

1. МОВОЗНАВСТВО

1.1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ

УДК 811.161.1.=25 (075)

Габидуллина А.Р.

СОЦИО- И ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (обзор работ)

Теория дискурса, несмотря на зыбкость и многозначность основного понятия, является одним из наиболее активно развивающихся направлений современного языкознания. Это направление стремится к синтезу научных результатов, полученных в разных областях знания, и прежде всего – в лингвистике, психологии, социологии и этнографии. Особое внимание уделяется статусно-ориентированному дискурсу, который функционирует во множестве разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми здесь сферами общения и сложившимися общественными институтами (политическим, деловым, научным, медицинским, военным, спортивным, религиозным, педагогическим и т.д.). Цель нашей статьи – показать основные направления исследований педагогического дискурса в работах отечественных и зарубежных ученых. Актуальность изучения педагогического общения обусловлена прежде всего тем, что оно является одним из самых распространенных видов коммуникации, при этом типы и жанры педагогического взаимодействия освещены в лингвистической литературе недостаточно. Объектом статьи является педагогический дискурс, который понимается нами как процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и учащихся в профессиональной педагогической сфере; это коммуникативное событие, включающее в себя *“значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления”* (Т. ван Дейк).

Изучением речи педагога лингвистика стала заниматься сравнительно недавно, в 60-х годах XX века. Это было особое направление прикладного языкознания, которое имело название *“лингвистика обра-*

зования”, или “педагогическая лингвистика” (**Educational linguistics**). Создатели данной научной дисциплины ставили перед собой цель – дать учителю любой специальности некий объем систематизированных знаний о языке и речи и основные (базовые) умения самостоятельно анализировать лингвистические явления в целях оптимизации общения с учениками (М.А.К. Halliday, J.W. Oller, R. Bowers, N.A. Flanders и др.). Педагогическая лингвистика была призвана ответить на вопрос: “*Что любой учитель должен знать о языке и речи, чтобы уметь сделать свою речь понятной, осознавать и решать возникающие в его педагогической деятельности проблемы лингвистической природы?*”

Анализ педагогического речевого события в 70-е годы XX века выделился как особая (частная) область общего дискурс-анализа (одно из наиболее известных исследований, в котором анализ дискурса как метод был применен для изучения педагогического общения, принадлежит Дж. Синклеру и Р. Кулхарду). Предмет исследования определен авторами как “*лингвистический аспект взаимодействия учителя и ученика*” (на уроке в классе), а основные проблемы – 1) изучение “*функций высказываний*” (таких, как “*утверждение*”, “*вопрос*”, “*ответ*”, “*команда*” и пр.) и способов их интерпретации; 2) последовательность появления высказываний разных функциональных типов; 3) способы, средства и порядок введения “*тем*”; закономерности развития тематической структуры дискурса на уроке; 4) “*право говорящих на речь*”: кем и как оно определяется, как реализуется. Авторы, определяя предмет своего исследования как “*лингвистический аспект*” речевого взаимодействия учителя и ученика на уроке, собственно лингвистической материи речевого общения внимания практически не уделяют. Для анализа дискурса выбран простейший тип речевой ситуации – объяснение нового материала, когда преподаватель “*учит*”, т.е. осуществляет максимальный контроль за структурой дискурса. Для описания этой структуры Дж. Синклер и Р. Кулхард используют уровневую шкалу, аналогичную уровневой организации языка. Идентифицированы категории – единицы дискурса: урок, взаимодействие (транзакция), “*обмен*”, “*шаг*”, “*акт*”.¹ Спустя несколько лет специалисты по дискурс-анализу подвергли критике методы выявления единиц структуры дискурса и характер выделенных единиц. Так, “*урок*” определяется, скорее, как социологическая, чем лингвистическая, категория.

В работах М. Стаббса и его единомышленников изучение речи педагога достигло уровня обширных систематизированных вузовских курсов. Основные проблемы, которые разрабатывались в этих научных исследованиях, касались определения понятий “*письменная и*

устная речь” и их соотношения, взаимоотношений речи и обучения, вариантности (диалектной и диатипической) национального языка, особенностей языков малых этнических групп, особенностей детской речи и развития речи ребенка. Особое внимание здесь уделялось устной форме реализации литературного языка – проблемам слушания и анализа “устной речевой продукции” учеников. При этом подчеркивалась активная роль слушания в процессе коммуникации. Большое значение придавалось также проблемам понимания текста/дискурса (в тех аспектах, которые разрабатываются преимущественно направлениями лингвопрагматики и социолингвистики).² В этом же ключе написано учебное пособие Т.А. Ладыженской “**Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения**”. Процесс речевого общения воспринимался в данных исследованиях как передача информации (понятийной, эмоциональной, оценочной) от говорящего (источника информации) к адресату (приемнику информации). Однако сообщение информации отнюдь не исчерпывает содержания общения даже на уроках, посвященных изучению нового материала. В стороне остается большая область фатической коммуникации.

