

Ильинова Е.Ю. Функционально-целевая специфика педагогического дискурса // Человек. Язык. Культура: сб-к науч. статей: в 2-х ч.; отв. соред. В.В. Колесов, М.Влад. Пименова, В.И. Теркулов. – Киев: Изд. Дом Д. Бураго, 2013. Часть 1. С. 649-657.

*Е.Ю. Ильинова*  
*Волгоградский государственный университет*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЦЕЛЕВАЯ СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Моделирование как воссоздание какого-либо предмета, явления, процесса можно отнести к относительно новому приему изучения объектов в лингвистике. Его активно используют для исследования типологии дискурсивного пространства, лингвокультурных концептов и типажей. По мнению В.И. Карасика, модель позволяет создать «исследовательский конструкт реальности» и представляет собой «рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка и рядоположенными феноменами» [5 : 7]. Обращение к моделированию объекта позволяет лингвисту, выявив его разнообразные характеристики и установив нормативные связи между ними, интегрировать полученные данные в сложное целое и объяснить механизм порождения и развития сложных конструктов в современной дискурсивной культуре. Подобный подход позволяет выявить вариативность форм дискурса и подтвердить предположение дискурсологии о расхождениях по степени нормативной прескриптивности в их жанровых и стилевых проявлениях [5 : 36].

Типология форм дискурса определяется различиями по сфере и среде коммуникации, ее целям и функциям, характеру интеракции, ее открытости, тональности и пр., что позволяет выделить виды дискурса, их подвиды и уточнить их модификации. В.И. Карасик в своих работах неоднократно указывает на структурные и функциональные разновидности дискурса, основанные прежде всего на расхождениях между личностно-ориентированными и статусно-ориентированными условиями общения [4], связанными, в первую очередь, с типом общающихся людей, социальной и ролевой дистанцией между ними, и проявляющиеся в расхождениях по тематике и ситуативной обусловленности общения, в жанровых и коммуникативно-стилевых особенностях речи.

Положения о статусно-ориентированном дискурсе, который может быть представлен институциональными и неинституциональными формами [4 : 279], постоянно находятся в центре научных дискуссий, и вопросам об институциональной специфике статусно-ориентированного дискурса (т. н. речевого взаимодействия представителей социальных групп или институтов, которое разворачивается в официально закрепленных сферах

коммуникации) уделяется значительное внимание. В частности, достаточно подробно описаны коммуникативные нормы и формы общения в таких социальных сферах, как политика, религия, бизнес, реклама, медицина, научно-академический дискурс (см., напр., работы Т.А. ванн Дейка, У. Джонса, Р. Ратмайер, Н.М. Разинкиной, В.И. Карасика, Т.В. Лариной, А.К. Михальской, А.В. Олянича, Г.Г. Слышкина, Е.И. Шейгал и др.), но и сегодня остается ряд спорных вопросов, связанных со спецификой общения в ситуациях, относящихся к статусно-ориентированным формам дискурса.

Одной из таких форм является педагогический дискурс с его главной целью «социализация нового члена общества» [4 : 304], и, несмотря на многочисленные работы, еще не все особенности воплощения этой цели в различных условиях педагогического дискурса полностью рассмотрены. В данной статье предлагаются размышления автора о вариативности форм реализации задачи социализации и различной степени прескриптивности коммуникативных норм общения в педагогическом дискурсе.

Термин «социализация» вмещает в себя потребности в развитии различных форм интеллектуальной деятельности, обеспечивающих лучшие материальные условия для выживания человека как вида и условия для его духовного развития, формирование представлений о нормах социального бытия, развитие форм эмоциональной эмпатии, отличающих человека от других биологических видов.

