

УДК 81'42+378.016 : 811

## **ПОЭТИКА КАУЗАТИВНОГО НАЧАЛА В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ И ПОНЯТИЕ КОМБИНИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ<sup>1</sup>**

**Н. А. Комина, О. П. Богатырёва**

Тверской государственной университет  
*кафедра иностранных языков гуманитарных факультетов*

В статье анализируется каузативная функция институционального дискурса преподавателя в условиях разработки и внедрения технологии комбинированного обучения в систему учебной подготовки учащихся образовательных заведений России. Уточняется понятие комбинированного обучения в свете осмысления деятельностных позиций преподавателя, модератора, фасилитатора учебного процесса и учебной интеракции.

**Ключевые слова:** лингвистическая поэтика учебного дискурса, комбинированное обучения, каузативная функция в учебном дискурсе.

В качестве одного из активно разрабатываемых сегодня направлений в сфере модернизации учебного процесса в отечественной системе подготовки учащихся средних и высших учебных заведений выступает *смешанное (комбинированное) обучение*. Элемент разночтения в определении обусловлен вариативностью перевода исходного английского термина "Blended Learning" [3]. Как показывает анализ специальной литературы [3; 4] понятие смешанного обучения *многоаспектно* и по своему содержательному наполнению *поливариативно*. В то же время нельзя не признать в качестве характерного штриха данного направления установку на компьютеризацию учебной среды (англ. e-learning, IT-learning etc.), обеспечивающую также расширение возможностей дистанционных и автономных форм обучения. В качестве сопутствующего элемента внедрения смешанного обучения как методической новации могут быть названо распространение таких двух инновационных форм организационного обеспечения успешной интеракции учащихся на занятии, как модерация и фасилитация.

Под *модератором* в общем случае (от лат. moderor – умерять, сдерживать, ограничивать [5, с. 642]) имеется в виду участник общения с расширенными полномочиями, который следит за соблюдением правил. «*Фасилитация* – это создание и поддержание условий, которые не выдвигают препятствий для достижения поставленной цели, но облегчают его» [11, с. 24]. Указанные формы организации учебного взаимодействия иногда достаточно резко противопоставляются «традиционному» подходу к трактовке образа учителя в

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы.

учебной аудитории (заметим, что речь здесь идет о статусно-ролевой характеристике дискурса учителя). Одновременно сторонники цифровых систем провозглашают наступление эры компьютерной «гуманитаристики» и «разговора человека с машиной» [6, с. 15].

Маркетинговый нажим в отношении позиций «традиционного» учителя, акцент на обучающих технологиях, а не на личностных характеристиках преподавательского состава внушают известное переживание тревоги и опасения на предмет превращения учителя как источника успешной учебной деятельности в клерка, ответственного лишь за регистрацию реакций учащихся в рамках шаблонов готовых обучающих технологий. В этой связи приходится признать за компьютеризацией и технологизацией обучения элемент *вызова дегуманизации*, адресованный отечественной и мировой традиции учительства.

Мы полагаем, что основные силовые линии предполагаемого пересмотра роли «традиционного» преподавателя могут быть подвергнуты анализу в русле общего *коммуникаторо-центрического* подхода к описанию учебного институционального дискурса. При этом нами используются элементы функционально-типологического и функционально-семантического анализа коммуникативной деятельности педагога. Полученные предварительные результаты критического рассмотрения поэтики учебного дискурса интерпретируются в свете текстоцентрической и коммуникатороцентрической моделей учебной коммуникации.

Исходным пунктом рассуждения в настоящем случае выступает *преподаватель как каузатор учебной деятельности*. Роль преподавателя в таком приближении прочитывается как *обуславливающая* для учебных действий, в конечном итоге связанных с приращением опыта учащегося. В то же время следует принять во внимание, что каузативная функция присуща не только статусу преподавателя, но и его конкретным ролевым проявлениям, включая *организационно-ролевые функции* модератора и фасилитатора.

Так ли новы эти ролевые функции для нормативной базы описания работы педагога в отечественной методической традиции, как и сами эти термины? Разве не узнаем мы в фигуре фасилитатора образ учителя как помощника? И разве не присутствует элемент модерации в организационном дискурсе педагога изначально? Разве в труде преподавателя не соединяются изначально работа в роли наставника с работой в роли помощника, позиция организатора учебного общения с позицией собеседника, директивное начало с трансляцией стремящегося к идеалу образа в форме собственных речевых поступков?

