



УДК 81'243

DOI 10.22363/2313-2264-2017-15-1-77-90

## АУДИТОРНЫЙ ДИСКУРС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА ПО РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОФОНА

Х. Чайлак, Л.П. Мухаммад

Караденизский технический университет, Трабзон, Турция  
*Трабзон, Турция, 61080*

Проблематика данной статьи связана с созданием инновационных технологий обучения, а именно с личностно ориентированным преподаванием русского языка иностранцам. Актуальность работы состоит в исследовании аудиторного дискурса как инновационной площадки для развития гармоничной языковой личности в учебном процессе на неродном языке. Результатом данного исследования является создание инновационной антропологически ориентированной обучающей модели по русскому языку для турецких студентов начального этапа обучения. Уникальность данной модели в том, что исходной точкой ее конструирования является личность, языковая личность учащегося-инофона в его коммуникативном взаимодействии с иными участниками коммуникативного акта, в том числе и преподавателем. Цель работы — показать, как учет особенностей дискурса стимулирует методиста к осуществлению стратегии обучения, основанной на реальном коммуникативном взаимодействии преподавателя и студента. Основными методами исследования являются методы практического характера: наблюдение за коммуникативным взаимодействием участников учебного процесса, беседы со студентами и преподавателями, обобщение личного практического опыта в учебной аудитории. Материалом исследования является реально протекающий в аудитории турецких студентов учебный процесс обучения русскому языку, а также видео- и аудиозаписи данного процесса.

Новизна исследования состоит в том, что авторы находят интегральные и дифференциальные признаки педагогического/аудиторного дискурса, протекающего в турецкой аудитории. Выделение данных признаков может помочь методисту использовать феномен аудиторного дискурса в качестве инновационной площадки для создания принципиально новых методик, в том числе и методик, основанных на сконструированной нами обучающей модели, ориентированной на языковую личность турецкого студента начального этапа обучения.

В исследовании выявлен некоторый минимум весьма важных для лингводидактики дифференцирующих компонентов аудиторного дискурса, развертывающегося в аудитории турецких студентов начального этапа обучения. Данная работа позволяет сделать вывод о целесообразности дальнейшего изучения аудиторного дискурса с точки зрения перспектив развития языковой личности инофона.

**Ключевые слова:** аудиторный дискурс, турецкие студенты, личностно значимое обучение, коммуникативное взаимодействие

### Введение

Предмет нашего исследования — аудиторный дискурс как инновационная площадка в целях формирования и развития языковой личности инофона — турецкого студента, начинающего изучать русский язык (РЯ).

Актуальность данного исследования состоит в потребности современной лингводидактики, в частности методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в эффективной обучающей модели применительно к начальному этапу обучения. Данная модель, как мы полагаем, может быть создана с привлечением инструментария современной коммуникативной лингвистики, а именно с учетом в процессе моделирования особенностей аудиторного дискурса, развертывающегося в конкретной иностранной аудитории, в нашем случае — в аудитории турецких студентов начального этапа обучения.

Безусловно, решение проблем повышения эффективности учебного процесса на начальном этапе обучения в методике преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского как иностранного, было актуальным во все периоды становления и развития данной науки. Так, в период главенствования грамматико-переводного метода весьма остро стояла проблема формирования умений и навыков устной речи, в период «процветания» прямого метода возникла проблема осознанного употребления единиц языка и речи в учебном процессе по ИЯ/РКИ и, наконец, все эти проблемы, казалось, были решены при использовании современных методов, реализуемых на основе системно-функционального интегрирования учебных материалов коммуникативно-деятельностного и коммуникативно-поведенческого подходов к обучению [1–8]. Однако, несмотря на мощнейший методологический и методический аппарат (в том числе и существенно значимый психолингвистический компонент), которым обеспечена современная российская лингводидактика, в рамках ее практической реализации до сих пор не разрешены как минимум следующие проблемы: 1) эффективный в настоящее время феномен «коммуникативно-деятельностное обучение» многие преподаватели интерпретируют, как нам кажется, весьма странно: так, мы не однажды слышали от своих коллег, что ошибки на начальном этапе исправлять не нужно, поскольку такое исправление мешает коммуникации, учащиеся после этого боятся говорить; 2) употребление в лингводидактике термина «субъект обучения» часто носит декларативный характер, особенно это касается учащихся начального этапа обучения в силу специфики данного контингента; 3) языковой материал начального этапа обучения не дифференцирован по признаку рецепция/продукция, что существенно тормозит коммуникативно-языковое продвижение учащегося «по индивидуальной траектории». Предлагаемый нами ниже вариант коммуникативно-деятельностной модели обучения призван если не в полной мере, то хотя бы частично решить поставленные проблемы.