В Украине и России подходы к описанию и оценке коммуникативной деятельности учителя достаточно разнообразны. Особое место занимают исследования, где активизируются цели и задачи педагогической коммуникации, определяются законы и параметры эффективного общения (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.А. Лобанов, А.Г. Исмагилова, И.И. Рыданова и др.). Другое направление изучения коммуникативного опыта учителя представлено работами, в которых его речевая деятельность рассматривается в этико-психологическом ключе (Н.Е. Богуславская, Т.М. Дридзе, Н.А. Купина, И.А. Стернин). Активно развивается такая отрасль прикладного языкознания, как педагогическое речеведение (Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, З.С. Смелкова, Ю.В. Ксензова, А.А. Мурашов, В.Н. Мещеряков и др.). Объектом исследований здесь является речевое поведение человека. Педагогическая лингвоэтология (этология – наука о поведении) рассматривается как один из важнейших разделов педагогического речеведения. Она призвана обеспечить систему описания педагогического речевого поведения и представления процесса реального педагогического речевого взаимодействия в целях его осмысления будущим педагогом, выработки соответствующих рекомендаций и обучения эффективному речевому поведению. Предметом этой области педагогического речеведения можно назвать “грамматику педагогического речевого поведения”, или педагогического дискурса.³

В монографиях А.К. Михальской, И.И. Рыдановой, З.С. Смелковой, А.А. Мурашова, Н.Д. Десяевой, Г.Ю. Ксензовой дается подробная характеристика педагогической коммуникативной ситуации и ее составляющих. Называются типы и виды педагогического общения, характеризуются единицы речевого поведения учителя (речевой акт, речевой шаг, речевой цикл и дискурс), описывается роль контекста дискурса в интерпретации высказываний.

Участниками педагогической ситуации признаются преподаватель и учащиеся (школьники, студенты – для “ядерных” педагогических ситуаций), коллеги, родители учеников (для “периферийных” ситуаций с иным типом дискурса и иным составом участников). Ученые отмечают неравноценное положение учителя и учащихся. Их роли строго разграничены и детерминированы социальным статусом. Преподаватель выбирает предмет речевого общения (тему урока, тему воспитательной беседы и пр.), ищет функциональные речевые стратегии. Он дает разрешение ученикам включиться в диалог, прерывает контакт по своему усмотрению; определяет продолжительность коммуникации во времени. Преподаватель выбирает стиль общения. В этом смысле в педагогической науке и школьной практике параллельно развиваются два базовых альтернативных направления: педагогика требований (авторитарная) и педагогика гуманистическая, лично ориентированная, развивающая. Г.Ю. Ксензова называет следующие черты авторитарной педагогики:

- преподаватель в учебном процессе больше всего озабочен организацией своей деятельности на уроке и овладением многочисленными приемами для включения учащихся в свой план, свой сценарий урока; обучаемым при этом отводится роль объекта педагогических воздействий;
- базовым способом обучения признается информационно-объяснительный, который основан на монологической форме работы;
- информационный режим обучения немислим без жесткого контроля и высокой частоты оценивания.

Все названное обуславливает выполнение учителем массовой школы трех основных функций: информирующей (изложение готовой информации с привлечением различных видов иллюстративного материала), контролирующей и оценивающей. Главный недостаток такого обучения – ограниченные возможности для реализации и развития потенциальных способностей ребенка.

На смену информационно-объяснительному способу обучения приходит деятельностно-практический, в основе которого – самообу-

чение школьников. Меняется позиция учителя. Он выполняет следующие функции:

- создает условия для включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность;
- стимулирует действия обучающихся для достижения поставленных целей, обеспечивает эмоциональную поддержку детей в ходе работы, создает ситуацию успеха для каждого ребенка, поддерживает общий позитивный эмоциональный фон;
- проводит вместе с детьми экспертизу полученного результата.⁴

В стиле общения, по мнению В.А. Кан-Калика,⁵ находят свое выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога и г) особенности учительского коллектива. С учетом этих факторов он называет следующие стили общения в педагогической сфере: 1) общение-устрашение (когда авторитет учителя держится на страхе, который он внушает своим учащимся); 2) общение-заигрывание (при котором учитель стремится понравиться, “снямая” между собой и детьми необходимую дистанцию); 3) общение с четко выраженной дистанцией; 4) общение дружеского расположения, когда между учителем и учениками устанавливаются дружеские отношения; 5) общение совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Все исследователи педагогической коммуникации признают, что его важнейшей особенностью является диалог. Разные аспекты учебного диалога на уроках словесности исследует З.С. Смелкова. Педагогическое общение она рассматривает в основном как передачу учебной информации.⁶ Автор исследует виды коммуникации, особенности, обусловленные спецификой сферы общения и спецификой учебного предмета. Отдельная глава посвящена анализу урока литературы и учебно-речевой ситуации общения.

В педагогической литературе активно обсуждается вопрос о вопросно-ответной форме коммуникации учителя и учащихся на занятии. А.Б. Сорокин и Н.Г. Алексеев считают, что вопросы и ответы могут выступать в разных ролях по отношению к одной из главных целей самого образовательного взаимодействия – понимающему и осмысленному изучению. Они предлагают следующую типологию вопросно-ответных форм в учебной ситуации. Первый тип называется имитационным. Его функция – установление контакта: “*Что у вас тут?*” (здесь иллюкутивная сила вопроса учителя – предупредить заигравшихся соседей по парте о своем приближении). Второй тип

вопросно-ответной формы выполняет организационную и контролирующую функции. Вопросы педагога в таком случае становятся фактически заданиями, связанными с выполнением действия по образцу или описанию, которые могут быть даны в лекциях, в учебнике и пр. Взаимодействие педагога и учащихся осуществляется по типу “руководство – исполнение” с жесткой связью руководителя и исполнителя. Третий тип вопросно-ответной формы учебного взаимодействия А.Б. Сорокин и Н.Г. Алексеев называют культурной (или задачной). Она возникает там, где есть необходимость предварительного разбора, анализа условий, не сводящихся к технике выполнения уже известных операций. В ходе понимания задачи, а затем и ее решения в качестве неизвестного и искомого выступает собственно способ ее решения.⁷

