**Средства выражения научного знания в речи учителя начальных классов В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

**Сивцова Н.В., Вергазова О.В.**

*МГУ имени Н. П. Огарева (Саранск)*

Общеизвестно, что научное знание как предмет речи обусловливает речевую системность научного стиля. Так, в научных текстах широко используется отвлеченная, абстрактная лексика и термины (лексические особенности); наблюдается высокий процент неодушевленных отглагольных имен существительных среднего рода со значением процесса, частое употребление родительного падежа, предлогов, образованных от знаменательных слов, глаголов несовершенного вида настоящего времени во вневременном значении (морфологические особенности); наличествует значительное количество субъектно-предикатных, описательных глагольно-именных, атрибутивных словосочетаний, неопределенно-личных, обобщенно-личных и безличных простых предложений, пассивных, а также предложно-падежных конструкций, причастных и деепричастных оборотов, сложноподчиненных предложений с придаточными условными и целевыми (синтаксические особенности). Тем не менее, хотя уже имеется литература, посвященная этой проблеме (см. работы М. Н. Кожиной, Л. Г. Барлас, О. А. Лаптевой, О. Д. Митрофановой и мн. др.), именно подстилевая дифференциация научной речи оказывается наименее изученной и требующей дальнейших исследований, а накопленный материал ждет обобщения и систематизации.

Подробнее остановимся на характеристике речевой системности произведений научно-учебного подстиля, поскольку языковые единицы вступают в них в дополнительные связи и приобретают, соответственно, дополнительное (к отвлеченно-обобщенному) значение: **конкретное** и **чувственно**-**образное** [1]. Конкретность и чувственно-образное представление действительности возникают в результате специфической коммуникативной задачи – передать школьнику научную информацию и обеспечить ее усвоение, т. е. сделать ее доступной, «разъясненной» и интересной. Подобная учебная информативность (термин Н. Д. Десяевой) является стилевой чертой научно-учебной речи.

Анализируя языковые единицы в контексте научно-учебной речи учителя начальных классов\*, мы установили, что созданные ими речевые произведения совершенно определенно выражают отвлеченно-обобщенное значение: употребляются термины, общенаучная лексика, имена преобладают над глаголами (для обозначения, описания явления, понятия), глаголы используются в форме настоящего «вневременного», господствует логический, книжный синтаксис (для концентрированного выражения движения мысли, авторской аргументации, связи между явлениями).

Вместе с тем в текстах педагогов отчетливо выделяются языковые и речевые средства, имеющие противоположное отвлеченно-обобщенному значение:

1. Лексические средства с различными смысловыми оттенками. Например, «*друг* – *поэт* – *Пушкин*».

2. Средства репрезентации оценочной информации: эмоционально-оценочная лексика, метафора, восклицательные предложения, фразеологические единицы, образные сравнения и аналогии, элементы с прямой оценкой предмета речи, средства персонализации, цитаты и др.

«...*Ударение подобно биению сердца. Но мы об ударении в словах,*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\* Нами были проанализированы более 20 конспектов уроков, сделанных учителями начальных классов школы №7 г. Саранска, Зыковской общеобразовательной школы Октябрьского района.

*как и о биении сердца не вспоминаем, пока что- то не нарушится: в сердце – ритм, в слове – неправильная постановка ударения. Ударение – это музыкальный тон, на который настраивается слово…».*

Психологами и педагогами доказано, что знание, не окрашенное эмоциями, личностным отношением, никогда не станет активным достоянием других. Необходимо учитывать и то, что для младших школьников характерна ярко выраженная эмоциональность. Нейтральное восприятие речи для младших школьников малодоступно в силу незначительности жизненного опыта, неустойчивости внимания, мышления, отличающегося конкретностью, в силу слабого аналитико-критического восприятия жизненных реалий, повышенной возбудимости, преобладания наглядно-образной памяти, непрочности мотивов учения, доминирующего эмоционального фона в восприятии знаний. Д. В. Макарова в работе «Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса» добавляет к сказанному выше: «Игнорировать эмоционально-образную сферу учащихся (особенно младших школьников) в ситуации учебно-научного общения, значит перекрыть многие каналы восприятия новых и актуализации известных знаний» [2].

3. Глаголы активного действенного процесса в форме 1 и 2 лица (чаще всего в повелительном наклонении): *вспомните, определим, догадайтесь, задумайтесь, обратите внимание*. Как правило, данные глаголы в речи учителя являются ярким выразителем процедуры языкового анализа. Высказывания, представляющие собой описание процедуры языкового анализа, приобретают признаки личного участия адресата речи в исследовании, научном поиске новых знаний. Процедуры языкового анализа – общие («*Осознать*», «*Сравнить*», «*Выяснить*» и под.), конкретные («*Подберем вопрос*», «*Выделим* *окончание*», «*Сравним* *формы*» и под.) – основные средства выражения методологического аспекта деятельности, способов получения знания [4]. Причем средства выражения процедуры языкового анализа, как показывает проведенный нами анализ учебных текстов, имеют особую семантику, форму и выполняют особую функцию: они отличаются конкретным значением; употребляются преимущественно в повелительном наклонении в форме 1 и 2 лица множественного числа; направлены на реализацию учебной информативности (например, *«Перестройте так, чтобы…», «Перепишите, меняя местами», «Замените, поставив…», Исправьте, заменяя…», «Составьте и замените…»* и под). Те же средства выражения процедуры трансформационного анализа в научном тексте имеют обобщенное значение; употребляются в изъявительном наклонении, в форме страдательных конструкций, чаще всего без лица; направлены на констатацию, представление фундаментального знания (например, *«Устанавливаются», «Задаются», «Испытываются», «Приписываются», «Проводится», «Относятся»*).