В качестве *методологической основы* для построения высокоэффективной обучающей модели мы используем один из вариантов коммуникативно-деятельностной модели, базирующийся на трех взаимосвязанных принципах: 1) антропологическом; 2) коммуникативном; 3) когнитивном [3; 7]. Наш вклад в лингводидактику как науку на современном этапе ее развития состоит в переосмыслении значимости основополагающих принципов с выделением в качестве базового антропологического принципа. Таким образом, личность, языковая личность (ЯЛ), с ее субъектным статусом становится центром, исходным компонентом обучающей модели. Предлагаемая исследовательская стратегия позволяет нам строить методику на основе индукции: *от ЯЛ — через образующийся в общении*

*дискурс — к обобщению практического и теоретического опыта.* Предлагаемая модель верифицирована практикой преподавания РЯ в иностранной аудитории [6; 7], а также обогащена данной практикой с рассмотрением аудиторного дискурса в качестве инновационной площадки для развития ЯЛ инофона, в нашем случае — турецкого студента начального этапа обучения.

### **Цель**

Цель данной работы — сконструировать современную эффективную обучающую модель на основе инновационной площадки, образующейся в процессе развертывания аудиторного дискурса в учебном общении турецких студентов начального этапа обучения. Данная инновационная площадка образуется в результате реального (а не формального, как это часто бывает) коммуникативного взаимодействия преподавателя и студента, поскольку стимулирует методиста, преподавателя к реализации стратегий обучения, соответствующих личности, ЯЛ студента. Таким образом, в качестве целевой модели мы видим трехкомпонентную модель, на одном полюсе представленную антропологическим принципом (в его взаимодействии с коммуникативным и когнитивным), на другом — реальной ЯЛ иностранного (турецкого) студента, в центре же — аудиторным дискурсом, представляющим результат взаимодействия всех иных компонентов модели, прежде всего результат взаимодействия участников учебного общения. При таком подходе образующийся в процессе коммуникативного взаимодействия аудиторный дискурс становится, во-первых, инновационной экспериментальной площадкой по созданию новых методик обучения, во-вторых (как результат), реальным инструментом достижений иностранных (турецких) учащихся при формировании их ЯЛ, включая также и овладение ими РЯ.

### **Материалы и методы**

При определении признаков и параметров аудиторного дискурса в качестве основного метода мы использовали метод обобщения собственного педагогического опыта в аудитории турецких студентов начального этапа обучения. Безусловно, этот метод использовался наряду с иными методами исследования практического характера: наблюдением за реальным учебным процессом и развитием аудиторного дискурса, беседой с учащимися и преподавателями-коллегами, опросом учащихся, методом интроспекции. Однако на методологическом уровне исследования возникла необходимость в применении методов теоретического характера: индуктивно-дедуктивного метода, метода анализа и синтеза и, безусловно, метода моделирования.

В качестве материалов исследования послужили: а) сценарий учебного пособия по РЯ (русскому языку) «Скоморошина. Или приключения Боря...» [6]; б) видео- и аудиозаписи занятий по РЯ в аудитории турецких студентов, начинающих изучать РЯ.

Наш многолетний опыт работы в учебной аудитории иностранных (в том числе турецких) студентов показал, что наиболее эффективным вариантом коммуникативно-деятельностной методики является вариант, учитывающий именно

антропологический принцип как базовый при построении обучающей модели. Это позволило нам как методистам и преподавателям РКИ пойти в обучении от личности, ЯЛ учащегося (а не от теории). В процессе исследования мы обнаружили, что успех (или неуспех) учащихся в учебном общении (в коммуникативном взаимодействии преподавателя и студента) во многом зависит от таких его природных качеств, как экстраверсия/интроверсия. Эти личностные свойства человека связаны прежде всего с его природной стороной, на что указывал еще К.Г. Юнг [9]. Методика, основанная на антропологическом принципе как базовом, была описана нами в прежних, ориентированных на ЯЛ, работах [7; 10]. Как показывает практика преподавания РКИ в иностранной аудитории, указанные выше явления универсальны и относятся в том числе к турецким студентам. Однако практика также показывает, что одних только методических инструментов, включая методы, для развития и совершенствования предлагаемой нами модели недостаточно. Развитие и совершенствование предлагаемой методики мы видим в привлечении в методический конструкт психолингвистического и лингвистического инструментария, в частности, таких феноменов, как дискурс, педагогический дискурс, аудиторный дискурс. Именно данные феномены позволяют нам дифференцировать при обучении турецких студентов весьма важные понятия: с одной стороны, текст [4; 5; 7; 10–12], с другой — дискурс [12–21] в целях использования последнего с его гибкими и «мимолетными» характеристиками в качестве экспериментальной, инновационной, площадки для выявления необходимых параметров коммуникативного взаимодействия студента и преподавателя в целях создания эффективной обучающей модели и, как результат, эффективной ЯЛ студента, способной осуществлять коммуникацию на РЯ по оптимальным параметрам.

