

## Авторская интерпретация учебно-научных текстов на уроках русского языка\*

*Л.В. Хаймович*

При образцовой подготовке к уроку учитель многократно перерабатывает предметно ориентированные тексты, действуя в разных направлениях: как анализируя собственно научные тексты, так и воплощая в учебной речи текстовые материалы учебников, уже преобразованные их авторами. Учитель нередко обращается и к научно-популярным текстам, также требующим определенной адаптации к ситуации урока.

Применительно к художественному произведению считается, что интерпретация имеет место там, где невозможно однозначное толкование смысла, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов. Тексты, которые используются на уроках русского языка или математики, как правило, имеют однозначное толкование, однако учителю необходимо «увязать» содержащуюся в них новую информацию с жизненным опытом и мировоззрением учеников [1, с. 12]. Очевидно, что с целью получения максимального результата в учебном общении следует формировать у будущих учителей умение педагогической интерпретации текста. В узком смысле это обозначает **преобразование первичного текста в новый – учебный текст.**

\* Тема диссертационного исследования «Объяснительная речь в системе жанров профессиональной педагогической коммуникации». Научный консультант, доктор пед. наук, зав. кафедрой риторики и культуры речи МПГУ, профессор *Н.А. Ипполитова*.

Интерпретация научного текста в ситуации учебного общения – процесс объективный (нацеленный на достижение доступности, системности, воспитательного характера обучения), и вместе с тем организация текста существенно зависит от личности субъекта речи, «образа автора» (термин М.М. Бахтина), позиции «личностного говорения» (термин В.В. Виноградова). В этой связи умение интерпретировать текст является **особенно важным для учителя начальных классов**, поскольку он должен помнить, что разрыв в знании фактов языка и жизненном опыте между ним и обучаемыми пока еще очень велик. Это накладывает на учителя обязанность особенно тщательно выбирать языковые единицы, которые сближают языковой опыт адресанта и адресата, учитывать общий фонд знаний.

Образ автора формируется из совокупности многочисленных качеств и свойств личности, проявляющихся в своеобразии выбираемых вербальных и невербальных средств. Необходимо выделить типичные, основные, общие особенности творческой деятельности субъекта речи в речевой ткани учебно-научного текста и уже после этого – поставить вопрос о возможности следования и обучения им.

Поскольку цель педагогического общения носит комплексный характер (это не только передача информации, но и воздействие на эмоции и чувства учеников, их убеждение, приобщение к своему мнению), авторская интерпретация текстов также неоднородна. На отношение к предмету речи влияет употребление словесных формул, с помощью которых говорящий подчеркивает уверенность или неуверенность в достоверности излагаемой информации (*я убежден, очевидно, неоспоримо, по-видимому*); средств, активизирующих внимание адресата (*важно, необходимо, искать причину следует*); эмоционально-оценочных средств, выражающих заинтересованность (*очень интересный факт, какие умные примеры*), способствующих диало-

гизации устного высказывания (*Уж если вы хотите узнать всю правду о слове, то нельзя обойти вопрос о его происхождении. И поможет нам в этом этимологический словарь*).

В смысловой структуре текста выражается также «логика действия», представляющая собой «программу действий, направленную на достижение поставленной цели» [2, с. 12]. К сигналам, организующим совместную мыслительную деятельность учителя и учащихся, относятся высказывания императивного или эвристического характера, например: *Посмотрите же, какие они разные, эти примеры. Присматривайтесь к ним, изучайте их характер*.

При подготовке к уроку следует тщательно искать какие-либо противоречия по отдельным вопросам изучаемой темы (имеющие научное решение), которые наполняют содержанием вопросы, построенные на противопоставлении: *Почему..., хотя...? Почему..., несмотря...? Если..., то почему...? Если..., то можно ли...?* В учебно-научной речи такая постановка вопроса является методическим приемом. Например: *Почему нельзя отнести в одну группу слова **мышь** и **тюль**, хотя у них одинаковое нулевое окончание?*

Одно и то же логическое содержание можно выразить различными языковыми средствами. Психологами доказано, что знания, не окрашенные собственным отношением, не становятся активным достоянием человека, однако молодым учителям нередко присуще именно такое, безупречное с точки зрения правильности, но совершенно неэффективное речевое поведение.

Конкретный текст вызывает живые образы и, как правило, передается своими словами. Абстрактный же материал перерабатывается медленнее конкретного и воспроизводится школьниками почти без изменения заданных готовых формулировок.

Средствами преодоления трудностей абстрагирования служат различные приемы популяризации: сравнение,

аналогия, олицетворение, метафора, несущие дополнительную экспрессивную информацию об объекте высказывания.

