

СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

THE STRATEGIES OF PERSUASION IN INSTITUTIONAL DISCOURSE (BY THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL DISCOURSE)

*N. Beloshitskaya
N. Pak*

Summary. The article focuses on the key strategies of persuasion in pedagogical discourse as a type of institutional discourse. Persuasion strategies being implemented by a teacher undergo analysis. The main emphasis is on the strategies usage to manage students' understanding process. Particular cases of persuasion strategies embodiment in certain speech acts are looked into. On the basis of both theoretical analysis and experiment the conditions for effective usage of communicative strategies in pedagogical discourse are identified.

Keywords: institutional discourse, pedagogical discourse, persuasion, communicative strategies, speech act.

Белошицкая Наталья Николаевна

*К.филол.н., доцент, Северный (Арктический)
федеральный университет имени М. В. Ломоносова
(г. Архангельск)
n.beloshickay@narfu.ru*

Пак Наталья Санг Дуковна

*Ассистент, Северный (Арктический) федеральный
университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)
natal-park@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются основные стратегии речевого воздействия в рамках педагогического дискурса как одного из видов институционального дискурса. Стратегии анализируются с позиции их использования учителем для управления пониманием учащихся. В логике соответствия интенциональному компоненту рассматриваются конкретные случаи реализации персуазивных стратегий в отдельных речевых актах. На основании теоретического исследования и экспериментальной работы выявляются условия эффективного использования стратегий речевого воздействия в педагогическом дискурсе.

Ключевые слова: институциональный дискурс, педагогический дискурс, речевое воздействие, коммуникативные стратегии, речевой акт.

На современном этапе развития лингвистической науки процесс речевого воздействия рассматривается в контексте среды, внутри которой оно осуществляется. Характерным представителем среды, которая детерминирует задачи взаимодействия, его содержание, в том числе и языковое, является институциональный дискурс. Следует отметить отсутствие в научной литературе единого подхода к определению понятия институциональный дискурс.

В зарубежной науке институциональный дискурс первоначально исследовался с точки зрения того, какую роль язык играет в формировании реальности внутри социальных институтов. В этой связи сформировалось два подхода к изучению институционального дискурса — макро-уровень и микро-уровень. На микро-уровне предметом исследования является взаимодействие между людьми внутри социальных институтов, на макро-уровне исследуется социальный контекст, внутри которого происходит взаимодействие. В большинстве случаев существует необходимость интегрировать данные подходы, так как исследование только на микро-уровне не выявляет то, как участники взаимодействия реагируют на более широкие структурные ограничения, в то время как на макро-уровне нет достаточной воз-

можности отследить влияние социального контекста на взаимодействие отдельных участников общения [13].

Аналогичной позиции придерживаются и отечественные исследователи, поэтому всё более частотным становится комплексное рассмотрение институционального дискурса (М.Ю. Олешков, В.И. Карасик, Ю.В. Щербинина и др.), интегрирующее различные подходы и выводящее проблематику на новый, междисциплинарный уровень [5], [7], [8], [9]. Именно в рамках такого, комплексного подхода институциональный дискурс подвергается анализу в нашей работе.

Институциональный дискурс, по определению М.Ю. Олешкова, это специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые должны общаться в соответствии с нормами определённого социального института, и могут не знать друг друга. Особого внимания заслуживает понимание данным учёным институционального дискурса как системы, с выделением основных системообразующих признаков, таких как статусно квалифицированные участники, локализованный хронотоп, специфичность цели и ценностей, интенционально «закрепленные» стратегии, ограниченная номенклатура жанров [8].

Аналогичного определения придерживается и В.И. Карасик, отмечая при этом, что, несмотря на всю жёсткость и кодифицированность данного типа дискурса, полное устранение личностного начала в общении практически невозможно. Исходя из этого, представляется возможным говорить не о строгих рамках, а об интуитивно ощущаемой участниками общения границе, выход за которую подрывает основы существования того или иного социального института [5].