### **Результаты**

Поиск эффективной в отношении турецкого студента обучающей модели, а также исследование в данном процессе особенностей аудиторного дискурса, его признаков и параметров, способствующих (или тормозящих) развитие ЯЛ данного студента, позволил построить высокоэффективную развивающую систему обучения, в процессе реализации которой формируется гармоничная ЯЛ студента, способная эффективно и грамотно общаться на РЯ; раскрывается творческий потенциал ЯЛ, прежде всего применительно к усвоению особенностей коммуникации на РЯ; происходит перенос умений эффективно общаться на РЯ в сфере речевой деятельности (РД) на родном языке.

### **Обсуждение**

Из затрагиваемых в исследовании проблем и способов их решения наиболее актуальными и дискуссионными, на наш взгляд, являются следующие. Первая проблема, вызывающая множество дискуссий, связана с коммуникативно-деятельностной лингводидактикой, которая в идеале рассматривает личность студента в качестве субъекта учебной деятельности (поскольку базовым термином данного направления методической науки является термин «деятельность»). Без-

условно, осуществление деятельности, общения как деятельности невозможно без носителя этой деятельности, в частности личности/ЯЛ учащегося [1–7; 10]. Однако часто при практическом осуществлении рассматриваемой модели (в силу множества различных обстоятельств) получается так, что свой субъектный статус реализует в основном преподаватель, а студент его либо совсем не реализует, либо реализует минимально. Особенно это касается начального этапа обучения. При всей эффективности традиционной коммуникативно-деятельностной модели (при ее психолингвистической и собственно методической разработанности) она тем не менее уязвима с точки зрения реализации в ее рамках именно субъектного статуса студента. Практика показывает, что компонент «студент как субъект изучения РКИ» в целом носит декларативный характер. В силу сказанного уже на уровне методологии следует заложить такой базовый принцип, который обязывает методистов, авторов программ и учебников, а также преподавателей строить учебный процесс не «сверху» («от теорий», даже если они верифицированы и успешны), «а снизу» («от студента», от его личностных особенностей, от особенностей ЯЛ). В качестве такого базового принципа мы предлагаем принцип антропологический (в его взаимосвязи с иными методическими принципами) [7; 10].

Вторая проблема, вызывающая множество дискуссий, связана с лингвистическим и лингводидактическим понятием «дискурс». Как известно, ни в лингвистике, ни в лингводидактике это понятие окончательно не сформировалось, а термин, его обозначающий, зачастую носит расплывчатый характер [14]. Мы же в своей работе опираемся на понимание этого термина такими учеными, как Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Ю.Е. Прохоров, Х.И. Мухаммад и др. [12; 13; 15–21].

Поскольку нас интересуют и такие производные термина «дискурс», как «аудиторный дискурс» и «педагогический дискурс», в данной работе коснемся также и этих терминов.

Так, по Н.Д. Арутюновой, дискурс — это связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [13]. Анализируя данное определение, мы приходим к выводу, что Н.Д. Арутюнова подходит к дискурсу со стороны текста.

Совсем с иной точки зрения (чем это предлагает Н.Д. Арутюнова) рассматривает феномен дискурса Ю.Е. Прохоров. Он предлагает модель дискурса «от действительности» [12]. Насколько мы понимаем, данная «действительность» может быть представлена (зафиксирована) как вербальными, так и невербальными средствами общения. В связи со сказанным дискурс, его содержание и структура зависят в том числе и от речи участников коммуникации, а последняя (речь), в свою очередь, зависит от множества компонентов ситуации общения: от темперамента и типа личности говорящих, от способа протекания речевого действия, поступка, от того или иного отрезка времени, в рамках которого протекает нарождающийся и совершенствующийся дискурс.

Новый подход характеризует исследование Х.И. Мухаммада. Ученый не видит во взглядах на дискурс Н.Д. Арутюновой и Ю.Е. Прохорова существенных противоречий. Принимая во внимание такой критерий, как рецепция/продукция

при порождении и протекании дискурса, исследователь полагает, что Н.Д. Арутюнова подходит к феномену дискурса со стороны рецепции, т.е. со стороны восприятия «текста» как изначально структурированного и оформленного по специальным правилам источника информации. Ю.Е. Прохоров же подходит к дискурсу с противоположной стороны, а именно со стороны ЯЛ, порождающей речь, а точнее, дискурс [12; 13; 18]. На наш взгляд, такой подход (когда мы дифференцируем различные модели феномена «дискурс» исключительно в аспекте его рассмотрения) совершенно справедлив, однако только при условии, когда автор, производитель дискурса, осуществляет речевую деятельность (РД), а именно спланированное и развивающееся по правилам порождения текста «речетворчество». Именно в этом случае дискурс, по сути, допустимо определить как «*текст* с учетом самых разнообразных экстралингвистических факторов и характеристик». Таким образом, дискурс, представленный формулой «текст плюс...», моделирует ситуацию, которую допустимо представить через «деятельностные» (поведенческие) характеристики ЯЛ, а именно: речевые действия продуцирующей дискурс ЯЛ определяются динамикой ее сознания, в котором аккумулируется определенное представление о тексте; данный «текст» (в нашем случае виртуальный) актуализируется и вербализуется в соответствии с коммуникативным намерением, а также с условиями протекания коммуникативного акта.