Нам представляется, однако, что авторы многих лингвистических и психолого-педагогических работ, осознавая, что основанная функция педагогического дискурса состоит в обучении и воспитании, значительное внимание уделяют группе форм педагогического общения, которые соотносятся с понятиями «учебная коммуникация», «образовательный дискурс», «учебно-воспитательный процесс». В фокус внимания исследователей попадают, в первую очередь, ситуации образовательного (учебного) плана, и незаслуженно мало внимания они уделяют особенностям коммуникации с целью воспитательного воздействия. Именно это определяет актуальность проведения исследования, посвященного анализу форм и стилей коммуникации, нацеленной не столько на передачу знаний, сколько на обучение морально-нравственным основам бытия, формам национального этикета, т.е. именно социализации человека. Следует отметить, что автор данной работы осознает тот факт, что образовательные задачи процесса социализации в реальной практике часто оказываются неразрывно связанными с задачами воспитательными. Однако в данной работе мы намеренно выделяем воспитательный аспект процесса социализации личности, изучение которого ведется посредством поиска специфических черт, отличающих воспитательный дискурс от дискурса образовательного.

Для подтверждения нашего положения о видовой специфике учебной и воспитательной разновидностей педагогического дискурса выделим

базовые характеристики коммуникации как формы педагогического общения и уточним функционально-прагматические различия между ними.

Целью образовательного дискурса (далее – ОД) является обеспечение преемственности, непрерывности знаний, что становится возможным при реализации таких задач, как создание образовательных стандартов и обеспечение условий для их внедрения и контроля. Указанные цели и задачи соотносятся с приоритетными ценностями ОД – овладение знаниями и умениями, выработанными предыдущими поколениями, расширение и поиск новых знаний; соответствие знаний членов социума утвержденным образовательным стандартам; развитие степени образованности (информационной компетентности) общества в целом; стремление к росту профессионально-квалификационного уровня членов различных социальных групп. Центральным понятием данной сферы педагогического дискурса традиционно считается «Обучение» – вид речемыслительной деятельности, нацеленный на *'сообщение кому-л. знаний, передачу каких-л. умений, навыков', 'развитие умения высказывать определенное мнение, развивать ту или иную мысль, доказывающую определенное положение' (сообщать знания, заставляя усваивать знания, дрессировать [ТСРЯ, Т2, 772])*.

В качестве цели воспитательного дискурса (далее – ВД) следует выделить собственно социализацию человека, о чем свидетельствует понятийное наполнение базового концепта «Воспитание» – *'растить детей, воздействуя на их умственное и физическое развитие, формируя их моральный облик, прививая им необходимые правила поведения' [ТСРЯ, Т1, 377]*. Данный вид деятельности позволяет *'путем систематического воздействия на человека формировать характер, мировоззрение, наклонности', а также 'развивать, внушать какие-л. чувства' [ТСРЯ, Т1, 377]*. Указанные системные отличия предполагают передачу информации о морально-этических основах цивилизации, а также создание условий для практического овладения ими. Так, в следующем примере ответ бабушки на вопрос пятилетних внуков *“Why do we have to learn about all these stars?”* звучит весьма философски – *“Well, boys, sometimes people grow up and have to go places they don't want to go” – “And what happens to you?” – “ You get homesick. Boys, if you ever go somewhere and get homesick, just remember this: everybody lives under the same sky! Just wait until it gets dark, then go outside and look up. If you know them, those stars will take you right home”* (Davis D., *Listening for the Crack of Dawn*, p. 18).

Ценностным для ВД становится этикет социального взаимодействия, принятый в отдельном сообществе (этносе или группе народов, отдельной социальной группе и т.п.), что проявляется в потребности усвоения стандартов, ритуалов, этикета, а также в требовании для каждого члена сообщества следовать нормам этикетно-обусловленного поведения на протяжении всей жизни.

Приведенные целевые и ценностные расхождения выделенных разновидностей педагогического дискурса позволяют заметить некоторые содержательные расхождения между ОД и ВД, представленные в коммуникативно-стилевых и ситуативных различиях данных разновидностей педагогического дискурса.

Статусно-ролевые характеристики участников ОД связаны с такими социальными ролями, как учитель – ученик, ученик – ученик. Исполнение указанных ролей предполагает усвоение представлений о статусном неравноправии между участниками образовательного (учебного) диалога, в частности, в идеале можно выделить доминирующую роль учителя, передающего знания, и подчиненную роль ученика, усваивающего знания, развивающего умения и навыки. В ситуации коммуникативного доминирования учитель становится не просто «транслятором знаний, он выступает как живое их воплощение» [3 : 18], при этом учебная коммуникация характеризуется как *информационно-трансмиссионная, диалогичная, реверсивная, ретинальная*.

