

Н.Н.Федорова¹, А.И.Ючко²

¹доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков МГПУ им. И.П.Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

²студент филологического факультета МГПУ им. И.П.Шамякина (г. Мозырь, Республика Беларусь)

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В любом обществе язык, осуществляя коммуникативную функцию, одновременно реализует ее информативную и регулятивную

составляющие, связанные с передачей информации и установлением и регулированием отношений между членами общества. Процесс речевой деятельности, включающий акты говорения и понимания, непосредственно направлен на производство и восприятие разнообразных по структуре текстов, имеющих свои собственные характеристики.

В данной статье мы исходим из понимания дискурса как некоторого текста, порождаемого в определенной ситуации общения и обусловленного многочисленными факторами – экстралингвистическими и лингвистическими по своей природе [1, с. 5]. В качестве основного фактора типологизации дискурса используется параметр, указывающий на связь со сферой коммуникативной деятельности [2, с. 12], что способствует логическому выделению различных типов дискурса.

Коммуникация, осуществляемая в учебной сфере в рамках учебного процесса и ограниченная местом его осуществления, а именно, учебным заведением, представляет собой общение в некоторых заданных рамках отношений и целей взаимодействия. Это позволяет определить данную разновидность дискурсивной деятельности как институциональную, поскольку институциональный дискурс предопределяется 1) целью коммуникации и 2) характеристиками участников коммуникативной ситуации, которые представляют коммуникантов двух сторон, вовлеченных в общение [1]. Педагогический дискурс как институциональный акцентирует внимание на общении двух типов коммуникантов, как представителей двух социальных групп: учителей / преподавателей, с одной стороны, и учащихся / студентов, с другой.

Как известно, необходимыми компонентами коммуникативного контекста являются наличие говорящего и адресата, объединенных в акте коммуникации. Среди факторов, значительно влияющих на ее успешность, находятся социальные характеристики коммуникантов, которые принято называть социальными ролями. В современной социолингвистике как правило различают статусные, позиционные и ситуационные роли, отличающиеся по степени их стабильности в жизни коммуникантов. К первым относят расовую, национальную, гендерную, религиозную принадлежность. Вторую группу ролей формируют возраст, образование, профессиональная сфера деятельности, социальное положение. Ситуационные роли характеризуются быстрой сменяемостью в зависимости от обстановки и цели общения: покупатель – продавец, доктор – пациент, кондуктор – пассажир и т.д. [3, с. 92 – 93].

Исходя из указанных параметров ролей, они могут рассматриваться как некоторый фиксированный стереотип действий в конкретной ситуации. Естественно, что в рамках педагогического дискурса, наиболее существенными с точки зрения влияния на протекание коммуникации оказываются позиционные роли коммуникантов (в силу различия в

возрасте, уровне образования, социального статуса), накладывающие определенные ограничения на структуру и языковое варьирование коммуникации. Ролевые характеристики говорящего / учителя обуславливают то, какими языковыми средствами он располагает, а характеристики адресата / учащихся (в таких ситуациях учащиеся выступают в качестве коллективного адресата) обуславливают то, какими языковыми средствами необходимо пользоваться, чтобы добиться своей цели.

Являясь неотъемлемой характеристикой любого языкового сообщества, речевое общение регламентируется правилами, следование которым обязательно для успешного осуществления коммуникации. Несоответствие высказывания этим правилам нейтрализует иллюкативную силу сообщения, приводит к недопониманию, коммуникативным неудачам. Соблюдение имеющихся в обществе норм и правил коммуникации обеспечивает ее эффективность и предопределяет выбор языковых средств, соответствующих коммуникативному контексту.

Одним из факторов, соблюдение которых необходимо в общении, является соблюдение коммуникативной дистанции между говорящим и адресатом. Понятие коммуникативной дистанции включает такие показатели как солидарность и власть. «Солидарность – это стратегия уменьшения коммуникативной социальной дистанции между людьми в силу наличия у них общих социально значимых характеристик (общий род занятий, возраст, интересы, родственные связи и т.д.). Власть – стратегия сохранения коммуникативной дистанции при отдаленности коммуникантов по одному или нескольким социальным признакам (разный возраст, разное социальное положение и/или нефокусная связь)» [3, с. 142 – 143]. Под нефокусной связью (или общением) понимается общение с незнакомыми или малознакомыми людьми.

Для общения в рамках педагогического дискурса принята определенная коммуникативная дистанция, реализующая показатель власти, который естественно вытекает из организации учебного процесса. Она может проявляться как в фонетических, так и грамматических характеристиках речи учителя: например, интонационные модели, сигнализирующие о властных полномочиях, используются в коммуникативных типах предложений, характерных для определенного типа речевого общения в зависимости от ситуации.

Исходя из представления о языке как о деятельности, как разновидности целенаправленного межличностного поведения, протекающего в вербальной форме и направленного на удовлетворение социальных потребностей (Людвиг Витгенштейн), основоположники теории речевых актов – Джон Л. Остин и Джон Р. Серл – указали, что минимальной единицей человеческой коммуникации является не

предложение или высказывание, «а осуществление определенного вида актов, таких как констатация, вопрос, приказание, описание, объяснение, извинение, благодарность, поздравление и т.д.», т.е. речевой акт. Следовательно, неотъемлемой чертой любого вида языкового общения является то, что она включает в себя речевой акт.