Иная ситуация складывается при условии, если речь участников коммуникации не запланированная, если она спонтанна и свободна, в том числе и от обязательств классического «текстообразования», правил речевой культуры и т.д. В данном случае дискурс в понимании Ю.Е. Прохорова и Х.И. Мухаммада в принципе отличается от дискурса в понимании Н.Д. Арутюновой. В связи со сказанным, как мы полагаем, в качестве наиболее корректного определения дискурса можно рассматривать следующее: дискурс — это актуализированная действительность, представленная эксплицитными и имплицитными средствами общения [18].

Именно в последнем случае явление дискурса — это не совсем то, что называют «текст плюс...», а возможно, это и весьма далеко от феномена «текст плюс...».

Мы, безусловно, понимаем, что сформулированный выше вывод может стать исходной позицией для новой дискуссии в лингвистике; однако здесь наша цель не чисто лингвистическая, а в большей мере прикладная: именно таким образом мы хотим подойти к решению наших лингводидактических задач и прежде всего к нашим базовым понятиям — «аудиторный дискурс» и «педагогический дискурс».

Как мы думаем, представленные выше взгляды на дискурс позволяют нам рассмотреть понятия «аудиторный дискурс» и «педагогический дискурс» с помощью характеристик вступающей в коммуникацию ЯЛ, а именно *адресанта* и *адресата* в их коммуникативном взаимодействии. Разумеется, при порождении речи адресант — это пишущий/говорящий в общении (в идеальном случае — в коммуникативном взаимодействии), а адресат — воспринимающий («реципирующий»).

В целом, мы опираемся на понимание аудиторного дискурса, предложенное Х.И. Мухаммадом: *аудиторный дискурс* — это дискурс, который реализуется в аудитории, в коммуникативном взаимодействии [18]. С другой стороны, в со-

временной лингвистике существует и еще одно, казалось бы, синонимичное понятие, а именно понятие «педагогический дискурс» [15; 16; 18]. Педагогический дискурс, по В.И. Карасику, это разновидность институционального дискурса. А если институциональный дискурс — это, по сути, фиксирование разнообразными коммуникативными средствами трудовой деятельности, следовательно, педагогический дискурс — это не что иное, как фиксирование разнообразными по своей природе коммуникативными средствами (и не только вербальными средствами) коммуникативной деятельности участников учебного процесса. Все сказанное позволяет согласиться с точкой зрения Х.И. Мухаммада, что понятие «аудиторный дискурс» более широкое, чем понятие «педагогический дискурс» (поскольку оно учитывает все и лингвистические, и экстралингвистические характеристики аудитории). В практике речепорождения (в подавляющем большинстве случаев, однако, не всегда) феномен «педагогический дискурс» — это некоторая часть аудиторного дискурса. Безусловно, с данными утверждениями лингвистов [18] мы согласны, тем не менее, хотелось бы проанализировать их утверждения с позиции современной лингводидактики. Прежде всего, используя дифференцируемые выше понятия, мы хотели бы выяснить плюсы и минусы двух, весьма различных по своей «идеологии», педагогических стратегий:

— стратегии, ориентирующейся на жесткий стиль развития образовательного дискурса. В этом случае участники учебного процесса, а именно и преподаватель, и студент могут быть представлены моделью *педагогического дискурса*.

— стратегии, ориентирующейся на «не жесткий» (ниже мы попытаемся определить, какой именно) стиль развития образовательного дискурса. В этом случае участники учебного процесса, а именно и преподаватель, и студент могут быть представлены моделью *аудиторного дискурса*.

Выше с помощью феномена «дискурс» мы частично описали «жесткость» / «нежесткость» как критерии реализации двух (противоположных по своей сути) педагогических стратегий, в результате которых формируется в одном случае педагогический, в другом — аудиторный дискурс. Безусловно, каждому из этих двух типов дискурса присущи свои отличительные признаки. Так, педагогический дискурс в силу жесткости его реализации строго организован и структурирован, т.е. обладает жесткой структурой. По данному признаку педагогический дискурс приближен к тексту и в своем инварианте (по признаку «текст/дискурс») обладает всеми теми характеристиками, которые свойственны тексту: завершенностью, цельностью, структурированностью, связностью и т.д. [4; 11; 13; 15; 16; 18]. Педагогический дискурс — это дискурс, который, в отличие от текста, можно охарактеризовать по Н.Д. Арутюновой: «текст плюс...». Аудиторный же дискурс может быть самым разнообразным по способам своего развертывания и, следовательно, по своей структуре. Он происходит в учебной аудитории, которая по определению включает преподавателя как одного из участников (и в той или иной мере организатора) учебного процесса, следовательно, как мы уже отмечали, в его структуру в качестве компонента входит и педагогический дискурс. Этот компонент может быть центральным, системообразующим, а может быть и «локальным», «периферийным». В первом случае аудиторный дискурс (с учетом степени жесткости его развертывания) допустимо характеризовать по Н.Д. Арутюновой.

