

DOI: 10.12731/2077-1770-2020-5-272-283

УДК 81-13

АВТОРИТАРНЫЕ И МИНОРИТАРНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Палий Т.П., Багиян А.Ю.

Цель. Статья посвящена актуальным в условиях стремительно меняющейся реальности тенденциям развития и изменения педагогической коммуникации в частности и образовательной парадигме в целом. Предметом анализа выступает современный педагогический дискурс, а также комплекс прагма-коммуникативных характеристик метаречевой деятельности субъектов коммуникации. Цель исследования заключается в выявлении характерных особенностей функционирования субъектов педагогического дискурса на основе прагма-коммуникативного подхода.

Методология проведения работы. Основу исследования образуют дескриптивный, конвергентный и феноменологический методы, а также принцип дискурсивного моделирования педагогической коммуникативной ситуации.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что институциональный характер педагогического дискурса предполагает особый характер взаимодействия коммуникантов в рамках метадиалогового общения. Категории адресанта и адресата носят ключевой характер здесь, т.к. каждая категория отличается особым набором прагматических установок, которые помогают коммуникантам достигнуть основной цели общения. Также следует отметить, что функции адресата и адресанта не являются статичными и могут передаваться, сливаться, меняться в рамках одной педагогической коммуникативной ситуации в том или ином социальном контексте.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть применены в качестве лекционного теоретико-практи-

ческого материала по курсам теории дискурса, межкультурной коммуникации теории и практике перевода, аксиологии, стилистики.

***Ключевые слова:** дискурс; коммуникативная ситуация; адресат; адресант; прагматический подход; конвергентность; fascinация.*

AUTHORITY AND MINORITY LINGUISTIC IDENTITIES IN MODERN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Paliy T.P., Bagiyan A.Yu.

***Purpose.** The article is devoted to the development trends of pedagogical communication in particular and the educational paradigm in general, as being relevant to a rapidly changing reality. The subject of the analysis is modern pedagogical discourse, as well as the complex of pragma-communicative characteristics of metadiologue activity of communication subjects. The purpose of the study is to identify the characteristic features of the pedagogical discourse subjects functioning on a pragma-communicative approach.*

***Methodology.** The research is based on the descriptive, convergent and phenomenological methods, as well as the principle of discursive modeling of a pedagogical communicative situation.*

***Results.** The institutional nature of pedagogical discourse implies a special nature of the interaction of communicants in the framework of metadiologue communication. The categories of addressee and addresser are essential here, since each category has a special set of pragmatic units that helps participants achieve the main goal of communication. It should also be noted that the functions of the addressee and addresser are not static and can be transferred, merged, changed within the framework of one pedagogical communicative situation in a particular social context.*

***Practical implications.** The results of the study can be applied as a theoretical and practical material in courses on the theory of discourse, intercultural communication theory and practice of translation, axiology and stylistics.*

***Keywords:** discourse; communicative situation; addressee; addresser; pragmatic approach; convergence; fascination.*

Актуальность анализа таких различных видов коммуникации, как познавательная, экспрессивная, суггестивная, конфликтогенная и т.д., в современном педагогическом дискурсе выходит на первый план в контексте стремительно меняющегося общества и трансформации самой системы образования – от очной к дистанционной. Для успешной классификации и анализа прагмакоммуникативных установок требуется выявить основные характеристики субъектов коммуникации. Исходя из институционального характера педагогического дискурса, категории адресанта и адресата интерпретируются реальными участниками коммуникативной ситуации.

Адресант – это авторитарная языковая личность (индивидуальная или коллективная), носитель легитимной и облигаторной для конкретного социального контекста информации. В рамках педагогического дискурса адресантом чаще всего выступает учитель, преподаватель, лектор, а также родитель, ведущий образовательную беседу с ребенком. Традиционно, в большинстве случаев слово учителя или родителя является непреложной истиной, обладающей исключительной авторитетностью и привилегией, не подлежащей сомнению или дополнению, следовательно – не предполагающая диалога. Информация, транслируемая адресантом, как правило, изъята из социокультурного контекста и преподносится как универсальное, неизменное и беспристрастное суждение. Коррелируя с прагмаустановками педагогической коммуникативной ситуации, подобный процесс характеризуется отсутствием двусмысленности, амбивалентности и, как следствие, риторики.