Анализ даже двух определений даёт возможность выявить ряд условий, позволяющих назвать тот или иной дискурс одним из видов институционального дискурса. К таким условиям относится, в частности, кодифицированность, ограниченный набор целей, ценностей и жанров, статусно-ролевые позиции участников и связанные с ними стратегии поведения. В качестве примера институционального дискурса нами рассмотрен педагогический дискурс.

Обратившись к диссертационным исследованиям последних лет, наблюдаем широкий спектр вопросов и проблем, связанных с педагогическим дискурсом. Так, в диссертации Е.А. Качарминой «Педагогический дискурс как условие формирования культуротворческих ценностей старшеклассников» педагогический дискурс рассматривается как «концепт методологической стратегии» и является основой для разработки, внедрения и оценивания результатов образовательной подсистемы развития культуротворческой деятельности старшеклассников [6]. М.С. Бачурка в своей диссертации «Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах» подробно рассматривает институциональные и национально-специфические особенности педагогического дискурса, фокусируя своё внимание на речевых стратегиях, функционирующих внутри оценочных речевых актов [2].

В исследовании Н.А. Антоновой «Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке», представлен многоаспектный анализ речевого поведения учителя, включая стратегии и тактики, языковые средства, гендерные особенности. Педагогический дискурс автор рассматривает как один из видов институционального дискурса, и, традиционно, вслед за В.И. Карасиком, описывает системообразующие признаки данного вида дискурса, такие как цель, участники, ценности, стратегии, жанры [1]. В работе Т.В. Ежовой «Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя» особого внимания заслуживает выявленная тенденция «перехода от узкого понимания педагогического дискурса как особого вида институционально обусловленного речевого взаимодействия между учителем и учеником к более широкой

его трактовке в качестве ценностно-смысловой коммуникации между субъектами образовательного процесса с учетом социопрагматических характеристик» [4, с. 5]. Такое понимание дискурса определяет стратегию его проектирования — диалогическую по характеру, ценностно-смысловую по назначению и содержанию и рефлексивно-оценочную по результату.

Проблематика педагогического дискурса рассматривается с разных позиций, и нет единства в понимании специфики педагогического дискурса. Дальнейшие исследования педагогического дискурса по-прежнему являются актуальными.

Проблематика педагогического дискурса неразрывно связана с проблематикой метадискурса. В последние годы значение данного понятия расширилось по сравнению с традиционным определением «дискурс о дискурсе». Теперь метадискурс включает в себя все элементы, помогающие говорящему удерживать внимание слушающего и последовательно вести его за собой в течение всего коммуникативного акта. В рамках педагогического дискурса элементы метадискурса используются учителем для введения учащихся в ситуацию урока, выделения его структурных частей, организации взаимодействия учащихся между собой. [11]. В контексте урока и педагогического общения в целом, элементы метадискурса имеют не меньшую важность, чем само содержание урока.

Основной целью взаимодействия в педагогическом дискурсе является социализация участника языкового коллектива [5]. Специфика ценностей в рамках педагогического дискурса заключается в том, что данный дискурс интегрирует в себе и моральные ценности ввиду его особой роли в формировании мировоззрения учащихся [7]. Основные статусно-ролевые позиции — учитель и ученик, типичная ситуация речевого взаимодействия между которыми описана в зарубежных социолингвистических исследованиях в виде последовательности высказываний «инициация-ответ-оценка» (IRE — initiation-response-evaluation). В данной модели инициатором выступает учитель, далее следует ответ ученика. Что касается оценки, то в некоторых случаях она может не иметь вербального выражения [13].

Так как в большинстве случаев учитель является инициатором коммуникативного акта в рамках педагогического дискурса, внимание в нашей работе сфокусировано именно на его стратегиях речевого воздействия. В исследованиях приводятся различные классификации стратегий. Так, Н.Н. Горяинова в диссертации на тему «Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения» выделяет 3 группы стратегий по функциональному предназначению

нию: контактоустанавливающие стратегии, стратегии этикетного поведения, стратегии управления [3].