Волгоградский ученый В.И. Карасик анализирует педагогический дискурс с точки зрения его цели (социализация нового члена общества: объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов), ценностей, стратегий (объясняющей, оценивающей, контролирующей, содействующей и организующей), жанров и прецедентных текстов, к которым исследователь относит школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, сюжеты популярных художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником.⁸

Особое внимание в педагогической лингвоэтологии уделяется учебному дискурсу, который понимается как двухкомпонентная структура – учительский/лекторский дискурс и ученический/студенческий дискурс. *“Первый реализуется в лекторском варианте учебно-научного текста (первичный текст), второй – в студенческих учебно-научных текстах (вторичные тексты). Последние представляют собой речевые произведения студентов как скорректированное результирующее отображение-воспроизведение первичного учебно-научного текста лекторского дискурса”*.⁹ В.Д. Калинина характеризует учебный дискурс как процесс перехода языковых характеристик лекторского дискурса в ходе смыслового восприятия субъекта дискурса (реципиента/студента) в речевой процессуальности в языковые характеристики студенческого дискурса. Этот процесс происходит в учебной коммуникации в ходе уяснения-освоения/усвоения-присвоения содержания языковой систем-

ности лекторского дискурса в собственно авторский вариант студенческой речи. Учебная коммуникация воспринимается исследователем как взаимодействие лекторского и студенческого дискурсных пространств в целенаправленном регистре речевого воздействия.

Учебный дискурс рассматривается в ряде работ (Л.В. Полубиченко, В.Д. Калинина, В.Е. Черняховская, Л.В. Бабина и др.) как вторичное образование, т.е. любой текст, имеющий определенный прототип (первичный текст, знание которого необходимо для понимания данного “вторичного” его воплощения). Ведущим признаком этих текстов является то, что референтным пространством в них служит другое текстовое целое, самостоятельно существующее вне рамок данного воспроизводящего его текста. Еще одним важным свойством учебного вторичного дискурса является присущая ему информационная компрессия, которая вытекает из того факта, что вторичный текст представляет собой модель интегральную, в отличие от детальной – первичного текста. При широком понимании понятия в область “вторичности” вводятся как прецедентные тексты вторичного способа существования, так и прецедентные тексты семиотического способа существования.

Прецедентные тексты (и, шире, прецедентные феномены) представлены в украинских и российских изданиях в основном с точки зрения культуроведческого подхода к преподаванию родного или иностранного языка (Д.С. Лихачев, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.А. Маслова, Марковина И.Ю., Г.Г. Слышкин, Ю.А. Сорокин, Г.В. Онкович, Т.В. Воробьева и мн. др.). Однако нам важно изучать прецедентные тексты как разновидность педагогического дискурса.

По мнению Ю. Троицкого, учебные пособия в качестве прецедентных текстов являются особым видом дискурса. Он рассматривает учебник истории как свертхтекст, который имеет авторские концептуальные основания, пронизывающие все структурные части книги и делающие “собрание пестрых глав” целым – хотя бы на уровне замысла. Автор критикует создателей современных учебников истории (я думаю, это касается учебных пособий по всем дисциплинам – от начальной школы до высшей) за то, что они навязывают адресату свою точку зрения на события, тем самым насаждая репродуктивный способ учебной деятельности: *“Я предлагаю при анализе учебника истории рассматривать пространство дискурсных практик, которое предоставляет своему читателю-ученику тот или иной учебник. такое пространство будет определять не только собственную дискурсивную (речевую) деятельность школьника. Но и через воздействие на механизмы понима-*

*ния и убеждения praxis – уже в собственном, недискурсивном, смысле этого слова. Пространство дискурсивных практик можно разделить на обеспечивающие репродуктивную деятельность и те, которые иницируют деятельность диалогическую, креативную (творческую). Для того, чтобы у собеседника могло вообще появиться иное мнение (а только в этом случае общение может стать диалогом), используемая база данных должна, как минимум: 1) быть одинаково известной и доступной для собеседников; 2) допускать различные интерпретации. Однако учебник ‘заряжен’ лишь одной интерпретацией – авторской – и иных толкований не предполагает”.*¹⁰

Прецедентные феномены в учебном дискурсе принято рассматривать как проявление тексто-дискурсивной категории интерсемиотичности (интертекстуальности). Построенный на основе тесных эксплицитно выраженных интертекстуальных связей с прототипом, учебный (вторичный) текст представляет собой своего рода модель, которая в той или иной степени отражает первичный текст, поскольку в учебном дискурсе воспроизводятся наиболее типичные стороны первичного текста и отбрасываются менее характерные. Некий инвариант первичного текста может быть выделен во всех его вторичных воплощениях. Нужно отметить, что вторичным может быть как текст, произнесенный учителем (на основе научных и методических источников), так и дискурс ученика, являющийся пересказом текста учебника или речи учителя.

Кроме категории интертекстуальности, автор данной статьи выделяет в тексте урока другие дискурсивные категории (по Е.А. Селивановой): целостности, дискретности, информативности, связности, референциальности, континнума, интерактивности.¹¹ В частности, целостность урока-текста представлена, по М.М. Бахтину, инвариантом речевого жанра как вербального оформления типических ситуаций социального взаимодействия людей. Жанры речи – это модели осуществления духовной социокультурной деятельности на ступени ее объективации в тексте.