4. Модель текста-объяснения, основанная на логической процедуре подтверждения. Особенности объяснительной речи учителя выявляет Л. В. Хаймович, называя такие цели объяснения: формирование знаний, умений, а также дать возможность ученику почувствовать достоверность этого знания, обеспечить принятие информации школьниками. Кроме того, «к проходящей через все речевое произведение информации на разных этапах объяснения подключаются и параметры: *убедить* – склонить к своему мнению, с помощью аргументов и доказательств, обращаясь, в первую очередь, к разуму собеседников; *внушить* – обратиться к чувствам собеседников (воздействуя на волю, сознание); *побудить к действию* – призвать, склонить к необходимости определенного действия [5]. Таким образом, объяснительный монолог можно охарактеризовать как «жанр эмоциональный, гибридный, полиадресатный, относительно предсказуемый и регламентированный, аргументированный, индивидуальный, монологичный» [3].

5. Средства, способствующие диалогизации устного высказывания:

– Обращения.

«*Так, так, светлые головушки, составьте из этих слов предложения…».*

– Местоименное сочетание «мы с вами» и «я …вам (вас)».

«*Ребята! Сегодня мы с вами отправимся в путешествие по стране Звуков*».

– Притяжательные местоимения.

*«Как же нам запомнить друзей суффикса ЧИК? Это оказывается просто. Это первые буквы слов в предложении: «****Н****о* ***Т****ы* ***Ж****е* ***Д****олжен* ***З****нать* ***С****уффикс ЧИК!». Вот как интересно! Уж теперь-то мы запомним навсегда».*

– Номинация лица.

*«Ученики 4 «Б» класса провели в нашей школе лингвистический эксперимент и задали вопрос: «Нужно ли говорить правильно?».*

– Градация.

*«****Думаем****,* ***вспоминаем*** *и* ***находим*** *проверочное слово путем изменения формы слова или подбором родственного слова. Например, в слове лесник, пишем Е, потому что проверочное слово – лес».*

К перечисленным выше средствам можно добавить вводные слова и конструкции, вопросы, повторы и др.

6. Дидактические средства.

*«...Ребята, в нашем языке есть много слов, над написанием которых мы нередко ломаем голову. Например, как написать слова праздник, солнце, поздно, здравствуй, местность и многие другие? Мы недавно читали с вами повесть Г. Гераскиной «В стране невыученных уроков». Помните, в какое трудное положение попал Витя, не зная правил правописания слов? Я напомню вам отрывок, а вы подумайте,**как удалось Вите выйти из этого затруднительного положения».*

Таким образом, в ситуации научно-учебного общения используются средства, которые можно разделить на 3 группы: 1) языковые средства, характерные для всех разновидностей научной речи (термины, общенаучная лексика и т.д.); 2) учебные аналоги научной лексики (время = категория времени и др.), терминологической, общенаучной; 3) средства, характерные только для учебно-научной речи (дидактическая лексика, языковые средства, позволяющие выразить не только понятийный уровень знания, но и уровень представлений, высказывания, выражающие организацию учебного анализа (формулировки заданий, учебные вопросы), его результат (определение понятий), а также процесс учебного анализа (формулировки проблем, гипотез, описание экспериментальных процедур и др.).

Следует также отметить, что в речи учителя начальных классов, работающего в условиях национально-русского двуязычия, знание представлено более развернуто, объемно. На наш взгляд, это мотивировано особенностями как языковых, так и внешних, внеязыковых факторов использования языка.

Представленная выше типология средств выражения знания в научно-учебной речи педагога обозначает лишь круг некоторых вопросов, входящих в эту проблему. В связи с необходимостью развития речи будущих учителей начальных классов поликультурного региона она представляется весьма перспективной.

**Литература**

1.Десяева Н.Д. Учебно-научная речь на уроках русского языка. Теория и практика речевого поведения учителя: Пособие по спецкурсу.– Саранск, 1997. – 142 с.

2. Макарова Д.В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса. Дис…докт. пед. наук. Москва, 2009. – 389 с.

3. Максимкина О.А. Специфика содержания и формы учебного общения в дошкольных образовательных учреждениях // Актуальные проблемы культуры речи будущего педагога: Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск: Тип. «Крас. Окт», 2004. – С.63.

4. Сивцова Н.В. Обучение средствам описания языкового анализа в процессе методической подготовки студентов-филологов. Дис… канд. пед. наук. Саранск, 2004, – 258 с.

5. Хаймович Л.В. Авторское изложение теории в ситуации учебного общения // Актуальные проблемы культуры речи будущего педагога: Межвуз. сб. науч. тр. – Саранск: Тип. «Крас. Окт», 2004. – С.57.