Среди контактоустанавливающих стратегий наиболее значимой является стратегия расположения к себе собеседника. Уместно в этой связи сослаться на важнейший прагматический принцип — принцип вежливости (Дж. Лич) как совокупности ряда максим. Применительно к педагогическому дискурсу наиболее релевантными являются максима такта, одобрения и симпатии. Максима такта проявляется в соблюдении уважения между учителем и учениками, требовании не переходить на личности, оценивать только результаты конкретной работы ученика, а не его умственные способности и личностные качества. Соблюдение максимы одобрения требует от учителя использовать методы положительной мотивации и по возможности воздерживаться от стратегии запугивания, прямого порицания, упрёков и наказаний. И, наконец, максима симпатии напрямую говорит о необходимости поддерживать доброжелательные отношения с собеседником [12].

Нельзя не упомянуть классическое исследование стратегий позитивной и негативной вежливости П. Брауна и С. Левинсона [10]. Для педагогического дискурса в нашей культуре в большей степени характерна позитивная вежливость, выражающаяся в проявлении интереса, понимания, симпатии к собеседнику, использовании маркеров внутригрупповой идентификации, включении в совместную деятельность. Так, позитивная вежливость реализуется в стратегии расположения к себе собеседника и традиционно маркирует начало урока с целью создания доброжелательной обстановки и повышения мотивации учащихся. Негативная вежливость не исключается полностью, но проявляется в гораздо меньшем количестве форм.

Стратегии этикетного поведения в педагогическом дискурсе чаще всего представлены стратегией сохранения добрых отношений. К данной стратегии прибегают в ситуациях, когда речевой акт похвалы следует после негативно окрашенного речевого акта. Наиболее частотная в педагогическом дискурсе ситуация — сочетание похвалы и критики (некоторые исследователи используют термин «компенсирующая похвала» [2]), когда учитель стремится смягчить эмоциональное воздействие критики на учеников и продемонстрировать своё понимание и терпимость.

Что касается стратегий управления, то среди них значимыми являются собственно стратегия управления и стратегия соучастия. Целью данных стратегий в педагогическом дискурсе является поддержка учеников и побуждение к продолжению действия.

Для выявления способов реализации коммуникативных стратегий и анализа эффективности речевого воздействия учителя нами была проведена экспериментальная работа с учащимися 2 класса общеобразовательной школы г. Архангельска. Эксперимент включал в себя два этапа, общая продолжительность составила 1 месяц. На первом этапе осуществлялось наблюдение за уроками учителя с целью выявления наиболее часто используемых речевых актов, реализующих те или иные коммуникативные стратегии. На втором этапе осуществлялось непосредственно проведение уроков с намеренным использованием стратегий и речевых актов, которые должны были повысить эффективность речевого воздействия.

Наблюдение за ходом уроков позволило сделать вывод о том, что среди речевых стратегий учителя преобладали стратегии, относящиеся к позитивной вежливости, а именно стратегия расположения к себе собеседника, стратегия сохранения доброжелательных отношений, стратегия соучастия [3]. Речевые акты похвалы в речи учителя более частотны, чем речевые акты критики. Учитель активно использует такие типы речевых актов, как краткая (неразвёрнутая) похвала, аргументированная похвала, похвала с я-позиции [2].

Чаще всего в ходе урока применяются неразвёрнутые речевые акты похвалы — «Молодец!», «Умница!», «Верно!», «Правильно!». Как правило, они состоят только из предиката общей или интеллектуальной оценки, либо из простого предложения, обычно неполного. Характерен эллипсис. Речевые акты такого типа являются распространёнными в педагогическом дискурсе, их использование обусловлено объективными причинами и не связано с личностью каждого конкретного учителя. Данные речевые акты используются в наиболее типичных ситуациях на уроке, когда учащимся не нужно объяснять причину похвалы. Проиллюстрируем сказанное дискурсивными отрывками из скриптов уроков.

