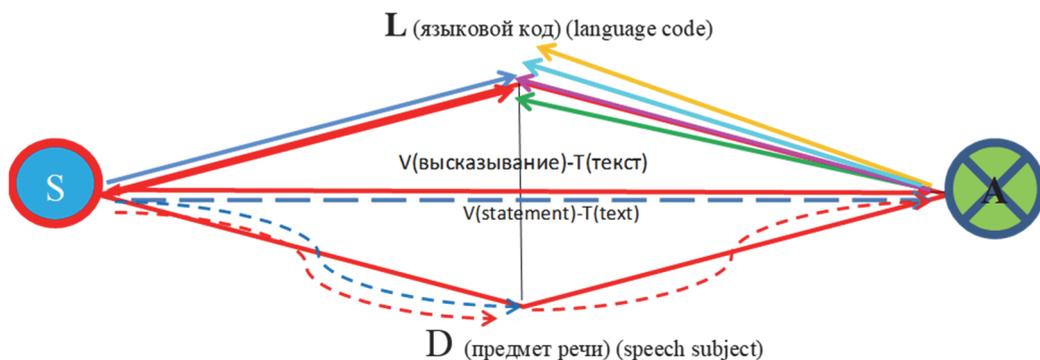


Рис. 3. Коммуникативно-речевой акт профессионализирующего педагогического дискурса инонационально-русского билингва в условиях полиэтнической учебной среды:
 S – субъект учебной коммуникации – учитель инонационально-русский билингв; A – адресат учебной коммуникации – учащиеся инофоны (с разными родными этническими языками); SA – ось контакта субъекта и адресата; V, T – высказывания, тексты на русском языке; D – предмет обучающей речи – передаваемые знания системы русского языка, формируемые умения и навыки на основе знаний; L – языковой код субъекта и адресата в учебной коммуникации; → – линии русского в обучающей/учебной коммуникации;
 → → → – линии родных (разных этнических языков) в русскоязычном дискурсе;
 → – линии родного (этнического) в русскоязычном дискурсе

Figure 3. Communicative-verbal act of professionalizing pedagogical discourse of national-Russian bilingual in conditions of polyethnic educational environment:

S – subject of educational communication – teacher of a foreign-Russian bilingual; A – addressee of educational communication – students of foreign languages (with different native ethnic languages); SA – axis of contact of the subject and the addressee; V, T – statements, texts in Russian; D – the subject of teaching speech – transmitted knowledge of the Russian language system, formed skills and skills based on knowledge; L – the language code of the subject and the addressee in educational communication; → – lines of Russian in teaching/learning communication;
 → → → – lines of native (different ethnic languages) in Russian-language discourse;
 → – lines of native (ethnic) in Russian-language discourse

Высказывание/текст (V, T) находится в центре коммуникативно-речевого акта профессионализирующего русскоязычного дискурса билингвального учителя (S) и учебного дискурса ученика – русскоязычного монолингва (A), он является реализатором содержания учебного предмета «Русский язык» (D) на основе использования языкового кода – русского языка (L). Предмет обучающей речи должен быть передан/объяснен учащимся – русскоязычным монолингвам – без искажений, однако они возникают в процессе обработки информации. Обучающая речь билингвального учителя характеризуется спецификой, связанной с этнонациональной ментальностью и этнокоммуникативной культурой, обучение сопровождается иными акцентами при объяснении языковых явлений русского языка, иной логикой научения выстраиванию мыслительных операций, применению алгоритмов, схем рассуждения в учебной деятельности.

В центре коммуникативно-речевого акта находятся субъект (S), учитель русского языка – инонационально-русский билингв, адресат (A), ученик – инонационально-русский билингв, они представители одного этноса и носители родного этнического и второго русского языков. Учебная среда характеризуется этнической и языковой однородностью: это двуязычие, представленное бикодовым каналом связи (L) носителей родного коми-пермяцкого и неродного русского языков. Профессионализирующий русскоязычный дискурс билингвального учителя в обучении учащегося-билингва характеризуется с позиции русскоязычных порождаемых им высказываний (V) в обуча-

ющей коммуникации, которые обрабатываются учителем, воспринимаются и усваиваются учащимися на основе одинаковых когнитивных процессов речемыслительной деятельности; дискурс характеризуется использованием учебных текстов (Т) как объектов изучения и обучения на русском языке, они лингвистически и методически обрабатываются билингвальным учителем в ракурсе его стереотипов-представлений, связанных с собственным жизненным/учебным опытом. Предмет речи (D) – языковые и речевые явления русской лингвистики могут быть поданы частично деформированными под влиянием межъязыковой интерференции, методическая обработка языкового явления происходит в соответствии со стереотипами этноязыкового сознания, что влияет на качество усвоения учащимися знаний, формирование на их основе практических умений и навыков. В дискурсах учителя и ученика нет противоречий внутриязыкового, но есть помехи и барьеры межъязыкового характера в связи процессами взаимодействия родного и русского языков. Они проявляются в логических и языковых/речевых нарушениях при объяснении учебного материала, в неоптимальном отборе и использовании методов и приемов обучения.