Педагогический дискурс – многожанровое функциональное образование. Жанры речи в его составе могут быть исчислены либо в рамках дедуктивной модели, построенной на основании тех или иных признаков (например, цели, типы участников, типы сценариев, степень ритуализации), либо на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых возможно выделить прототипные (канонические) единицы: урок, лекция, семинар, беседа родителя и ребенка, учителя и ученика и др. Наиболее важные

жанры педагогического дискурса распадаются на виды (обычный урок, урок-экскурсия, урок-зачет и т.д.).¹² Подобные прототипные единицы можно назвать гипержанрами (К.Ф. Седов), или сложными речевыми событиями (О.Н. Дубровская), т.е. макрообразованиями, которые сопровождают социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров. Являясь основной формой организации взаимодействия школьников, урок представляет собой серии учебно-речевых ситуаций, и исходя из принятого в педагогическом общении выделения организационных моментов урока (установление контакта, привлечение внимания, объяснение, закрепление, повторение материала, опрос), В.И. Карасик выделяет такие жанры урока объяснения нового материала, как: 1) контакт (фатическое общение); 2) объяснение (сообщение и комментирование новой информации); 3) упражнения (формирование и закрепление умений и навыков); 4) контроль (подведение итогов обучения).

Ж.В. Милованова называет следующие жанры педагогического дискурса: 1) фатика. 2) объяснение и изложение; 3) эвристика (стимулирование и диалогизация); 4) упражнения; 5) контроль; 6) регламентирующий (воспитательный) жанр.¹³

Каждый из перечисленных речевых жанров выражается определенными языковыми средствами и реализуется при помощи определенных речевых тактик. Речевая тактика в реализации представляет собой речевой акт, является составным компонентом речевого жанра, *“поворотным пунктом”* в развитии темы, *“сюжета”* ситуации, приемом реализации речевой стратегии. Так, объяснение как жанр педагогического дискурса, в свою очередь, подразделяется на более частные виды речевых действий (речевых актов, субжанров – по К.Ф. Седову), к числу которых можно отнести название, характеристику, определение (дефинирование), обобщение, конкретизацию, вопросы и ответы, интерпретацию и переформулирование.

Важнейшим принципом классификации жанров персуазивного (воздействующего) дискурса следует считать полюса информатики и фатики, выделенные известным исследователем речевой коммуникации Т.Г. Винокур для всего пространства речевого поведения. Информатика, по мнению ученого, включает в себя общение, имеющее целью сообщение о чем-либо. Под фатикой в широком смысле она понимает коммуникацию, имеющую целью само общение. В основе противопоставления фатических и информативных РЖ лежат такие признаки, как целеполагание, информативность, тональность, особенности композиции, организация ситуации общения. Необходимо от-

метить, что в реальной коммуникации не существует чистой информатики и чистой фатики. Поэтому все речевые жанры педагогического дискурса автор этого исследования¹⁴ делит на информативные по преимуществу (жанры, в которых говорящий главным образом передает новую для слушателя информацию) и фатические по преимуществу (где суть общения не столько в передаче информации, сколько в выражении разнообразных нюансов взаимоотношений между участниками коммуникации).

Информативные жанры реализуют объясняющую и отчасти контролирующую стратегии педагогического дискурса. В учебно-познавательной деятельности ученика, в его познавательных процессах четко прослеживаются два рода информации: репродуцируемая и прогнозируемая. Репродуцируемая информация – это учебный материал, который усваивается учеником в готовом виде. Прогнозируемая информация – это учебный материал, который воссоздается учеником на основе опережения его поступления. Ученик конструирует знания и пути их добывания в своем сознании и в своей внешней речи, а затем, выявив и сформулировав их, сверяет правильность этих знаний с эталонными. Учитель должен стремиться к тому, чтобы вывести ученика на высший уровень творчества, чтобы на основе заданных условий, границ, ориентиров, фактического материала, результатов наблюдений и пробных вариантов преобразований школьники смогли самостоятельно: 1) описывать объекты или явления, в т.ч. формулировать определения и строить рассказы; 2) объяснять объекты и явления, в том числе формулировать законы, теоремы, свойства; 3) формулировать принципы, правила и применять их на практике. В данной системе каждый ранг материала воссоздается с помощью специфических речевых жанров и субжанров. При воссоздании материала первого ранга используется жанр описания; второго ранга – объяснения; третьего – жанр выведения правил и предписаний.

Так, стратегия описания может быть реализована с помощью следующих тактик: 1) наблюдение заданных объектов или явлений и распознавание необходимых и достаточных существенных признаков сходства и отличия; 2) формулирование предложения, отражающего признак сходства; 3) формулирование предложений, отражающих признаки отличия; 4) формулирование определения (учебной дефиниции).

Учебная дефиниция, являясь одним из жанров педагогического дискурса, по мнению О.В. Коротевой, характеризуется следующими конститутивными признаками: а) служит для разъяснения учащимся значений не знакомых ранее слов, б) имеет частичное сходство с ло-