Например:

Ученик правильно решил у доски задачу. Учитель: «Верно. Садись. Пять».

Ученик во время устного опроса вспомнил и воспроизвёл правило. Учитель: «Молодец!».

В ситуациях, когда работа сложная или творческая, учитель использует аргументированную похвалу, похвалу с я-позиции, похвалу с привлечением внимания класса [2].

Например:

Ученикам раздали проверенные контрольные работы, с которыми большая часть класса справилась не на самом высоком уровне. Учитель: «У кого 5 и 5

с минусом, поднимите руки. Вы молодцы, я вижу, постарались. Вы можете начинать делать домашнее задание, дома будете отдыхать. А остальным сейчас нужно будет выполнить работу над ошибками».

На уроке технологии ученики долго не могли разобраться в схеме изготовления поделки. Несколько учеников выполнили работу быстро и качественно. Учитель: «Посмотрите, какие красивые бабочки уже получились у ребят! Теперь вы можете попросить у них консультацию, если что-то не получается».

Что касается выражения критики, то косвенные речевые акты упрека, эксплицированные локуцией вопросительного предложения-высказывания, используются чаще всего. Например:

«Все слышали звонок?», «Кто ещё не услышал, что был звонок?» (учащимся, которые опаздывают с перемены и не готовы начинать урок).

«Кто ещё не готов к уроку?» (учащимся, у которых отсутствуют необходимые принадлежности или не выполнено домашнее задание).

«Ты уверен? Ты хорошо всё проверил?» (ученику, сделавшему ошибки по невнимательности и поспешившему сдать работу).

«Почему ты его толкнул? Наверное, случайно?». «Да...». «Но ты был неосторожен, бегал, не смотрел под ноги?». «Да...». «Тогда, наверное, надо извиниться?» (разговор с учеником, на которого только что пожаловался другой ученик).

Помимо основной своей функции — корректирования деятельности учащихся без негативного эмоционального воздействия — косвенные речевые акты в речи учителя имеют большую обучающую ценность. Учащимся требуется распознавать скрытые интенции, благодаря чему развивается их прагматическая компетенция.

В соответствии с результатами наблюдения, целью второго этапа стало использование таких средств реализации коммуникативных стратегий, которые бы позволили воздействовать на учащихся с целью развития у них анализа, рефлексии и критического мышления. Рассмотрим подробнее отдельные речевые акты.

(1) Ученик (во время минутки чистописания):

— Буквы а и о похожи. Можно сделать ошибку — перепутать а и о.

— Не совсем перепутать, но вы правы: иногда вы неправильно прописываете соединения букв, и становится непонятно, буква а это, или буква о.

Данный речевой акт совмещает в себе элементы компенсирующей похвалы [2] и аргументированной критики.

В первой части высказывания содержится указание на неточность в ответе ученика, выражающаяся в использовании отрицательной частицы («не»), воздействие которой смягчается включением её в сочетание с наречием («не совсем»). Компенсация во второй части синтаксически выражена противительной конструкцией, а лексически — использованием слова со значением одобрения («правы»). Дальнейшая аргументация относится к высказанному самими детьми и уточнённом учителем критическому замечанию по поводу неправильного написания букв а и о. Вместо конкретного указания на адресата критики используется местоимение 3 лица множественного числа «вы», соответствующее соблюдению максимы такта.

(2) Учитель:

— Обидно ведь?

Ученик:

— Да.

Учитель:

— Мне тоже очень обидно бывает, когда приходится снижать отметки за неразборчивые буквы.