*Трансмиссия* в ситуациях общения на учебно-академические темы предполагает односторонний коммуникативный процесс («one-way communication, «передача мыслей» [1 : 379], «передача и получение информации», «передача и получение сообщения, или трансмиссия сообщений от одного лица другому» [7 : 12], иными словами, в основе образовательного дискурса лежит потребность в передаче от учителя к ученику, в первую очередь, научных знаний о мире. И поскольку эта задача является доминантной, то информационную трансмиссионность следует можно отнести к значимой характеристике ОД.

Под *диалогичностью* учебной коммуникации, вслед за Ю.В. Щербининой [6 : 10], мы понимаем особую форму организации отношений педагога и ученика – вопросно-ответную форму общения, интеракцию, в ходе которой становится возможной реализация не только информационной функции педагогической коммуникации, но и функция воздействия, проявляющаяся в умении учителя представить информацию (знания) и научить ученика применять ее на практике. Данная характеристика не противоречит первой, а дополняет ее, делая процесс обучения осмысленным. Диалоговая модель обучения позволяет обществу контролировать объем и форму подачи знаний, варьировать стиль подачи информации, контролировать степень усвоения знаний и проводить коррекцию в ходе образовательного процесса.

Именно поэтому следующей значимой характеристикой ОД считается *реверсивность* (лат. *reversio* – 'возврат'). Она фиксирует необходимость постоянного и разнообразного варьирования содержания и формы в речи учителя: «Речь педагога строится как бесконечная цепочка объяснений, которая движется от простого к сложному, в которой одна и та же мысль, одна и та же информация многократно перефразируются, поясняются и

дополняются, обрастают деталями и подробностями <...> Таким образом, именно в педагогическом дискурсе достигает предела воплощения принцип: “Сказать по-разному об одном и том же”» [6 : 12].

*Ретинальность* (лат. *rete* – 'сеть', 'невод') связана с широкими возможностями синхронно-групповой вовлеченности участников дискурса в процесс речевого взаимодействия. Как полагает А.А. Брудный, количество получателей ретинально направленного сообщения зависит от того, находились ли они в зоне передачи, и от их внимания к содержанию сообщений», тогда как противоположная ей «аксиальная коммуникация (от лат. *axis* – 'ось') соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения» [3]. Соглашаясь с А.А. Брудным и Ю.В. Щербининой, подчеркнем, что ретинальность ОД обусловлена его целью – передачей коллективных (научных) знаний коллективному адресату. Обучающий (учитель) в компрессионной (сжатой) и логичной форме транслирует кумулированный опыт предшествующих поколений, знания отдельного этноса и всего человечества.

Статусно-ролевое неравноправие участников образовательного процесса, на который неоднократно указывали многие исследователи, влияет на аксиологические свойства ОД. Между учителем и учениками складываются отношения постоянного взаимооценивания. Как известно, в обязанности учителя входит не только передача знаний, но и контроль степени и уровня их усвоения, развитие ментально-речевых способностей, измерение степени сформированности компетенций и многое другое. Придание учителю контрольных функций в процессе обучения «смещает все акценты» [6 : 12] и вводит в образовательное пространство эмоциональность: для тех, кто учится, радость познания может замениться стрессом контроля и вызывать страх перед экзаменатором. Таким образом, центральными задачами образовательного дискурса можно признать формирование менталитета ученика, развитие форм речемыслительной деятельности, нацеленных на овладение знаниями и их развитие, а также формирование ценностного отношения к знаниям.

Наши размышления над статусно-ролевыми характеристиками участников воспитательного дискурса (ВД) и формами коммуникации свидетельствуют о ряде отличий, что позволяет развивать тезис о наличии двух разновидностей педагогического дискурса.