гической дефиницией, в) содержит как классификационные, так и неклассификационные компоненты. Критериями для построения типологии учебных дефиниций выступают признаки полноты и достаточности, а также способ образования дефиниций. На основании признаков полноты и достаточности выделяются полные, неполные, избыточные, достаточные и недостаточные дефиниции. По способу образования разграничиваются девять типов учебных дефиниций: остенсивные, классификационные, трансформационные, интерпретационные, экземплифкативные, инструментальные, косвенные, а также квази- и псевдодефиниции. Различные типы слов определяются в педагогическом дискурсе посредством разных типов дефиниций, при этом устанавливаются ограничения в дефинировании (при определении предметных имен не используется тип трансформационного дефинирования, при определении абстрактных имен – инструментального и остенсивного, при определении процессов и действий прибегают к экземплификации, трансформации и остенсивному определению и т.д.). Дефиниции в учебной литературе в значительной степени приближены к научным определениям, дефиниции в речи учителей включают как элементы научного, так и бытового дефинирования, дефиниции в речи учащихся в минимальной мере приближены к научным определениям и сводятся к большому числу квази- и псевдодефиниций. Являясь одним из важнейших и распространенных способов передачи информации в концентрированном виде, учебная дефиниция представляет собой определенный вид речевых действий наряду с повествованием, рассуждением, описанием, обучением которым начинается уже в начальной школе.¹⁵

Фатические речевые жанры (ФРЖ) реализуют оценивающую, содействующую и организующую стратегии педагогического дискурса. Эти стратегии воплощаются в таких типах ФРЖ, как:

- оценивающие: похвала, порицание и т.п.;
- этикетные (формируют события социальной действительности: приветствия, прощания, поздравления и т.д.);
- императивные (содействуют осуществлению событий реальной действительности: просьбы, советы и т.д.).

Границу между этими жанрами провести крайне трудно, поскольку в рамках урока они постоянно взаимодействуют.

Оценивающие высказывания, принадлежащие индивидуальным субъектам, имеют своей целью выразить эмоциональное состояние говорящего и /или произвести эмоциональное воздействие на слушателя, основанное на похвале и порицании в широком смысле слова.

Речевые жанры похвалы или порицания включают одобрительный или отрицательный отзыв в прямой или косвенной форме. Они обычно состоят из следующих семантических компонентов: субъект оценочного отношения, объект оценки, поступок, само оценочное отношение, основание оценки, определитель-интенсификатор оценки. В статье **“Оценочные высказывания учителя”** автор данной работы подробно характеризует речевые жанры, включающие в свой состав одобрение или порицание.¹⁶

В.Б. Черник описывает стандартные и нестандартные для педагогического дискурса высказывания, заполняющие ситуацию приветствия.¹⁷ Специфическим для педагогического дискурса является такое сочетание РЖ приветствия (в дальнейшем – РЖП):

РЖП + формула призыва к наблюдению ритуала: *“Здравствуйте! Все встали. Внимание на учителя!”*

РЖП + напоминание о времени начала урока: *“Добрый день! Наступило время заняться английским языком”* или *“Здравствуйте! Звонок говорит о времени урока!”*

РЖП + управленческая команда: *“Доброе утро! Прошу не забывать, что на моем уроке нельзя вертеться, отвлекаться, нельзя разговаривать”*

РЖП + формула контроля: *“Здравствуйте! Кто сегодня дежурный?”*

РЖП + формула замечания: *“Добрый день! Я жду, когда все подготавливаются”*

В словаре **“Педагогическое речеведение”**¹⁸ характеризуются такие фатические жанры учительской речи, как напутственная речь и представление классу.

До сих пор речь шла преимущественно об устных жанрах учительской речи. Не обойдены вниманием и некоторые письменные типические формы высказываний. В монографиях В.В. Мещерякова, Л.Г. Антоновой, В.Ф. Руссецкого¹⁹ называются такие жанры речи, как письменный отзыв, характеристика, отчет и некоторые другие.

Мы описали лишь небольшую часть работ, посвященных разным аспектам изучения педагогического дискурса. Следует отметить, что в основном они касаются учебного взаимодействия педагога и учащихся на уроке. До сих пор нет исчерпывающего определения понятия *“педагогический дискурс”*, отсутствует классификация типов речевых педагогических ситуаций (событий), не разработана четкая классификация жанров речи. Педагогический дискурс в большинстве работ понимается как речевое событие, происходящее на уроке (аудиторном заня-

тии). Но ведь за пределами урока учитель/воспитатель проводит колоссальную часть времени, общаясь с коллегами, родителями, детьми. Эти типы интеракции не изучены и ждут своего исследования.

ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Sinclair J., Coulthard R. Towards an analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils. – L., 1988.
2. Stubbs M. Educational linguistics. – Oxford, 1988.
3. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие. – М.: Академия, 1998.
4. Ксензова Ю.В. Оценочная деятельность учителя. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 307.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение: Метод. материалы. – М.: АПН, 1986.
6. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках литературы. – М.: Флинта, Наука, 1999. – С. 48.
7. Сорокин А.Б., Алексеев Н.Г. Проблемно-диалоговая форма “вопрос – ответ” // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 40-43.
8. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3-18.
9. Калинина В.Д. Учебный дискурс в речевой процессуальной учебной коммуникации (психолингвистическая модель): Автореф. дисс. ... к.филол.н. – Ульяновск, 2002. – С. 3.
10. Троицкий Ю. Текст учебника истории как дискурс. – <http://archive.1september.ru/his/2000/no29.htm>. – С. 2-3.
11. Габидуллина А.Р. Урок как текст // Наукові записки Луганського нац. пед. ун-ту. – Вип. 4. – Том другий. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. – С. 48-60. – Серія “Філологічні науки”.
12. См. сн. 8, с. 17.
13. Милованова Ж.В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса // Языковая личность: жанровая речевая деятельность. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 64.
14. Габидуллина А.Р. Жанры педагогического дискурса // Мова і культура. – Вип. 6. – Т. VII. – К., 2003. – С. 174-182.
15. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дисс. ... к.филол.н. – Волгоград, 1999. – С. 6.
16. Габидуллина А.Р. Оценочные высказывания в педагогическом дискурсе // Лінгвістичні студії: – Вип. 12. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – С. 280-287.
17. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: Автореф. дисс. – Екатеринбург, 2002.

18. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладьженской и А.К. Михальской. – М., 1998.
19. Мещеряков В.Н. Жанры учительской речи. – М.: Флинта, 2003; Антонова Л.Г. Письменные жанры речи учителя: Учеб. пособие к спецкурсу “Теоретические основы педагогической риторики”. – Ярославль, 1998; Руссецкий В.Ф. Речевые жанры. – Мозырь, МГПИ, 1995.

УДК 821.111

Солощук Л.В.

ПОСМІШКА ЯК МІМІЧНИЙ ЖЕСТ ТА ЇЇ РОЛЬ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Осмилення видів та форм мовного спілкування людей з урахуванням екстралінгвальних факторів різного порядку, необхідних для взаємопорозуміння, стало можливим завдяки важливому методологічному зсуву, що намітився у сучасній лінгвістиці, а саме – завдяки переходу від “лінгвістики “іманентної” з її установкою розглядати мову “у самій собі та для себе” до лінгвістики антропологічної, яка передбачає дослідження мови у тісному зв’язку з людиною, її свідомістю, мисленням, духовно-практичною діяльністю тощо”,¹ тобто наблизитися до розуміння природи мови можливо лише у разі визначення принципів зв’язку людини та мови. Вирішальну роль для подолання ізольованості у дослідженні різноманітних сторін існування та функціонування мови, для створення ґрунтовних теоретичних засад, які необхідні для вивчення людського фактора у мові, відіграло введення поняття “дискурс” у коло лінгвістичної науки. Вважається, що визначення терміну “дискурс” залишається навіть до теперішнього часу розпливчастим, але ця розпливчастість є здебільшого позитивною, а не негативною рисою цього поняття, бо вона є наслідком глобального та багатогранного характеру дискурсу. Це дозволяє об’єднати у рамках дискурсу та успішно досліджувати на єдиній методологічній основі численні прояви функціонування мови у різноманітних ситуаціях.

Дотримуючись точки зору Т.А. ван Дейка, авторитетного дослідника-лінгвіста, відзначимо, що найбільш повною характеристикою дискурсу є визначення його, у широкому смислі слова, як складної

єдності мовної форми, значення та дії, яке могло б бути найкращим чином охарактеризовано за допомогою поняття комунікативної події або комунікативного акту. Перевага такого розуміння заключається в тому, що дискурс, порушуючи інтуїтивні та лінгвістичні підходи до його визначення, не обмежується рамками конкретного мовного висловлювання, а саме – рамками тексту або діалогу. Аналіз розмови з особливою очевидністю підтверджує це: мовець та слухачий, їх особистісні та соціальні характеристики, інші аспекти соціальної ситуації, безумовно, відносяться до цієї події.² Співіснування у рамках дискурсу одиниць та структур різної природи, які виконують різноманітні функції, дозволяють дослідникам функціональної сутності мови та мовної особистості знайти належне місце своїм науковим розвідкам у цілісній системі комунікативних досліджень завдяки інтегруючому характеру дискурсу, який дозволяє, а іноді і вимагає залучати до аналізу різнорівневі комунікативні явища для створення цілісної уяви про систему людського спілкування.

Актуальність нашого дослідження полягає у введенні до кола лінгвістичних досліджень невербальної складової дискурсу, бо невербальні компоненти є невід’ємною частиною комунікативного процесу, їх вживання не є випадковим, воно є добре систематизованим і адаптованим до природи вербальних висловлювань. На вербальний компонент будь-якого усного висловлювання (ланцюжка слів, з котрих він складається) завжди і обов’язково накладається невербальний компонент. Ці невербальні ознаки висловлювання є важливими для визначення його значення настільки, наскільки важливі значення слів, що в нього входять, та граматичні значення, які кодуються у вербальному компоненті.³ Введення невербальних компонентів у комунікативний процес надає тим, хто спілкується, змогу вирахувати передбачене значення висловлювання та зробити адекватний комунікативний хід у відповідь. Цілісність комунікації, таким чином, забезпечується сукупністю умов, що визначають формування того чи іншого мовленевого витвору адресантом та його відповідне сприйняття адресатом. Тому об’єктом аналізу повинна бути комунікація у її глобальності,⁴ і вона повинна розглядатися як засіб соціальної інтеракції у всій сукупності її ознак.

Починаючи з 90-х років ХХ сторіччя вивчення невербальної складової людського спілкування проникає у коло пріоритетів, розуміння невербальної поведінки, невербальної комунікації розширюється до манери вдягатися, зачісуватися тощо.⁵ Традиційно ж система засобів невербальної комунікації включає просодичні, кінесичні та

проксемічні невербальні компоненти, тобто ті, що є продуктом моторно-вокалічної діяльності людини і кожен з яких ще потребує окремого наукового дослідження.