Признанной является классификация речевых актов Дж. Р.Серля, который на основе следующих пяти признаков – цель, направленность высказывания, особенности содержания, внутреннее состояние говорящего и связь с действительностью – выделил пять основных классов речевых актов: репрезентативы директивы, экспрессивы, декларативы и комиссивы [4]. Развитие теории речевых актов целым рядом лингвистов позволило ввести в практику анализа констативы – утверждения, интеррогативы – вопросы, вердиктивы – приговоры, пермиссивы – разрешения, экзерситивы – ограничения, экспозитивы – протесты, сатисфактивы – благодарности, инвективы – ругательства, менасивы – угрозы, насмешки, просьбы, советы, предупреждения, которые можно рассматривать как производные от указанных выше пяти основных групп.

Поскольку речевой акт – это вид действия, то при его анализе используются по существу те же категории, которые необходимы для характеристики и оценки любого действия: субъект, цель, способ, инструмент, средство, результат, условия, успешность и т. п. Субъект речевого акта – говорящий – производит высказывание, как правило, рассчитанное на восприятие его адресатом (слушающим). Высказывание выступает одновременно и как продукт речевого акта, и как инструмент достижения определенной цели. В зависимости от обстоятельств или от условий, в которых совершается речевой акт, он может либо достичь поставленной цели и тем самым оказаться успешным, либо не достичь ее.

В рамках педагогического дискурса осуществляется целый спектр задач, одной из которых является передача интеллектуальной информации от учителя к учащимся, стремление активизировать адресатов коммуникации на действия, связанные с усвоением этой информации. В реальном общении целью акта вербальной коммуникации выступает, как правило, не собственно передача информации, а некоторое воздействие на собеседника. Речевые акты, основной целью которых является побуждение адресата к некоторому действию, результатом которого должно быть изменения в знаниях адресата или изменение его каких-либо устойчивых представлений относительно некоторых сфер окружающей действительности, определяются как директивные. Логично предположить, что в сфере учебной коммуникации директивный речевой акт (или директив) является одним из наиболее частотно употребляемых речевых актов.

Общение в рамках учебного процесса основано на соблюдении педагогического этикета, предусматривающего нормы общения учителя и учеников на уроке, обусловленные статусно-ролевыми характеристиками коммуникантов, и дистанции, разделяющей их. Учет этих параметров делает возможным использование учителем лаконичных команд на уроке: *Open your books.* - Откройте книги. *Read the task.* – Прочитайте задание. *Do the exercise.* – Делайте упражнение.

Краткие структуры команд с использованием повелительного наклонения предопределяются ролевым фактором и наличием достаточно далекой коммуникативной дистанции, что обусловлено субординативными отношениями между учителем и классом. Директивы-инструкции могут быть выражены предложением с модальным глаголом *to be to*: “*The homework is to do in written form. Exercises 2 – 9.*” Несмотря на директивную сущность, приведенные примеры не имеют эмоциональной окраски и вполне нейтральны. Однако, коммуникация учитель – учащиеся может осуществляться в конфликтной ситуации в случае нарушения дисциплины на уроке. Педагог пытается сохранить отношения субординации, разрешить конфликт, прибегая к директивам с повелительным наклонением (“*Kindly open your Carty’s Irish History, page fourteen,*” he roared [5, p. 82]) или с модальными глаголами (“*How many times I must tell you that your rucksacks must hang on the backs of your chairs! Each girl is to take out her composition book and write one full page about Advent MB 94 And there shall be no blots, and no big spaces between words*) [5, p. 94 - 95].

В ряде ситуаций приходится прибегать к использованию менасива: “*I don’t want to be hard on anybody, so I’d better warn you that I shall punish any disorderliness very severely*” [6, p. 13].

В общении с индивидуальным адресатом, т.е. отдельным учеником возможно также использование кратких директивов – “*It may be interesting for you to know that I taught your mother. Now it seems to me that I wasted my time. Sit over there*” [7, p. 27]. Но здесь, как правило, включают обращение, “*Come to the blackboard, Tom*”. “*Answer my question, sir. Are you or are you not a disciple of Saint Patrick?*” [7, p. 27]. Употребление вариантов – от дружеского обращения к ученику по имени до формального «сэр» – не только создает разную психологическую атмосферу, но и способствует изменению коммуникативной дистанции, сокращая или увеличивая ее.

Естественно, что все разнообразие вербального общения в учебной коммуникации не сводится к использованию только директива и менасива, и взаимодействие не ограничивается только общением «учитель – класс», «учитель – ученик», оно осуществляется также как между учащимися, так и между педагогами. Эта разновидность коммуникации может относиться к институциональному педагогическому дискурсу, если непосредственно

связана с решением проблем учебного процесса. Однако, если денотативная отнесенность коммуникации меняется, и собеседники концентрируют внимание на личностных проблемах, эмоциональном, физическом состоянии и т.д., то такой тип коммуникации характеризуется как бытовой дискурс.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Карасик, В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В.И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000 г. – с. 37 – 64.
2. Кашкин, В.Б. Введение в теорию дискурса / В.Б. Кашкин. – М.: Восточная книга, 2010. – 152 с.
3. Токарева, И.И. Социоллингвистика и проблемы изучения коммуникации: Курс лекций / И.И. Токарева; под ред А.П. Клименко. – Мн.: МГЛУ, 2005. – 210 с.
4. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – с. 151-169.
5. Binchy, M. The Glass Lake / M. Binchy. – Orion Books Ltd, 1995. – 692 p.
6. Hilton, J. The Passionate Year / J. Hilton // Практический курс английского языка. 5 курс: учеб. для высш. учеб. заведений / под ред. В.Д. Аракина. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВАЛДОС, 1999. – с. 13 – 15.
7. Кронин, А. Юные годы: Кн. для чтения на англ.яз. / А. Кронин. – Мн.: Беларусь, 1994. – 128 с.