Возможно, закрепление в термине различий «учитель / модератор», «учитель / фасилитатор» способствует более четкой фиксации ролевых ограничений. Как представляется, это терминологическое разграничение обладает определенным нормативным и дисциплинирующим потенциалом. Можно предположить, что когда-нибудь будут введены и соответствующие новым терминам оплачиваемые должности работников в аудитории учащихся в образовательных заведениях России подобно тому, как это сделано в Финляндии [10, с. 6]. Вместе с тем следует обратить внимание и на то примечательное обстоятельство, что ни одна из означенных здесь трех

дистинктивных позиций не может быть отождествлена с какой-либо одной из набора выделяемых функций языка (вспомним здесь и обозначение Р. Якобсоном [14] коммуникативной функции как сверхфункции).

Мы полагаем, что теория монофункции здесь не выдерживает критики. И так, учитель учит. С этим сложно не согласиться. И модератор модерирует. И с этим можно согласиться. Сложнее согласиться с утверждением «модератор организует учебное общение, но не учит». Скорее, речь идет о смене коммуникативного регистра или стиля обучения. Еще сложнее согласиться с тем, что глагол «учить» обозначает некоторое одно простое, стержневое, однородное, элементарное, тождественное самому себе действие. Ведь можно учить, объясняя на словах, а можно – показывая; можно учить, отвечая на вопросы, и можно учить, задавая вопросы, и т.д. Кроме того, все упомянутые разновидности коммуникативных действий встречаются в иных типах дискурса, не тождественных учебному дискурсу, например, в судебном, политическом, бытовом, художественном и т.д. По-видимому, предложение О. В. Лещака разграничить функции языка и функции дискурса [16] не лишено оснований. Определенный тип дискурса задает свою региональную антологию, в атмосфере которой универсальные функции языка обретают особые смысл и взаимосвязь, в то время как за дискурсом закрепляется функция взаимосвязи взаимосвязей. Последовательно деятельностный подход к описанию учебного процесса позволяет строить положительное утверждение об учебном дискурсе как о речевом произведении [7, с. 50], восходящем к деятельности комплексного знакообразования.

Следующий пункт рассуждения обусловлен необходимостью в рассмотрении понятий *модерации* и *фасилитации* как дистинктивных наборов функций, характеризующих модератора и фасилитатора в терминах определенной позиции в деятельности. На первый взгляд, из объема содержания упомянутых понятий вычитаются или должны быть вычтены некоторые функции, прочно ассоциируемые в позиции преподавателя как учителя, наставника, ментора, воспитателя, как контролирующей и направляющей инстанции организационного учебного дискурса. Но не забываем ли мы в таком случае о *синтетическом характере* целевого и итогового целого, учебного занятия как текста для учащегося? Не забываем ли мы при этом и о том, что и при наличии в аудитории таких интеллигентных и хорошо подготовленных персон, как модератор и фасилитатор, кто-то должен отвечать за успешность и качество *всего* проводимого учебного занятия с учащимися *в целом*? Если фасилитатор принимает на себя означенную ответственность, то через это он также принимает на себя основные функции учителя / преподавателя.

Какова перспектива новооткрываемых в метаязыке современной методики фигур применительно к действительности Российского образования? Вопрос открытый. И все же отметим, что Р. Мильруд в статье, посвященной треугольнику *национальная педагогическая традиция – коммуникативно-ориентированное обучение – методическая культура* неслучайным образом пишет о фигуре учителя в отечественной педагогической традиции как доминантной и доминирующей на занятии [10, с. 5]. Возможно, программа реформирования образования включает в себя установку на решительный

слов традиционных установок и в отношении стилистики преподавания. В таком случае статусно-ролевые ансамбли функций учителя в аудитории могут быть пересмотрены. Но прежде чем утверждать о революции в данной области, следует остановиться на анализе традиционного набора коммуникативных действий учителя в свете их функциональной типологии.

Понятие *каузатора* учебного общения (или шире – учебной деятельности) восходит к корню латинского слова *кауза*: «Causa (арх. caussa), ае [cado?] (1) причина, повод, основание, побудительное начало», а также (6) «целевая причина, цель, смысл» [5, с. 165]. При этом словообразовательный суффикс обозначает мотивирующий источник и автора / субъекта целеполагания. Как справедливо указывает С. В. Шустова, каузатор определяется как лицо, субъект воздействия на объект каузации, т.е. «понятие каузатора связывается с понятиями – актер, инициатор, источник действия, активный участник каузативной ситуации» [13, с. 99]. Заметим, что фигура учителя как источника целеполагания в учебной деятельности осмысливается на уровне рецепции учащегося, а также на уровне производства обусловленных инициативной активностью учителя учебных действий учащегося.