Метою даної статті є дослідження функціонально-семантичних характеристик посмішки в англomовній комунікативній культурі, яка як невербальний компонент комунікації належить до мімічних жестів, які безпосередньо співвіднесені з кінесикою. Дослідження проводиться на матеріалі літературних діалогів, які, на думку Р. Лакоффа і Д. Таннен, представляють правомочну модель реальної інтеракції (а competence model for interaction). Літературний діалог не є, безумовно, еквівалентним діалогу, який спонтанно продукується в інтеракції. Але, як це не парадоксально звучить, діалог в драмі та прозі сприймається читачем як цілком реальний. У протизага враженню реалістичності, яке справляє вигаданий діалог в прозаїчному або драматичному творі, точні транскрипти реальних розмов вражають пересічного читача як такі, що перенасичені повторами, є нечленороздільними та нереалістичними. Якщо читач таким чином сприймає вигаданий літературний діалог, це означає, що такий діалог сприймається їм як правдоподібний. Дж. Лакофф вважає, що, як людське вухо та людська пам'ять, літературний діалог звільнює сировину реального діалога від того, що не має цінності для спілкування (distills the wheat of conversation from the chaff of hesitations, fillers, repetitions).⁶ Складовими частинами літературного діалогу є опис невербальних компонентів комунікації, які в драматургічних творах знаходять відображення в ремарках, а в прозаїчних творах – в авторському мовленні. Аналіз посмішок, які відображено у тексті, надає можливість дослідити, з одного боку, засоби їх номінації, а з іншого – їх фіксованість дозволяє провести більш глибокий та детальний аналіз функціональної значущості посмішок у процесі комунікації.

Як відзначають Г.Є. Крейдлін та Є.А. Чувіліна,⁷ які досліджували посмішку як жест та як слово на матеріалі російської мови, більша частина посмішок являє собою прагматично освоєні жести, тобто одиниці, які стали звичними та постійними для людей даного етносу або даної культури. Якщо посмішку розуміють неадекватно, це може призвести до ситуації комунікативного провалу або комунікативної невдачі. Це особливо яскраво проявляється в ситуаціях, коли представник однієї культури вважає незнакові функції або асемантичні одиниці даної культури знаковими та, навпаки, те, що в даній культурі має значення, сприймається як асемантичне представником іншої культури.⁸ Вивчення комунікативних властивостей посмішки на мате-

ріалі англійської мови тільки починає набувати уваги.⁹ Враховуючи той факт, що будь-який невербальний комунікативний прояв є явищем багатозначним, що надає адресату можливість бачити одні особливості, які є значущими для нього, та не “помічати” інші, і таким чином вибудовувати комунікативний процес у потрібному для себе руслі, посмішка заслуговує на особливу увагу.

Існує точка зору, що обличчя є найважливішою частиною тіла для передачі невербальних повідомлень. Люди, які мають відповідні вміння, можуть надавати своєму обличчю більш ніж тисячі різних виразів. Коли ми ведемо серйозну розмову з друзями, знайомими або незнайомцями, саме на їх обличчях ми шукаємо підказки, котрі підтверджують або заперечують їх вербальні повідомлення.¹⁰ Стереотипне уявлення про посмішку перш за все асоціюється з вираженням позитивного емоційного стану мовця. Г. Вежицька відзначає, що посмішка має семантичний інваріант, який встановлюється незалежно від контексту, а основне значення посмішки можливо сформулювати наступним чином: “Я почуваю зараз щось добре” і далі: “Посмішка служить для передачі позитивних емоцій, які в даний момент відчуває комунікант”.¹¹

З таким визначенням посмішки можливо погодитися, якщо розглядати його як відправну точку у дослідженні посмішки. При більш детальному аналізі виявляється, що посмішка здатна інформувати партнерів по комунікації не тільки про їх позитивні, але й про негативні настрої (bitter smile, nervous smile). До недавніх часів невербальні компоненти комунікації перш за все та частіше за все пов’язувалися саме з вираженням емоцій. На наш погляд, у комунікативній ситуації їх насамперед потрібно розглядати як стратегічно значущі комунікативні показники, бо важливим для подальшого успішного конструювання комунікативного процесу є врахування інформації про стан партнерів по комунікації, в залежності від якого успішний комунікант буде застосовувати ті чи інші тактики. Тобто невербальні компоненти є тими комунікативними важелями, за допомогою яких експліцитно або імпліцитно можливо керувати усім комунікативним процесом.

До того ж, якщо посмішка розглядається на базі англійської культури, у формулювання її основного значення, поряд з визначенням “я почуваю зараз щось добре”, за необхідне вважаємо включити “я роблю вигляд, що почуваю зараз щось добре, та хочу справити саме таке враження на партнера по комунікації”. Це відбувається з різних обставин: по-перше, цього вимагають англо-саксонські культурні канони, по-друге, у адресанта є причини, з яких він намагається приховати свої

дійсні комунікативні наміри. І посмішка, яка у порівнянні, наприклад, з поглядом виявилася більш керованим комунікантом невербальним компонентом, здатна замаскувати дійсні комунікативні наміри комунікантів. До речі, посмішка як мімічний жест визначається як "конфігурація м'язів обличчя, при якій підійнятими є куточки рота, а також рух, завдяки якому така конфігурація досягається",¹² але посміхатися можливо не тільки губами, досить часто мова йде і про очі, що посміхаються, і про обличчя в цілому. Вміння тих, що спілкуються, прочитувати інформацію про реальні комунікативні настрої партнера по очах, посмішці, виразу обличчя відображає ступінь їх комунікативних здібностей. Чим вищим він є, тим більш інформативно "озброєним" є комунікант, тим вищі його шанси досягнути поставленої комунікативної мети.