Во втором случае его можно охарактеризовать с помощью самых различных признаков: 1) наиболее обобщенный вариант — «нежесткость структуры»; 2) конкретизированные варианты: а) спонтанность и гибкость структуры (при сохранении такой его характеристики, как цельность), б) спонтанность и «мозаичность» структуры (при сохранении такой его характеристики, как цельность), в) спонтанность и «мозаичность» структуры (без сохранения цельности самого дискурса). Под понятием «мозаичность структуры» мы понимаем такую структуру спонтанного и в целом «неорганизованного» дискурса, в которую включены «организованные речевые микрообразования» (по сути, микротексты), а также иного рода составные части.

Таким образом, в содержание *аудиторного дискурса* входят все обнаруженные с помощью современного научного аппарата компоненты разветвляющегося в аудитории реального учебного процесса; в содержание *педагогического дискурса* — эксплицитно и имплицитно представленные единицы, организованные на основе первоначального (заранее подготовленного) плана преподавателя. Уместность данных единиц оценивается первоначальным (входящим в структуру «плана») критерием педагогической целесообразности.

С позиции психологических и педагогических теорий мы не можем оценить роль феномена аудиторного дискурса, поскольку в данных науках такого серьезно проработанного и теоретически выверенного понятия не существует. Однако дать оценку некоторым базовым компонентам данного понятия (в теоретическом его смысле) мы, вслед за учеными, можем. Так, по мнению А.А. Леонтьева, такой компонент учебного общения, как спонтанные творческие действия, заслуживает особого внимания исследователей [3]. Исходя из данных, с одной стороны, лингвистики и лингводидактики, с другой — психологии и педагогики, мы полагаем, что только интегрированный подход к исследованию аудиторного дискурса позволит определить его природу, а также природу его главных отличительных компонентов — спонтанности и воле к новизне, творчеству.

Рассмотрим все сказанное на примерах реализации педагогического/аудиторного дискурса в учебном процессе турецких студентов-филологов начального этапа обучения РЯ (русскому языку).

На практике в аудиторном/педагогическом дискурсе в качестве адресанта обычно выступает методист (как автор учебника, или учебного материала в рамках избранной педагогической концепции); преподаватель, главными функциями которого является объяснение (в том числе и описание) всего того, что необходимо усвоить студенту при формировании его коммуникативной компетенции, и организация учебного процесса. Адресатом в нашем случае является турецкий студент, начинающий изучать РЯ. Так, адресант-методист в педагогическом дискурсе может реализовываться, с одной стороны, через учебную РД, предусмотренную коммуникативно-деятельностной моделью обучения РКИ, с другой — посредством национально ориентированного учебного пособия, в данном конкретном случае — посредством созданного нами учебного пособия «Скоморошина. Или приключения Боры. Урок-спектакль» [6].

Учебное пособие «Скоморошина. Или приключения Боры. Урок-спектакль» реализует все ту же коммуникативно-деятельностную модель обучения, однако

по-новому: с учетом базового антропологического принципа, ориентирующего педагога на ЯЛ турецкого студента, начинающего изучать РЯ. Например, при создании рассматриваемого пособия нами, авторами, учитывалось такое яркое свойство национальной/турецкой ЯЛ, как экстраверсия [6; 9; 10].

Исходя из экстравертивного способа общения турецкой ЯЛ, мы организовали учебное пособие таким образом, чтобы студент мог усваивать РЯ в непринужденном общении. Ниже приведем пример микродиалога рассматриваемого учебного пособия.

БУКВА О: Мой папа Алфавит знает всё! А я его дочка! Маленькая точка!

БОРА: Какая ты круглая!

БУКВА О: Спасибо за комплимент!

БОРА: Пожалуйста, извини! Я не это хотел сказать. Я плохо говорю по-русски [6].

Обратим внимание, что в данный (необычный, сказочный и веселый по своему характеру) диалогический «микротекст» включены далеко не случайные с точки зрения коммуникативно-деятельностной модели реплики: включенный в микротекст языковой материал — это материал, представляющий фрагмент «коммуникативно-деятельностной основы обучения» [5].

Адресант-преподаватель в рамках рассматриваемого педагогического дискурса призван вывести ЯЛ студента сначала на уровень рецепции (чтения и понимания данного микротекста), затем на уровень репродукции (репродуцирование реплик микродиалога), а в конечном итоге — на уровень продуцирования, что связано с формированием умений коммуникативного взаимодействия в заданных условиях. Все это при жестком исполнении «сценария» учебной деятельности и будет представлять «организованную речь» в учебных условиях, т.е. педагогический дискурс.