В качестве цели воспитательного дискурса (далее – ВД) следует выделить собственно социализацию человека, о чем свидетельствует понятийное наполнение базового концепта «Воспитание» – *'растить детей, воздействуя на их умственное и физическое развитие, формируя их моральный облик, прививая им необходимые правила поведения'*. Данный вид деятельности позволяет *'путем систематического воздействия на человека формировать характер, мировоззрение, наклонности'*, а также *'развивать, внушать какие-л. чувства'* [ТСРЯ, Т. 1, с. 371]. Воплощение

указанных целей и задач ассоциируется с социальными ролями, которые предполагают градацию степени статусного неравноправия и институциональности: воспитатель – воспитанник, старший член семьи (родители, родственники) – младший член семьи (дети и другие родственники), взрослый – ребенок, взрослый – взрослый.

И в первой, и во второй разновидности педагогического дискурса выявляется значимость фактора статусного различия участников воспитательного диалога, в частности, доминирующую (и часто властную) позицию взрослого – педагога, родителя, т.е. человека, облеченного властью воспитателя по причине профессии, образования, возраста, семейного положения и т.п.. Но, в отличие от доминантной цели ОД – передать новым поколениям знания, признанные объективными, важными для выживания и прогресса человечества, – общение с воспитательными целями предполагает внушение законов морально-этического поведения человека в обществе, обучение формам «правильного» (одобренного обществом) поведения в некотором стереотипном наборе коммуникативных ситуаций, иными словами, если на уроке ученик получает некоторый объем информации (знания, признанные обществом необходимыми для обучающихся) и учитель занят контролем степени их усвоения учеником, то в случае воспитывающего общения взрослый (педагог, родитель, родственник и т.п.) пытается внушить ребенку азы социализации – систему разрешений и запретов на то, что, когда и как следует делать / не делать, а также наблюдает и корректирует этикетное поведение, если оно не отвечает общим канонам морали и нравственности.

Знакомство с азами педагогики и личные наблюдения показывают, что тематика таких ситуаций, маркированных как ценностные для успешной реализации задачи создания и поддержания устойчивых навыков социально одобряемого поведения (в значительной степени речементального) стереотипна. Центральное место в процессе социализации, несомненно, отводится нравоучениям, поучениям, внушениям, связанным с общими нормами морали и нравственности, кроме того, это набор таких этикетных ситуаций, как знакомство, приветствие, прощание, просьба, извинение, поздравление и т.д., необходимый для успешного общения со взрослыми и сверстниками. Значимым для духовной социализации человека считается овладение не только общим мировоззренческим, но эмоционально-этическим аспектом поведения, способностью демонстрировать эмоции сострадания, участия в другом. Иными словами, это все то, что способствует социализации человека в юном возрасте (включении его в единую этническую и цивилизационную общность), и то, что удерживает человека в этой общности до конца его жизни.

В случае ВД сохраняется доминирующая роль воспитателя, передающего общие мировоззренческие идеи, знания о духовных, морально-нравственных основах социально одобряемого поведения, однако

сам процесс передачи такого знания предполагает постепенное развитие умения самостоятельно проводить морально-нравственную оценку своего поведения и усвоение приемов этикетного поведения. Роль воспитателя (школьного педагога, родителя, взрослого) состоит не только в передаче информации, но в контроле за соблюдением общепринятых канонов и коммуникативных норм.

Воспитывающую коммуникацию можно охарактеризовать по параметрам, предложенным ранее, как информационно-трансмиссионную, диалогичную, реверсивную, ретинальную, однако по стратегическому и речевому воплощению она будет отличаться от образовательного диалога.

*Трансмиссионность* воспитательного общения раскрывается в ситуации – это диалог взрослого поколения с младшим с целью научить его основам социализации. Например, в следующем высказывании взрослая женщина пытается передать девочке общепризнанное философское понимание сути понятия «душевная красота»: - *А в красоте, кстати, - сказала Зози, - самое главное то, что в действительности она практически не зависит от внешности человека. Дело не в цвете твоих волос, не в размере твоей одежды, не в том, какая у тебя фигура. Главное – то, что здесь... - И она постучала себя по лбу. – Важно также, какая у тебя походка, как ты говоришь, что думаешь...* (Дж. Харрис, Леденцовые туфельки, с. 209).