Коммуникативно-речевой акт, соответствующий третьей модели, включает участников учебной коммуникации: учителя русского языка – инационально-русского билингва (S) и коллективного адресата – учащихся-инофонов с разными родными этническими языками (A). В этой ситуации обучение происходит в условиях полиэтнической учебной среды, в которой билингвальный учитель русского языка обладает бикодовым каналом, а коллективный адресат поликодностью канала связи (L), для учителя русский язык является неродным (вторым) языком, для учащихся-инофонов он является иностранным языком. Профессиональный русскоязычный дискурс учителя характеризуется передачей предметного содержания русского языка (D) на основе межъязыкового взаимодействия русского и родного языков, поэтому предмет речи может частично искажаться. С позиции русскоязычных порождаемых им высказываний (V), которые обрабатываются и воспринимаются учащимися-инофонами на основе разных ментальностей, в обучении билингвальный учитель отбирает тексты (Т) и их лингвометодическое оснащение в соответствии со своими стереотипами-представлениями на основе собственного жизненного/учебного опыта.

Заключение

В завершающей части исследования необходимо резюмировать следующее. Ориентирами, значимыми для подготовки будущего билингвального учителя, являются:

- формирование контроля собственной речемыслительной деятельности, осуществляемой в условиях конкурентного взаимодействия родного и русского языков;
- адресность обучения – настроенность на адресат и его специфику;
- анализ учебной среды;
- осознание необходимости варьирования методики обучения в зависимости от состава адресата;

- применение методических средств с учетом характеристик учебного взаимодействия в условиях контактной или дистантной работы;
- формирование умений отбора лингвометодического оснащения в обучении русскому языку с учетом разных учебных сред: монолингвальной/билингвальной/полиэтнической.

Результаты дискурсивного анализа позволят в перспективе создать лингвометодическую базу для подготовки будущего билингвального учителя русского языка, который должен быть готов обучать русскоязычных монолингвов, билингвов коми-пермяков, инофонов с разными родными языками.

Список литературы

- Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20.
- Антонова Н.А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 24 с.
- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
- Бахтиреева У.М. Теория билингвизма в русском языкознании / Лингвистика XXI века : сборник научных статей : к 65-летию юбилею проф. В.А. Масловой. М. : Флинта : Наука, 2014. С. 44–55.
- Бахтиреева У.М., Синячкин В.П. От изучения содержания языкового сознания народа до изучения индивидуальных особенностей отдельной языковой личности // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 56–63.
- Введенская Л.А., Червинский П.П. Теория и практика русской речи. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.
- Грушевская Е.С. Адресант и адресат в педагогическом дискурсе : концепция взаимодействия // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2 : Филология и искусствоведение. 2018. № 1 (212). С. 55–59.
- Данилова Н.К. «Знаки субъекта» в дискурсе. Самара : СамГУ, 2001. 225 с.
- Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография. М. : МПГУ, 2019. 212 с.
- Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Вопросы филологии. 2007. № S1. С. 86–95.
- Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 2–1 (52). С. 52–56.
- Казанцева А.А., Казанцева Е.М. Роль фактора адресата в педагогическом дискурсе // Педагогический дискурс : качество речи учителя : материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 г. / под ред. Л.Г. Викуловой. М. : Языки народов мира, 2020. С. 105–109.
- Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
- Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.