Данный речевой акт является речевым актом упрека с я-позиции. Для вербализации чувств в данном речевом акте используется наречие с ярко выраженной негативной эмоциональной окраской («обидно»), воздействие которого усиливается наречием со значением сильной степени («очень»). Я-позиция и стратегия соучастия реализуется через использование местоимения первого лица единственного числа («мне») в сочетании с наречием («тоже») в значении «в равной степени». Усиливает воздействие также глагол со значением вынужденности («приходится»).

(3) Учитель (учащимся, которые сдали неподписанные работы):

— Молодцы. У вас отличные бабочки получились, я согласна с вашими отметками, за работу вам действительно 5, но откуда я должна была понять, кому пятёрки эти выставлять?

Здесь наблюдаем реализацию стратегии управления. Критическое замечание представлено вопросом со значением упрека. Вербально упрек выражен местоимённым наречием «откуда» в значении отрицания, протеста. Смягчение эмоционального воздействия осуществляется за счёт использования противительной конструкции, а также за счёт того, что похвала в данном высказывании более объёмна и выражена большим разнообразием лексических единиц, нежели критика.

В результате проведённой работы были получены следующие результаты:

1) Использование разнообразных коммуникативных стратегий и типов речевых актов способствовало повышению активности учащихся на уроке.

2) Сократилось число «обобщённо-положительных» высказываний детей, преобладавших в начале эксперимента. Высказывания детей о собственной работе и о работе других детей стали более аналитичными и обоснованными, что свидетельствует о развитии у них анализа и рефлексии.

3) Для детей с низким уровнем речевого развития высказывания учителя стали образцом, по которым они строили свои высказывания. Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что системное и намеренное использование разнообразных речевых актов для реализации коммуникативных стратегий учителя в рамках педагогического дискурса позволяет более эффективно воздействовать на учащихся, а также

имеет большой потенциал для формирования у них анализа, рефлексии и критического мышления.

В заключение следует сказать, что, несмотря на кодифицированность и клишированность институционального дискурса, существенно ограничивающую спектр возможных стратегий речевого воздействия, даже внутри этого типа дискурса возможно (а в некоторых случаях, даже необходимо) использовать различные инструменты и способы воздействия. Главным критерием выбора стратегий и инструментов речевого воздействия должна быть осознанность и соответствие цели как отдельно взятого коммуникативного акта, так коммуникации внутри данного социального института в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. Автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. филолог. наук. Саратов, 2007. — 24с.
2. Бачурка М. С. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах. Автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. филолог. наук. Екатеринбург, 2017. — 24с.
3. Горяинова Н. Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения. Автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. филол. наук. Ставрополь, 2010. — 21с.
4. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя. Автореф. дис. на соискан. учен. степ. докт. пед. наук. Оренбург, 2009. — 46с.
5. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. Москва: Иннионран, 2000. С. 37–64.
6. Качамрина Е. А. Педагогический дискурс как условие формирования культуротворческих ценностей старшеклассников. Автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. пед. наук. Москва, 2010. — 25с.
7. Олешков, М. Ю. Коммуникативно-речевые стратегии в институциональном дискурсе // Вестник Пятигорского государственного университета. Пятигорск, 2006. С. 16–30
8. Олешков, М. Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании. Москва: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. С. 62–71
9. Щербинина, Ю. В. Педагогический дискурс: типическое и архетипическое // Наука и школа, 2010. № 2. С. 37–42.
10. Brown, P. Politeness: Some universals in language usage // The discourse reader. A. Jaworski, & N. Coupland (Eds.). London: Routledge, 1999. — p.321–335
11. Lee Joseph J., Subtirelu, Nicholas C. Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures // English for Specific Purposes. Vol. 37. 2015. — p.52–62
12. Leech G. Principles of Pragmatics. — London: Longman, 1983. — 367p.
13. The Handbook of Discourse Analysis (2nd edition). Blackwell Publishers Ltd, 2015. — 983p.

© Белошицкая Наталия Николаевна (n.beloshickay@narfu.ru), Пак Наталья Санг Дуковна (natal-park@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»