Говоря о языковых средствах, представляющих категорию адресантности, А.Р. Габидуллина выделяет следующие метаречевые компоненты:

1. локутивные глаголы (глаголы говорения), (*А теперь погорим о синонимах и антонимах*) [Здесь и далее примеры авторов – Т.П., А.Б.];
2. иллокутивные глаголы (глаголы, отражающие речевую интенцию), (*А сейчас я докажу вам, что дословный перевод фразеологизмов не является верной переводческой стратегией*);

3. имена существительные, прилагательные, причастия и наречия того же глагольного корня, (*Выбор глагольно-временной формы зависит от намерений говорящего*);
4. эллиптические глагольные сочетания с семой продолжения действия, где глагол опущен (*Далее (поговорим – Т.П., А.Б.) о степенях сравнения прилагательных*);
5. глаголы ментального восприятия, используемые с интенцией проверки и подтверждения (*Вы действительно полагаете, что диалектизмы – это лексика суб-стандарта?*) [4, с. 121].

Также встречаются и своеобразные речевые окказионализмы, т.е. единицы любой другой, отличной от метаречевой семантики, ставшие таковыми в силу контекстуальных причин (*Ну что, поехали к следующему случаю употребления перфектных инфинитивов*). Некоторые ученые называют их «неформально речевыми» или «потенциально метаречевыми» единицами [14, с. 27].

С помощью метаречевых высказываний адресант структурирует свой поток информации, используя их как своеобразные навигационные средства, которые указывают адресату путь к правильному пониманию текста и конкретной речевой композиции. Они также призваны дать понять адресату, каким образом должно быть распределено его внимание, чтобы усвоить новую информацию максимально эффективно.

Таким образом, по мнению А.Р. Габидуллиной функции метаречевых конструкций адресанта сводятся к следующим:

1. указание темы дискурса;
2. обоснование выбранной стратегии и тактики (*Сегодня мы проведем урок в виде ролевой игры для того, чтобы...*);
3. номинация жанра (*Сформулируем определение..., Представим доказательство...*);
4. упорядочивание изложения (*Начнем с примера..., Далее остановимся на ...*);
5. определение последовательности информации (*Что нам нужно проанализировать в первую очередь?*);
6. ранжирование основной, дополнительной и пояснительной информации (*А сейчас – самое главное...*);

7. указание на логическую связь данного высказывания с предыдущим (*Итак, какие видовременные формы мы употребляем в придаточных предложениях условия и времени?*);
8. поддержание структурности информации (*Разберем несколько примером...*);
9. добавление информации (*Следует добавить, что...*);
10. указание на текущее информационное состояние участников общения (*Мы с вами уже разбирали частные случаи использования модальных глаголов*) [4, с. 117].

Проектируя свою речесмысловую деятельность, учитель (родитель) как адресант либо авторитарно декларирует порцию новой информации, либо выбирает полноправный диалог адресанта и адресата, либо же предпочитает промежуточную форму взаимодействия, оставляя за собой доминирующую и контролирующую роль. Потенциально конфликтогенный характер носит именно диалогический вид взаимодействия, так как он осуществляется на личностном уровне коммуникации и подразумевает равноправный характер сотрудничества коммуникантов. Подобное взаимодействие в психологии принято называть конвергентным. Конвергенция – род коммуникации, при котором уникальные языковые личности стремятся к одной точке, несмотря на самобытность внутренних личностных «я».

З.А. Каргина в своей работе «Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития» выделяет следующие признаки конвергентного типа педагогической коммуникативной ситуации:

1. структурной единицей подобной коммуникации является задача, которую решают вместе;
2. излагаются разные точки зрения, иногда – прямо противоположные, но на одну проблему;
3. участники коммуникации сами ставят задачу, организуют поиски решения и выносят оценку найденному решению;
4. вектор коммуникации направлен на рефлекссию;
5. получение знаний носит линейный характер, где каждое новое звено информации опирается на предыдущее и дает воз-

возможность достижения общей цели путем сложения промежуточных результатов;

6. в приоритете находятся задачи без определенного алгоритма решения; участникам самим предлагается найти пути решения;
7. задачи часто носят межпредметный характер, для их решения необходимы знания из разных областей знаний;
8. форма предъявления учебного содержания носит признаки фрагментарности; фрагменты могут принадлежать к разным жанрам, при этом каждый внутренне завершен и самостоятелен.
9. характерна множественность языков представления информации, наряду с текстами используются схемы, графики, таблицы и т.д.;
10. визуальная организация подачи материала осуществляется коммуникантами самостоятельно [9, с. 32].