В отличие от ситуации обучения научным знаниям и профессиональным навыкам в случае воспитания представители старших поколений предпринимают мощные усилия для создания ценностного отношения к духовности, морально-нравственным основам, выработанным длительной историей развития человечества. И передача ценностей осуществляется в ходе длительного общения.

*Диалогичность* воспитательного общения отличается от образовательного тематически и стратегически – это диалог манипулятивный, диалог с целью воздействия – внушения норм этикета и морали, создания потребности им следовать, формирования эмпатии, позитивного отношения к правильным поступкам (поступкам в соответствии с принятыми нормами поведения). Манипулятивность проявляется в формах передачи знаний о нормах этикета и канонах морали и нравственности. В идеале такой формой должно быть нравоучение, однако прямое навязывание норм и канонов поведения, принуждение, как намеренное применение силы, власти, давления, как известно, вызывают протест, и, чтобы избежать этого, воспитатель избирает иные формы внушения – фольклорные и/или другие развлекательные жанры (сказки, басни, комиксы, фильмы и пр.), душевные беседы, другие формы вербальной и невербальной коммуникации, с помощью которых внимание ребенка направляется на «правильные» модели поведения.

Отметим, что в ходе воспитывающей коммуникации требуется активный отклик со стороны ребенка, роль ответной реплики здесь существенно повышается. Вопросно-ответная форма беседы здесь активно востребована, но вопросы задаются не для проверки усвоения знаний, их цель – напомнить ребенку, как надо было бы поступить, завуалировано подсказать, какой выбор, какое решение будет правильным, помочь выбрать верный канон поведения. Так, в следующем примере наблюдается реализация двух указанных категорий – трансмиссионность и диалогичность:

*- И тебе ведь придется стать взрослой, Анук, и научиться отличать реальное от вымышленного.*

*- Зачем?*

*- Так лучше, - говорила я ей. Подобные вещи, Анук... они как бы отделяют нас от других людей. И мы становимся не такими как все. Неужели тебе нравится быть не такой, как все? Разве тебе не хочется жить вместе со всеми, хотя бы на этот раз? Завести друзей и ...*

*- Но ведь у меня были друзья! Поль и Фрамбуаза...*

*- Мы не могли там оставаться. После того, что случилось, никак не могли...*

*- Ну почему мы не могли остаться с Ру? Почему ты не сообщила ему, где мы?*

*Я вздохнула:- Все это очень сложно, Нану.*

*- Я по нему скучаю.*

*- Я знаю (Дж. Харрис Леденцовые туфельки, с. 57).*

В приведенном примере мать объясняет дочери значимость базовых норм существования человека в обществе. Избрав вопросно-ответную форму общения, она скрывает нравоучительный тон беседы, отвечая на ее вопросы, предлагает логичные аргументы, задавая вопросы, пытается помочь дочери выбрать правильный (ожидаемый) ответ. Не случайно во многих работах педагогов и психологов подчеркивается, что главное в воспитании – постоянно быть в контакте с ребенком, слушать его, вызывать у него доверие.

*Риверсивность* ВД проявляется в том, что воспитателю приходится неоднократно возвращаться к правилам и нормам поведения, и в случае нарушения проводить воспитательную беседу, анализируя поведение ребенка и обучая его правильно оценивать ситуацию, принимать верные решения, избирать релевантные ситуации стратегии и тактики коммуникации. Категория диалогичности в сочетании с реверсивностью ВД определяет тематику воспитательных бесед и частоту обращения к ним

В целом все усилия воспитателей нацелены на формирование т.н. правильных поведенческих реакций в типовых социально значимых ситуациях, что часто сопровождается выбором иконических маркеров этикетности (правильного поведения), нравственности (правильного



мнения) для таких ситуаций. Знаки, напоминающие о них, делают процесс воспитания риверсивным – повторенные много раз нравоучительные фразы, оценочные комментарии, жесты воспитателя находят подкрепление в поступках, тем самым формируя модели корректного поведения ребенка в социуме. Этому способствует употребление таких стереотипных высказываний, как, *Вспомни, что я тебе говорила. Разве можно громко разговаривать в троллейбусе? / Разве хорошие мальчики так поступают? / Что надо сказать тете? / Помаши ручкой. Пока! Пока, мама!* Наш материал показал, что воспитатели (школьные педагоги, родители и близкие родственники) часто вырабатывают систему вербальных (короткие фразы, слова) и невербальных (мимика, жесты) знаков, с помощью которых они передают свою оценку действия ребенка и подсказывают ему правильное решение.