Так, использование **риторических определений**, автор которых выражает свое отношение к предмету речи, свое эмоциональное восприятие этого предмета, позволяет живо, детально и ярко представить предмет высказывания. Такого рода определения отличает образность, строятся они на сходстве предметов и явлений, смежности их признаков. Например:

*Сказуемое – это рельсы, по которым движется мысль в предложении.*

*Вопросительный знак – любопытный старичок, сующий нос во все дела.*

*Обстоятельство – это азбука Морзе, которая дает нам возможность узнать о времени, месте, цели, причине...*

Оперирование риторическими определениями, которые сводятся к созданию выразительного образа, представления в воображении, позволяет ученикам по-новому всмотреться в текст научного, логического определения, осознать признаки и связи, ранее не выявленные. Создание риторических определений может также являться начальным этапом работы над составлением и использованием в объяснении лингвистических сказок. Заметим, что использование такого рода определений требует чувства меры, способности тонко чувствовать нюансы речевой ситуации. Усиливая эмоционально-образный аспект, не следует забывать о рационально-логическом пути объяснения, который играет главную роль.

При неоднократных ошибках учеников, недостаточном понимании материала учитель также дублирует рационально-логическую информацию или иллюстрирует ее, делает эмоциональной: *Часть речи – это человек. А член предложения отвечает за то, кем работает этот человек.*

Авторская оценка ярко проявляется при использовании жанровых «масок». Например, объяснительная

речь может присутствовать в таких жанровых формах, для которых характерно личностное начало: объяснение-сказка, объяснение – похвальное слово или осуждение, объяснение-интервью, объяснение-суд (*Я считаю, что несправедливо наказывать местоимение лишением права занимать должность части речи и осуждать за грабеж*), объяснение-молва (*Говорят, что рассматривалось предложение о том, чтобы убрать все предлоги из русского языка. Говорят, что русский язык может обойтись и без них, что есть другие средства связи слов...*).

Подобные формы речевого взаимодействия ярко демонстрируют особенности индивидуального стиля речи учителя. Однако при использовании таких «масок» необходимо точно представлять, какие речевые действия допускаются, а какие не рекомендуются к использованию в ситуации учебного общения.

Основной показатель экспозитивного изложения, когда говорящий высказывает свое мнение, – умение объяснять так, чтобы аудитория воспринимала «подсказанную» ей оценку тех или иных явлений и фактов. Активная авторская позиция выявляет отношение учителя к предмету, к научному знанию. Процесс восприятия излагаемого материала становится более действенным, настраивая слушателя на определенную эмоциональную тональность. Такое объяснение не просто регистрирует явления («бесцветная речь»), а рисует их при помощи слова.

**Личная оценка изучаемого материала** имеет еще одну психологическую особенность: она подчеркивает самостоятельность, независимость суждений, нешаблонность мышления. Например: *Вот какая приставка при! Очень, мне кажется, добрая, скромная, но несамостоятельная. Ей бы рядом с кем-нибудь находиться, к кому-то приблизиться...*

Оттенки эмоциональной окраски делятся на два вида: с положительной оценкой и с отрицательной. Однако **учитель в ситуации учебного общения**

не должен руководствоваться просто субъективными суждениями: *Я не люблю, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости.* Целесообразно транслировать аудитории нужный тип эмоции, а не вызывать эмоции на себя: *Плохо, когда заимствованные слова употребляются неуместно и без необходимости.*

Личностное отношение проявляется также в характере отступлений от программы, в ценностных аспектах, выделяемым учителем в содержании материала.

Необходимо отметить и то, что для успешного решения задачи передачи знания информационный потенциал собеседников обязательно должен совпадать. В противном случае нарушается контакт, и связь нельзя назвать в полной мере двусторонней. Нередко начинающий учитель не учитывает адекватности используемого материала по степени сложности и старается сохранить строгую научность изложения, ссылаясь на источник: *В безударном положении гласные звуки изменяют не только количественные, но и качественные характеристики. Но не все. Проверьте правописание безударной гласной в слове уголок. Вот вам и угол... Разве -у- меняет качественную характеристику?*

**Умение говорящего встать в позицию слушающего** позволяет учителю оценить представление учеников о предмете речи, избрать адекватную форму выражения мысли, разнообразные способы передачи содержания высказывания.

Со временем необходимость вербализовать часть сведений отпадает, так как нужная информация постепенно переходит в фоновые знания учащихся. Нередко для актуализации этих знаний используются невербальные средства общения, например, учителю достаточно лишь указать на таблицу, материал которой уже известен детям.

Порой эффективность общения снижается из-за отсутствия у учеников социальных и культурных знаний,

жизненных фактов. Например, учитель, предложив для диктанта текст, в котором рассказывается о том, как птицы определяли содержимое бутылки с молочными продуктами по разноцветным крышкам, не учитывает того, что без пояснений текст не ясен ученикам. Например, предложение *Сине-зеленой крышечке бутылки кефира птицы предпочитали серебристо-желтую крышку* (сливок) в настоящее время уже звучит анахронизмом.

Таким образом, существуют аспекты устной речевой деятельности учителя, за которые не может полностью «нести ответственность» текст учебной книги. При преобразовании научной системы знаний в дидактическую многие связи, на которых строится научный текст, «обрываются». Учитель может выбирать различные приемы интерпретации такого текста, находя для этого наиболее эффективную речевую форму. От актуализации авторского «я», от личности учителя зависит заинтересованность ученика в изучении каждой школьной дисциплины.

### Литература

1. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999.
2. Лапп Л.М. Интерпретация научного текста в аспекте фактора «субъект речи» (на материале анализа русской научной литературы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 1988.

*Л.В. Хаймович – канд. пед. наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета.*