Адресант-преподаватель, не жестко следующий «задуманному плану», на каждом шагу его исполнения будет допускать в развивающемся аудиторном дискурсе различного рода коммуникативные «вольности», спонтанно возникающие в процессе его взаимодействия со студентами. Например: студентка, исполняющая роль БУКВЫ О, приносит в учебную аудиторию подушку и «оформляет» с ее помощью свою фигуру. В турецкой аудитории начального этапа обучения, привыкшей со школьной скамьи к различного рода «строгостям», сначала возникает замешательство, а затем, при поддержке «виновной» преподавателем, возникает и развивается нестандартная для турецкой аудитории ситуация... и все это в результате ведет к подлинному интересу к сцене, к творчеству, к лицедейству и учебному процессу, в котором нужные реплики усваиваются непроизвольно и на подлинном взаимодействии.

В нашем (описанном выше) случае развившийся аудиторный дискурс сохранил целостность, заданную педагогическим дискурсом. Однако в результате он вышел не только на решение тех педагогических задач, которые ставил адресант (педагог) перед учебным процессом, но еще и привнес в этот процесс творческий компонент. Формула данного дискурса — «текст плюс...» свидетельствует также и о том, что его участник, ЯЛ турецкого студента, безусловно, в процессе развертывания дискурса данного типа значительно обогащается. Особенно это касается развития

творческого потенциала включенной в реализацию аудиторного дискурса ЯЛ. В подтверждение сказанному приведем пример, когда ЯЛ турецкого студента настолько корректно и творчески проявляет себя в аудиторном дискурсе, развившемся из текста «Скоморошины», что преподаватель (а также авторы данного учебного пособия) меняют и некоторые части текста пособия. Сравним старый вариант текста пособия и новый вариант:

*Старый вариант, предложенный авторами учебного пособия:*

ДЕВУШКА: Меня зовут Аня. А Вас?

ЮНОША: А меня — Саня!

БОРА: Я тоже так могу: «Меня зовут Бора».

СКОМОРОХ: Бора, ты делаешь успехи.

Жаль только, нет девушки.

Новый вариант, предложенный ЯЛ турецкого студента на основе уже имеющегося варианта (элементы, которые предложили студенты, выделены курсивом):

ДЕВУШКА: Меня зовут Аня. А Вас?

ЮНОША: А меня — Саня!

БОРА: *(становится впереди юноши, закрывая его)*: Я тоже так могу: «Меня зовут Бора».

ДЕВУШКА: *(подходит к юноше и берёт его под руку)*: Бора? Саня, какое интересное имя! *(девушка с юношей уходят под руку)*.

СКОМОРОХ: Бора, ты делаешь успехи.

Жаль только, нет девушки.

Из примеров, а именно фраз, слов, мизансцен, жестов, а также иных эксплицитных и имплицитных средств аудиторного дискурса мы видим, что рождение и развитие данного дискурса происходит именно в тех случаях, когда учебное общение (заданное методической системой и преподавателем) на основе реального коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов превращается в настоящую живую коммуникацию, порождающую новые идеи, смыслы и новые фрагменты развивающегося аудиторного дискурса.

### **Заключение**

Выше мы представили только часть того аудиторного дискурса, который обрывается в турецкой аудитории при работе по учебному пособию «Скоморошина. Или приключения Боры. Урок-спектакль». На конкретных примерах, взятых из реального учебного процесса, мы попытались показать, что феномен аудиторного дискурса намного богаче феномена педагогического дискурса — богаче не только по содержанию, но и в плане развития ЯЛ инофона (турецкого студента), особенно развития его творческой, дискурсивной деятельности. Безусловно, все разнообразие феномена «аудиторный дискурс» не сводится исключительно к тем моделям, которые мы представили выше. Однако даже описанного выше материала достаточно, чтобы заключить: заданный антропологической лингводидактикой аудиторный дискурс, его формирование и исследование могут стать незаменимой инновационной площадкой по развитию и совершенствованию ЯЛ инофона, в нашем случае — турецкого студента начального этапа обучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- [1] *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- [2] *Арутюнов А.Р.* Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: методическое пособие. М.: ИРЯП, 1989. 99 с.
- [3] *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001. 448 с.
- [4] *Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.В.* Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Русский язык, 1981. 141 с.
- [5] *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
- [6] *Мухаммад Л.П., Аичи М., Чайлак Х.* Скоморошина. Или приключения Боря. Урок-спектакль: учебное пособие по обучению русской разговорной речи турецких студентов-филологов (начальный этап обучения). Стамбул, 2016. 124 с.
- [7] *Мухаммад Л.П.* Языковая личность иностранного студента-нефилолога начального и среднего этапов обучения. М.: ИРЯП, 2003. 240 с.
- [8] *Chomsky N.* *New Horizons in the Study of Language and Mind.* — Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 230 p.
- [9] *Юнг К.Г.* Психологические типы. М.: АСТ, 2008. 761 с.
- [10] *Мухаммад Л.П., Чайлак Х.* Интерактивные особенности языковой личности и проблема функционирования механизмов антиципации в процессе работы с текстом // Электронный научно-образовательный журнал «Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi». № 8. 2016. С. 31—50. URL: <http://www.avrasyad.com/OncekiSayilarDetay.aspx?Sayi=8>
- [11] *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 148 с.
- [12] *Прохоров Ю.Е.* Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие. М.: Флинта, 2011. 224 с.
- [13] *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
- [14] *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров.* М.: ИНИОН РАН, 2000. 232 с.
- [15] *Карасик В.И.* О типах дискурса. URL: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>
- [16] *Карасик В.И.* Речевая коммуникация: дискурсивный аспект // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 1 (21). 2013. С. 32—34. [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru)
- [17] *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
- [18] *Мухаммад Х.И.* Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006. 24 с.
- [19] *Седов К.* Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
- [20] *Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н. Павловой, И. Зачесовой.* М.: Институт психологии РАН, 2007.
- [21] *Van Dijk Teun A.* *Discourse and Context. A sociocognitive approach / A. Van Dijk.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Pp. 22–72.