Следует отметить, что воспитательные беседы о нормах этики и морали, этикете поведения обеспечивают усвоение подобных знаний, но не гарантируют обязательное и неукоснительное следование им. Обсуждение морально-этических проблем и демонстрация «правильных моделей поведения» в идеале должно привести к формированию навыка узнавания ситуации и открывает возможность обращения к фонду возможных «правильных» реакций, но не дает стопроцентной уверенности в том, что ребенок будет всегда следовать им. В зависимости от сложившейся ситуации, от отношений со взрослыми, степени контроля за поведением ребенка, наличия доверия, типа личности и пр. условий ребенок может выбрать иной путь поведения (упрямство, обман, лукавство), если посчитает, что это больше соответствует его мотивам и выгодам в данный момент. В неполной семье, где по каким-то причинам отсутствует один из родителей, но у мамы или папы появляется новый избранник, дети часто выражают протест, демонстрируют ревность, что приводит к обострению отношений, как, например, в следующей ситуации, где девочка, получив приглашение пойти вместе с мамой, сестрой и другом мамы в ресторан и зная, как строго он относится к социальным нормам, отказывается одеться в соответствии с нормами этикета:

- *Ну что ж, если ты в состоянии снова выйти из дома, то я заказал нам столик в «Розовом доме»... Ну что, Анни? Ты готова? – спросил Тьерри.*

*Я заметила, какой взгляд метнула в его сторону Анук. В нем сквозило не то чтобы презрение – скорее, пожалуй, возмущение. Впрочем, я не слишком удивилась: все-таки у Тьерри – даже при самых добрых намерениях – отношение к детям весьма старомодное. Анук, должно быть, чувствует, что у него не встречают особого одобрения некоторые ее привычки – например, бегать где-то под дождем с Жаном-Лу, часами торчать на старом кладбище или играть в разные шумные игры с Розетт.*

- *Может, ты лучше платье наденешь?* – предложил он. Теперь она уже почти не скрывала своего возмущения.

- *По-моему, я и так хорошо одета!* (Дж. Харрис Леденцовые туфельки, с. 302).

Указанные выше обстоятельства влияют и на специфику реализации категории *ретинальности* в ВД. Если о нормах этикета, морали и нравственности школьный педагог разговаривает в классе и все воспитанники внимательно его слушают, выражая якобы молчаливое согласие, это еще не означает, что все они будут всегда следовать им, что отличает ВД от ОД, где переданное знание становится эталонным и не подлежит обсуждению.

Таким образом, расхождения в мотивах и целях педагогического общения позволяют выделить значимые различия между обучающим и воспитывающим диалогом и моделировать педагогический дискурс с учетом различных сочетаний социолингвистических, функционально-прагматических, коммуникативно-стилевых, а также этнокультурных параметров. При их реализации в конкретных ситуациях наблюдаются расхождения по стратегиям, позициям, тональности общения, по характеру трансмиссионности, ретинальности, риверсивности форм педагогического дискурса.

#### Литература:

1. Американская социологическая мысль : Тексты / Под ред. В.И. Добренкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
2. Белецкий С.Б. Патернализм в институциональной коммуникации: монография / Белецкий С.Б., Куликова Л.В. – М: Флинта: Наука, 2011. – 184 с.
3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2003. – 336 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
5. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. – Волгоград: Парадигма, 2012. – 448 с.
6. Щербина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать : учеб. пособие / Ю.В. Щербина. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 440 с.
7. Steinberg D.D. An Introduction to Psycholinguistics / D.D. Steinberg, N.V. Sciarini. – Pearson Education, 2006. – 306 pp.
8. ТСРЯ – Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. В 4 т. – М.: Рус.яз., 1984.