Функция каузатора обучения диалектическим образом связана с воспитанием *самодетерминации* личности [2, с. 289], более широко известной как личностная культура, культура личности или просто личность. Воспитательная роль учителя обусловлена задачей выявления скрытых резервов самовоспитания в учениках.

Заметим, что именно конативная функция (по Якобсону) определяется через адресата сообщения. В этой связи набор элементов или подфункций каузативного дискурса учителя может быть правомерно дополнен функцией *обратной связи* (англ. *feedback*) как связи учащихся с учителем и как связи учителя с учениками. Следует отметить нетождественность данной функции упоминаемой Р. Якобсоном фатической функции, или функции управления контактоустановлением, поддержанием и прерыванием контакта.

Зачастую компьютерный миф в сфере учебных технологий основывается на признании существования наделенной интеллектом «умной машины». Наличие последней столь же сложно обосновать, сколь и опровергнуть.

В противовес маркетинговой стратегии фетишизации цифровых технологий, в рамках коммуникаторо-центрического подхода представляется скорее уместным ввести понятие дистантного каузатора, чем утверждать о том, что человека обучает компьютер. Работающий в режиме удаленного доступа *дистантный каузатор* может выступать и трактоваться как каузатор *in absentia*, делегирующий функции управления учебным процессом учащемуся, заказчику обучения. В то же время регуляционный ресурс преподавателя *in praesentia* трактуется как весомый источник регуляции и саморегуляции учащегося. Диалектика смены форм позволяет выше оценить возможность живого общения в аудитории [8, с. 14; 4, с. 33, 40; 3, с. 63, 65; 9].

Таким образом, не сам компьютер и не сам Интернет, а созидающие и настраивающие их люди (посредством цифровых технологий и необходимых для их функционирования средств) образуют и организуют медиасреду учебного занятия. И таким образом, именно люди, а не машины выступают первоисточником детерминации и каузации учебной деятельности обучаемых

даже в самых интеллектуальных компьютерных системах. Впрочем, даже такие энтузиасты и признанные лидеры в разработке веб-обучения, как Б. Додж и Т. Марч, признают, что самым главным источником успеха в организации занятия с использованием веб-технологий остается учитель: 'The most important factor is you, the teacher' [17].

Как нам представляется, определение понятия комбинированного обучения нуждается здесь в некотором уточнении. Недостаток исходного распространенного определения комбинированного обучения как соединения аудиторной и дистанционной (компьютеризированной и транслируемой) форм обучения восходит к предельно упрощенному и в этом смысле «наивному» представлению о том, что само по себе скрещивание форм обучения гарантирует некий положительный результат.

Английские методисты не упускают данный вопрос из рассмотрения, но отвечают на него со всей свойственной англосаксонскому дискурсу уклончивостью в том смысле, что качество продукта определяется в ходе его употребления [15] – 'the proving of pudding is eating'. Заметим, что в этой связи нам представляется достаточно очевидным, что вся полнота ответственности за оптимальность использования имеющихся ресурсов не может быть переложена на адресата (учащегося или заказчика программы учебной подготовки). В этом смысле вызывает некоторое сомнение идея разделения ответственности за успешность занятия как целого между фасилитатором, модератором и учителем. Заметим, что именно эти три позиции в учебной аудитории сегодня последовательно противопоставляются позиции учащегося.

Всякое текстообразование в социальном контексте диалогично (М. М. Бахтин) и связано с ответственностью; тем более велика должна быть доля ответственности в сфере учебного текстообразования, связанного с обучением интеркультурной компетенции. Современному рекламному тексту / дискурсу (и методической литературе) на рынке коммуникативных учебных комплектов по иностранному языку свойствен риторический акцент на аутентичности используемых аудиоматериалов и текстов. Но внутрикультурная аутентичность изъятого из оборота одной коммуникативной культуры текста далеко не гарантирует аутентичности его понимания и интерпретации представителями другой исходной культурной общности без соответствующего методического вмешательства обучающего. Возможно, аудиторное объяснение культурных различий не всегда является оптимальным решением, на что не без определенных оснований указывает А. В. Тихомирова [12], но в то же время нам сложно согласиться с предложением исследователя вынести интерпретацию элементов культурных различий за пределы учебной аудитории [ibidem].