© Чайлак Х., Мухаммад Л.П., 2017

### История статьи:

Дата поступления в редакцию: 18 октября 2016

Дата принятия к печати: 20 ноября 2016

**Для цитирования:**

**Чайлак Х., Мухаммад Л.П. Аудиторный дискурс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания.* 2017. Т. 15. № 1. С. 77–90.**

**Сведения об авторах:**

*Чайлак Ханифе*, кандидат филологических наук, преподаватель отделения русского языка и литературы факультета гуманитарных наук Караденизского технического университета, Турция. *Сфера научных интересов:* межкультурная коммуникация, русская филология, языковая личность, дискурс, методика преподавания русского языка как иностранного. Автор более 20 научных публикаций. *Контактная информация:* e-mail: caylakhanife@gmail.com

*Мухаммад Людмила Петровна*, доктор педагогических наук, профессор отделения русского языка и литературы факультета гуманитарных наук КТУ (Караденизского технического университета), Турция. *Сфера научных интересов:* межкультурная коммуникация, языковая личность иностранного студента, текст и дискурс, языковая картина мира, национально ориентированная методика преподавания РКИ. Автор более 70 научных публикаций. *Контактная информация:* Karadeniz Teknik Üniversitesi, 61080, Trabzon/Türkiye. e-mail: ludmilamuh@mail.ru

## **CLASSROOM DISCOURSE AS INNOVATIVE PLATFORM FOR DEVELOPING FOREIGN STUDENT LINGUISTIC PERSONALITY**

**H. Caylak, L.P. Muhammad**

Karadeniz Technical University  
Trabzon, Turkey, 61080

The issue of this article is creating innovative learning technologies, specifically, student-oriented teaching Russian to foreigners.

The significance of the research lies in the fact that its study of classroom discourse as an innovative platform for developing harmonious linguistic personality acquiring a foreign language. The expected result of the study is creating an innovative anthropologically oriented Russian language training model for Turkish students at the primary training stage. Placing the inofon linguistic personality, its interaction with other participants of communication, including teacher as the reference point of the design, makes the model unique.

The aim of this study is to show that consideration of discourse properties might encourage instructors to implement learning strategies based on communicative interaction between teacher and students.

The main research methods of the study are practical methods: observation of communicative interaction between participants during the educational process, interviews of students and teachers and personal teaching experience. Real Russian language educational process for Turkish students, as well as video and audio recordings of the process are the main material for the current study.

The authors have found integrating and distinctive features of pedagogical/classroom discourse in Turkish classroom. The distinction between those attributes can help teachers to use the phenomenon of classroom discourse as an innovative platform for the creation of fundamentally new techniques, including methods based on our learning model focused on linguistic personality of Turkish students at the primary training stage.

The study reveals the importance of linguistic and didactic differentiating components of classroom discourse of Turkish students at the primary training stage. It allows to draw a conclusion about feasibility of further studies of classroom discourse from the perspective of inofon linguistic personality developing.

**Key words:** Classroom discourse, pedagogical discourse, Turkish students, student-oriented teaching, communicative interaction