- Кибрик А.А., Подлеская В.И.* Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система говорящего // Когнитивные исследования: сборник научных трудов / отв. ред. В.Д. Соловьев. М., 2006. С. 138–158.
- Красина Е.А.* Дискурс, высказывание и речевой акт // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 91–103.
- Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты. М. : ИНИОН РАН, 2000. С. 5–13.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
- Серио П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла : французская школа анализа дискурса / пер. с фр. и португ. М. : Прогресс, 1999. С. 14–53.
- Стрельчук Е.Н.* Педагогический инструментарий : сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 10–19.
- Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И.* Диалог или борьба культур? (О некоторых аспектах межкультурного общения) // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 153–159.
- Bryan A., Volchenkova K.N.* Blended learning : definition, models, implications for higher education // Вестник ЮУрГУ. Серия : Образование. Педагогические науки. 2016. № 2. С. 24–30. <http://doi.org/10.14529/ped160204>
- Heinemann M., Heinemann W.* Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen : Niemeyer, 2002.
- Spitzmüller J., Warnke I.* Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2011.
- Staker H., Horn M.B.* Classifying K-12 blended learning. Mountain View : Innosight Institute, 2012. URL : <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blendedlearning> (accessed : 29.10.2021).

Сведения об авторах:

Мирчевска-Бошева Биляна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славистики, Университет имени Св. Кирилла и Мефодия в Скопье, Северная Македония, 1000, Скопье, б-р Гоце Делчев, д. 9А. *Сфера научных интересов:* лингвистика, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 80 научных публикаций, в том числе 3 учебных и методических пособий. ORCID: 0000-0001-9146-8538. E-mail: biljana.mirchevska@gmail.com

Медведева Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990, Пермь, ул. Сибирская, д. 24. *Сфера научных интересов:* инонационально-русский билингвизм, билингвальное образование, дискурс-анализ, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, исследования билингвальной языковой личности, речевое развитие учителя-билингва, лингвометодика обучения родному/неродному/иностранному русскому языку в вузе и школе. Автор более 80 научных публикаций, в том числе 12 учебных и методических пособий. ORCID: 0000-0002-0152-2922. E-mail: basha_n@mail.ru

Pedagogical discourse of a bilingual – future teacher of the Russian language

Bilyana Mirchevska-Bosheva¹ , Natalia V. Medvedeva²  

¹*Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Skopje, North Macedonia*

²*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

 basha_n@mail.ru

Abstract. Learning of the Russian pedagogical discourse of a bilingual person plays a great role in science, because this discourse is based on ethno-cultural/bilingual consciousness, cognitive processes, speech activity and communicative behavior peculiarities. The relevance of the study is determined by the need to analyze pedagogical discourse of a bilingual Komi-Permyak bachelor in the process of training for the profession of a Russian language teacher. The aim of the research is to build a model of communicative-verbal act of a bilingual in different educational environments: monolingual (Russian-speaking), bilingual (Komi-Permyak-Russian), multilingual in multi-ethnic classes. Research materials include scientific sources on cognitive science, psycholinguistics, discourse studies, bilingualism; textbooks and manuals on teaching Russian as a native/non-native tongue/foreign language; scientific works on comparison of Komi-Permyak and Russian languages. The research methods are the following: involved observation of the process of educational communication, analysis of the Russian-language pedagogical discourse of a Komi-Permyak bachelor bilingual personality, communicative speech acts modeling. The study proved that the pedagogical discourse of a bilingual teacher of the Russian language specifically reflects the processes of ethno-linguistic consciousness, manifested in cognitive, speech, linguistic and methodological activity, and communicative behavior. Communicative acts are not perfect and should be controlled by the bilingual consciousness of the teacher and vary depending on the certain audience. Pedagogical discourse research both from the side of the teacher bilingual personality and of students provides grounds for effective training of a future teacher at the university. The results of discursive analysis are presented by models of communicative speech acts based on different learning environments and addressees, that allow to create linguistic and methodological base for a future bilingual teacher of the Russian language, who will be ready to teach Russian-speaking monolinguals, bilingual Komi-Permyaks, students with different native languages.

Keywords: Russian language, bilingual teacher, pedagogical discourse, monolingual, bilingual, multi-ethnic learning environment

Article history: received 05.10.2021; accepted 25.02.2022.

For citation: Mirchevska-Bosheva, B., & Medvedeva, N.V. (2022). Pedagogical discourse of a bilingual – future teacher of the Russian language. *Russian Language Studies*, 20(3), 344–359. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-344-359>

References

Andreeva, N.V. (2020). Pedagogy of effective blended learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 8–20. (In Russ.)