У разі спілкування знайомих людей значну роль у конструюванні діалогу відіграють попередній досвід та знання особливостей невербальної поведінки комунікативного партнера. Наступний приклад відображає ситуацію, коли на певних етапах спілкування фактично не промовляється ні єдиного слова, тобто вербальна складова комунікації відсутня, тим не менш, інформативне ядро повідомлення не втрачається, зберігаючись головним чином у посмішці:

...the friend of my youth received me as though he were not a Success and I were not a Failure (both spelled with capital letters), laid his hand on my shoulder, pronounced my name, looked at me from the ice-water-blue, abstract eyes which were a reproach to all uncertain, twisted, and clouded things and were as unwavering as conscience. But the smile on his face, unsealing almost tentatively the firm suture of the mouth, put a warmth in you, a shy warmth like you discover with surprise in the winter sunshine in late February. That smile was his apology for being what he was, for looking at you the way he did, for seeing what he saw. It didn't so much forgive you, and the world, as ask forgiveness for himself for the crime of looking straight at whatever was before him, which might be you. But he didn't smile often. He smiled at me not because I was what I was but because I was the Friend of His Youth.

... "Now, listen here, I'm going to tell you something and don't you start yelling till I finish."

He didn't yell till I had finished. Not that I took long to finish. I said, "Governor Stark wants you to be the director of the new hospital and medical center."

He didn't, to be precise, yell then. He didn't make a sound. He looked at me for nearly a minute, with an unsmiling clinical eye as though my

symptoms merited special attention; then he slowly shook his head. “Better think it over,” I said, “maybe it’s not as bad as it sounds, there may be some angles – “But I let my voice trail off, watching him shake his head again. And smile now with the smile which didn’t forgive me but humbly asked me to forgive him for not being like me, for not being like everybody else, for not being like the world.

If he hadn’t smiled. If he had smiled but had smiled a confident to-hell-with-you, satirical smile. Or even a smile forgiving me. If he had not smiled the smile which humbly, but with dignity, begged me to forgive him, then things might have been different. But he smiled that way out of the fullness of whatever it was he had, out of the depth of the idea he lived by – whatever the hell it was or whyever the hell he lived that way – and things were the way they turned out to be. Giving that smile, he was like a man who stops to give a beggar a buck and in opening his wallet lets the beggar catch sight of the big roll. If the beggar hadn’t seen the big roll he would never have followed the man down the street, waiting for the block without a street lamp. Not so much because he wants the roll as because he now cannot endure the man who has it and gave him a buck.

For as he smiled and said, “But I’m not interested in the angles”, I did not feel that shy warmth as of the winter sunshine which I had always felt before when he smiled, but suddenly felt something else, which I didn’t have the name for but which was like the winter itself and not the winter sunshine, like the stab of an icicle through the heart. And I thought: All right, you smile like that – you smile like that.”¹³

(R.P. Warren)

Наведений приклад є в певній мірі класичним щодо ролі посмішки у відтворенні характеру та ціннісних установок одного з комунікантів – Адама Стентона та впливу саме посмішки Адама на становлення подальших комунікативних намірів Джека Бердона. Адам не часто всміхається, а коли всміхається, його посмішка – це його вибачення за те, що він дозволяє собі бути самим собою. Джек Бердон, старовинний друг Адама Стентона, приходять до нього з проханням сенатора Віллі Старка очолити медичний центр, знаючи напевне, що така пропозиція є образливою для Адама. Реакція Адама на цю пропозицію проявляється саме в його посмішці. Джек відзначає, що якби Адам не посміхався таким чином, нібито він просить Джека пробачити його, якби його посмішка відображала впевненість, навіть презирство Адама щодо такої пропозиції, подальші події могли б розвиватися зовсім в іншому напрямку.

мку. До того ж Джек відчуває, що з посмішки Стентона зникає особлива, притаманна їй раніше теплота, що нагадувала Джеку сонячне тепло взимку, вона тепер скоріше як гостра льодинка у серці.

Саме така природа посмішки Адама спонукає Джека до рішучих дій та кроків для виконання поставленого перед ним завдання. Як можливо бачити з цього прикладу, на етапі прийняття рішень щодо подальших комунікативних кроків посмішка партнера, яка викликає певні асоціації та почуття, для яких ще немає інколи навіть і назви, як відзначає Джек, зумовлює подальший процес комунікації. Інтерес, на наш погляд, також викликає зауваження про те, що Адам дивиться на Джека *“with an unsmiling clinical eye”*, тобто професійним поглядом лікаря, в якому немає посмішки. І це протиставлення *“відсутність посмішки в очах – посмішка на вустах”* виконує подвійну функцію: з одного боку, відсутність посмішки в очах вже є сигналом про майбутню негативну реакцію на пропозицію, а посмішка на вустах є необхідним стандартизованим елементом ввічливості, який набуває індивідуальних комунікативних характеристик тих, що спілкуються.

Таким чином, посмішка є невербальним елементом, який активно використовується тими, що спілкуються, як для відтворення їх реальних комунікативних намірів, так і для їх маскуванню у разі необхідності. Тому перспективним напрямком подальших досліджень є аналіз технологій продукування та декодування посмішок комунікантів у процесі їх спілкування.

ПОСИЛАННЯ ТА ПРИМІТКИ

1. Поставалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. – М.: Наука, 1988. – С. 8-9.
2. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 121-122.
3. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В. Морозова и И.Б. Шатуновского; Под общ. ред. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 51.
4. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 189 с.
5. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации. – К.: Изд-во Киев. нац. ун-та им. Тараса Шевченко, 1997. – С. 139.
6. Lakoff R. Persuasive discourse and ordinary conversation // Tannen D. Analyzing Discourse: Text and Talk. – Georgetown University Press, 1982. – P. 25-42.
7. Крейдлин Г.Е., Чувилина Е.А. Улыбка как жест и как слово // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 66-93.