## REFERENCES

- [1] Azimov Je.G., Shukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow: Ikar, 2009. 448 p.
- [2] Arutjunov A.R. *Kommunikativnyj intensivnyj uchebnyj kurs RKI dlja zadannogo kontingenta uchashhihsja (metodicheskoe posobie)* [Intensive communicative teaching course of Russian as a foreign language for a specific enrollment of students: resource book]. Moscow: IRJAP, 1989. 99 p.
- [3] Leont'ev A.A. *Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii* [Language and speech activity in general and aducational psychology]. Moscow — Voronezh, 2001. 448 p.
- [4] Mets N.A., Mitrofanova O.D., Odincova T.V. *Struktura nauchnogo teksta i obuchenie monologicheskoj rechi.* [The structure of scientific text and monologue speech teaching]. Moscow: Rus. jazyk, 1981. 141 p.
- [5] Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G., Vjatjutnev M.N., Sosenko Je.Ju., Stepanova E.M. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo.* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Rus. jazyk, 1990. 269 p.
- [6] Muhammad L.P., Ashchi M., Chajlak H. *Skomoroshina. Ili priključenija Bory. Urok-spektakl'. Uchebnoe posobie po obucheniju russkoj razgovornoj rechi tureckih studentov-filologov (nachal'nyj jetap obuchenija).* [“Skomoroshina” or the adventure of Bora. Lesson play. Teaching materials related with the spoken Russian for the Turkish philology students (primary training stage)]. Istanbul, 2016. 124 p.
- [7] Muhammad L.P. *Jazykovaja lichnost' inostrannogo studenta-nefilologa nachal'nogo i srednego jetapov obuchenija.* [Linguistic personality of the foreign non-philology student at primary and secondary stages of education]. M.: IRJAP, 2003. 240 p.
- [8] Chomsky N. *New Horizons in the Study of Language and Mind.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 230 p.
- [9] Jung K.G. *Psihologicheskie tipy* [Psychological types]. M.: AST, 2008. 761 p.
- [10] Muhammad L.P., Chajlak H. *Interaktivnye osobennosti jazykvoj lichnosti i problema funkcionirovanija mehanizmov anticipacii v processe raboty s tekstom.* *Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal* [Interactive features of the linguistic personality and problem of functioning of the anticipation mechanisms in the process of working with a text. *Electronic Journal of Research and Education*]. «Avrasya Uluslararası Ara t rmlar Dergisi». № 8. 2016. P. 31–50. <http://www.avrasyad.com/OncekiSayilarDetay.aspx?Sayi=8>
- [11] Gal'perin I.R. *Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovanija* [Text as an object of linguistic research]. Moscow: KomKniga, 2007. 148 p.
- [12] Prohorov Ju.E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs: Ucheb. Posobie.* [Reality. Text. Discourse: textbook]. Moscow: Flinta, 2011. 224 p.
- [13] Arutjunova N.D. *Diskurs. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Discourse // Linguistic encyclopedic dictionary]. M.: Sovetskaja encyclopedija, 1990. P. 136–137.
- [14] *Diskurs, rech', rechevaja dejatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty: Sb. obzorov / Redkol.: Romashko S.A. i dr.* [Discourse, speech, speech activity: functional and structural aspects: Sb. Reviews collection]. Editorial board.: Romashko S.A. and etc. M.: INION RAN, 2000. 232 p.
- [15] Karasik V.I. *O tipah diskursa* [About types of discourse]. Rezhim dostupa: <http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/>

- [16] Karasik V.I. Rechevaja komunikacija: diskursivnyj aspekt. Jelektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal. [Speech communication: discursive aspect. Electronic Journal of Research and Education] VGSPU «Grani poznanija». № 1 (21). 2013. P. 32–34. www.grani.vspu.ru
- [17] Makarov M.L. Osnovy teorii diskursa [Foundations of discourse theory]. Moscow, Gnozis Publ., 2003. 280 p.
- [18] Muhammad H.I. Pragmaticseskij komponent «vzaimodejstvie» v auditornom diskurse. [The pragmatic component of “interaction” in classroom discourse]. Avtoref. diss. ... kand. filolog. nauk. M.: Gos. IRJA im. A.S. Pushkina, 2006. 24 p.
- [19] Sedov K. Diskurs i lichnost': Evoljucija kommunikativnoj kompetencii [Discourse and personality. The evolution of the communicative competence]. Moscow: Labirint, 2004. 320 p.
- [20] Situacionnaja i lichnostnaja determinacija diskursa / Pod. Red. N. Pavlovoj, I. Zachesovoj. [Situational and personal determination of discourse. Ed. N. Pavlova, I. Zachesova]. M.: Institut psihologii RAN, 2007. P. 205–224.
- [21] Van Dijk Teun A. Discourse and Context. A sociocognitive approach / A. Van Dijk. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 22–72.

#### Article history:

Received: 18 Oktober 2016

Accepted: 20 November 2016

#### For citation:

**Muhammad L.P., Chaylak H. (2017) Classroom discourse as innovative platform for developing foreign student linguistic personality. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages of Research and Teaching*, 15 (1), 77–90.**

#### Bio Note:

*Muhammad Ludmila Petrovna*, Doctor of pedagogical sciences, Professor of department Russian language and Literature of Humanities Faculty at KTU (Karadeniz Technical University), Turkey. *Research interests*: intercultural communication, linguistic personality of the foreign student, text and discourse, language picture of the world, national-oriented methods of teaching Russian as foreign language. Author of more than 70 scientific publications. *Contact Information*: Karadeniz Technical University, 61080, Trabzon/Turkey. E-mail: ludmilamuh@mail.ru

*Chaylak Hanifa*, candidate of philological sciences, lecturer of department of Russian language and literature of the Faculty of Humanities of KTU (Karadenizskogo Technical University), Turkey. *Research interests*: intercultural communication, Russian philology, linguistic personality, discourse, methods of teaching Russian as foreign language. Author of more than 20 scientific publications. *Contact Information*: Karadeniz Teknik University, 61080, Trabzon / Turkey. E-mail: caylakhanife@gmail.com