- Antonova, N.A. (2007). *Pedagogical discourse: Speech behavior of the teacher at the lesson* (Candidate dissertation, Saratov). (In Russ.)
- Bakhtikireeva, U.M. (2014). Theory of bilingualism in Russian linguistics. *Linguistics of the XXI century: collection of scientific articles: to the 65th anniversary of prof. V.A. Maslova* (pp. 44–55). Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Bakhtikireeva, U.M., & Sinyachkin, V.P. (2016). From the study of the content of the linguistic consciousness of the people to the study of the individual characteristics of an individual linguistic personality. *Journal of Psycholinguistics*, (2), 56–63. (In Russ.)
- Bryan, A., & Volchenkova, K.N. (2016). Blended learning: Definition, models, implications for higher education. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, (2), 24–30. <http://doi.org/10.14529/ped160204>
- Danilova, N.K. (2001). *'Subject signs' in discourse*. Samara: SamSU Publ. (In Russ.)
- Deikina, A.D. (2019). *Axiological method of teaching the Russian language*. Moscow: MPGU Publ. (In Russ.)
- Demyankov, V.Z. (2007). Text and discourse as terms and as words of everyday language. *Journal of Philology*, (S1), 86–95. (In Russ.)
- Desyaeva, N.D. (2016). *Pedagogical rhetoric*. Moscow: URAIT Publ. (In Russ.)
- Ezhova, T.V. (2006). To the problem of studying of pedagogical discourse. *Vestnik of the Orenburg State University*, (2), 52–56. (In Russ.)
- Grushevskaya, E.S. (2018). The sender and the addressee in a pedagogical discourse: A concept of interaction. *The Bulletin of the Adyge State University. Series: Philology and the Arts*, (1), 55–59. (In Russ.)
- Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Karasik, V.I. (2002). *Language circle: Personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Kazantseva, A.A., & Kazantseva, E.M. (2020). The role of the addressee factor in pedagogical discourse. *Pedagogical Discourse : Teacher's Speech Quality: Proceedings of the II All-Russian Conference* (pp. 105–109). Moscow: Yazyki Narodov Mira Publ. (In Russ.)
- Khukhuni, G.T., & Valuitseva, I.I. (2015). The dialogue or the conflict of cultures? (Some aspects of cross-cultural communication). *Journal of Psycholinguistics*, (2), 153–159. (In Russ.)
- Kibrik, A.A. (2003). *Discourse analysis in a cognitive perspective* (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.)
- Kibrik, A.A., & Podlesskaya, V.I. (2006). The problem of segmentation of oral discourse and the cognitive system of the speaker. In V.D. Solovov (Ed.), *Cognitive Research: Collection of Scientific Papers* (pp. 138–158). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Krasina, E.A. (2016). Discourse, statement and speech act. *Russian Journal of Linguistics*, 20(4), 91–103. (In Russ.)
- Kubryakova, E.S. (2000). On the concepts of discourse and discursive analysis in modern linguistics (review). *Discourse, speech, speech activity: Functional and structural aspects: A collection of reviews* (pp. 5–13). Moscow: INION RAS Publ. (In Russ.)
- Prokhorov, Yu.E. (2008). *National sociocultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching Russian to foreigners*. Moscow: LKI Publ. (In Russ.)

- Serio, P. (1999). How texts are read in France. *Meaning Quadrature: French School of Discourse Analysis* (pp. 14–53). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Spitzmiiller, J., & Warnke, I. (2011). *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Staker, H., & Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View: Innosight Institute. Available October 29, 2021, from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blendedlearning>
- Strelchuk, E.N. (2019). Pedagogical tools: Essence, use and role of the concept in Russian and foreign pedagogy. *Perspectives of Science and Education*, (1), 10–19. (In Russ.)
- Vvedenskaya, L.A., & Chervinskii, P.P. (1997). *Theory and practice of Russian speech*. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Bilyana Mirchevska-Bosheva, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Slavic Studies, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, 9A Goce Delchev Blvd, Skopje, 1000, North Macedonia. *Research interests*: linguistics, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language. The author of more than 80 scientific publications, including 3 manuals. ORCID: 0000-0001-9146-8538. E-mail: biljana.mirchevska@gmail.com

Natalia V. Medvedeva, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Linguistics, Russian and Komi-Permian Languages and Methods of Teaching Languages, Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24 Sibirskaya St, Perm, 614990, Russia. *Research interests*: foreign-Russian bilingualism, bilingual education, discourse analysis, cognitive linguistics, intercultural communication, bilingual linguistic personality, speech development of a bilingual teacher, linguometrics of teaching native/non-native/foreign Russian at university and school. The author of more than 80 scientific publications, including 12 manuals. ORCID: 0000-0002-0152-2922. E-mail: basha_n@mail.ru