В порядке предварительного заключения в обозначенной дискуссии остановимся на том допущении, что под фасилитатором и модератором в учебной аудитории следует понимать акцидентальные формы проявления единой родовой сущности – обучающего/учителя как основного носителя институционального регулятивного начала в организации учебного взаимодействия и ведущего институционального каузатора учебной деятельности. Кроме того, мы полагаем, что традиционно выделяемая методическая позиция учителя-наставника в значительной мере оказывается

содержательно богаче позиции модератора как организатора и игротехника, позиционируемого «над» сценой действия и взаимодействия, и вместе с тем она включает в себя функцию фасилитатора как профессионально подготовленного помощника в выполнении учебных заданий.

### **Список литературы:**

1. Анисимов, В. П. Арт-педагогика нравственности [Текст] : монография / В. П. Анисимов. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2010. – 320 с.
2. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Изд-во политической литературы, 1990. – 413 с.
3. Богатырёва, О. П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования [Текст] / О. П. Богатырёва // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения ; под ред. Н. А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 60–69 .
4. Вацель, Г. Совместный проект Института межкультурной коммуникации и Тверского государственного университета [Текст] / Г. Вацель // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения ; под ред. Н. А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 31–44.
5. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь [Текст]. – М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
6. Клюканов, И. Э. Цифровая гуманитаристика, научная коммуникация и наука о коммуникации [Текст] / И. Э. Клюканов // НИР. Современная коммуникативистика. – М. : ИНФРА-М, 2013. – №1(2). – С. 10–16.
7. Комина, Н. А. Регулятивный потенциал учебной коммуникации [Текст] / Н. А. Комина // НИР. Современная коммуникативистика. – М.: ИНФРА-М, 2013. – №1(2). – С. 50-54.
8. Комина, Н. А. Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения [Текст] / Н. А. Комина // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения ; под ред. Н. А. Коминой. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 9–14 .
9. Межкультурная деловая коммуникация Россия-Германия: Упражнения для аудиторной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gk-dru.tversu.ru/ru/exerclass/default.html>. – Дата обращения: 23.02.2013. – Загл. с экрана.
10. Мильруд, Р. Переключение культурного кода: между Сократом и Конфуцием [Текст] / Р. Мильруд // Просвещение. Иностранные языки. – 2012/2013. – №6. – С. 4–7.
11. Самарова, О. Психология обучения. Фасилитация. Легко учиться, легко говорить [Текст] / О. Самарова // Просвещение. Иностранные языки. – 2012/2013. – №6. – С. 23–26.
12. Тихомирова, А. В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / А. В. Тихомирова // XL Международная научно-практическая конференция «Проблемы современной педагогики в контексте развития международных образовательных стандартов»: 30янв. – 5 февр. 2013г. – Одесса, 2013г. – Режим доступа URL: <http://gisap.eu/node/18922>. – Дата обращения: 23.02.2013. – Загл. с экрана.
13. Шустова, С. В. Каузативная ситуация [Текст] / С. В. Шустова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 3 – С. 97–101.

14. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика [Текст] / Р. Якобсон // Структурализм: «За и против». – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
15. Isackson, Peter. Learning Circuits – Blog. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.internettime.com/itimegroup/astd/lc\\_blog.htm](http://www.internettime.com/itimegroup/astd/lc_blog.htm). – Дата обращения: 23.02.2013. – Загл. с экрана.
16. Leszczak, O. Lingwosemiotyka kultury. Funkcjonalno-pragmatyczna teoria dyskursu [Текст] / O. Leszczak. – Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2010. – 220 s.
17. March, T. Why WebQuests [Электронный ресурс] / T. March. – Режим доступа: [http://www.internet4classrooms.com/why\\_webquest.htm](http://www.internet4classrooms.com/why_webquest.htm) \_last modified. – Дата обращения: 06.12.2002. – Загл. с экрана.

## **A TEACHER IN THE CLASSROOM AND THE NOTION OF BLENDED LEARNING COURSE**

**N. A. Komina, O. P. Bogatyreva**

Tver State University

*The department of foreign languages of the humanitarian faculties*

The article analyses the causative activity aspects of a Teacher-fronted institutional classroom discourse in the context of the new coming development and implementation of technology of blended learning in the system of training students in educational institutions in Russia. It also specifies the concept of Blended Learning within view of comprehension of the regulative activity of the teacher, including those of Moderator and Facilitator within frame of the training process and educational interaction.

**Key words:** *Linguistic poetics, modern educational discourse, international business communication blended learning course*

*Об авторах:*

КОМИНА Наталья Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: natkomina@yandex.ru.

БОГАТЫРЁВА Ольга Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: olgabogatyreva97@gmail.com