Адресатность – это миноритарная категория, отражающая направленность определенного информационного потока на конкретного человека или конкретный круг людей с их знаниями, мнениями, интересами, приоритетами и т.д. В педагогическом дискурсе адресатом чаще всего является ученик студент, ребенок (по отношению к родителю), но также и учитель может быть адресатом (особенно начинающий). Адресатность учителя всегда подразумевает диалог с виртуальным или реальным собеседником, и нередко, диалогичность приводит к столкновению смысловых позиций.

Анализ работ М.М. Бахтина и В.И. Карасика позволил прийти к выводу, что диалогическими характеристиками ориентации на адресата служат:

1. предполагаемая степень знакомства с адресантом;
2. предполагаемый уровень фоновых (исходных) знаний адресата;
3. предполагаемая степень вовлеченности адресата в коммуникативное событие (сторонний наблюдатель, судья, активный или пассивный участник и т.д.);
4. предполагаемая степень общности для адресата и адресанта ценностных установок (союзники, оппоненты, противники и т.д.);

5. особенности гендерной, возрастной, национальной ориентированности адресата с точки зрения приятия/неприятия сообщений и установок;
6. предполагаемый тип восприятия адресата: эмоционально-интуитивный, интеллектуально-логический, интеллектуальный, аналитический и т.д.;
7. предполагаемая степень эмоционального сопереживания с адресатом;
8. предполагаемые доминантные психологические характеристики адресата (интроверт, экстраверт, флегматик, холерик и т.д.);
9. предполагаемое действительное психоэмоциональное состояние адресата на момент коммуникативной ситуации;
10. предполагаемая способность адресата реагировать на юмор, сатиру, сарказм и т.д. [3, с. 351; 7, с. 62–63].

Метадиалоговые высказывания, которые формируют коммуникативную ситуацию, имеют как общие, так и частные функции [14, с. 31]. К общим относятся: детерминация речевого поведения и мыслительной активности адресата; структурирование диалога как целостного образования. К частным функциям: предложение адресату модели поведения, влияние на мотивацию собеседника к совершению конкретных действий, выявление психологической готовности адресата воспринимать ту или иную информацию, детерминация пространственно-временных и социально-ролевых параметров диалога, противодействие психологической агрессии, побуждение к осознанию неуместности своего поведения, побуждение к прекращению коммуникативного акта.

В языковом оформлении метадиалоговых высказываний для наилучшего достижения поставленных целей часто используются фасциативные приемы [6, с. 61]. Наиболее распространенный из них – использование различных тропов и фигур речи: метафор, олицетворения (персонификации), аллегорий, гипербол, сравнений как средств адаптации научного знания.

А.А. Пушкин формулирует следующие прагматические установки метадиалогового общения:

1. отступление от изложения основного материала (создание искусственных пауз в подаче новой информации. Эти паузы стратегически расставлены и носят эмоциональный характер. Не нарушая последовательности высказывания, они призваны передать адресату оценку и отношение говорящего к предмету повествования);
2. экскурсы в историю (стимулируют познавательный процесс слушателей, позволяют выстроить логическую цепь исканий и свершений на пути к конечной точке);
3. создание проблемных ситуаций (постановка познавательных задач призвана воодушевить адресата на самостоятельный поиск решения поставленной задачи) [13, с. 8].

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на установленную регулятивность и даже некоторую ритуальность ролей адресата и адресанта в педагогическом дискурсе, данные категории не являются статичными. Диалоговый подход к реализации педагогической коммуникативной ситуации позволяет всем участникам «примерить» и ту, и другую роль. По словам М.М. Бахтина: «Учитель должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого» [3, с. 437], чтобы создать в сознании слушателей образ, адекватный преподаваемому предмету и осуществляемой педагогической цели. Ученик же в подобной дискурсивной модели имеет возможность ощутить себя полноправным членом коммуникативной ситуации со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00364 А (руководитель – Багиян А.Ю.)

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 20-012-00364 А (project executive – Alexander Y. Bagiyanyan)

Список литературы

1. Акулова Л.А. Особенности лингвистического общения // Теория коммуникации, 2001. [Электронный ресурс] URL: http://www.norma-tm.ru/lang_education6.html (дата обращения: 02.07.2019).

2. Багиян А.Ю. Дискурсивные механизмы популяризации элементов научного знания: когниолингвистический аспект (на материале английского языка) // Научный диалог. 2017. № 6. С. 9–28.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров / Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С. 428–472.
4. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дисс. ... д-ра филол. наук (10.02.19). Донецк, 2009. 463 с.
5. Голев Н.Д. Толерантность как вектор антиномического бытия языка // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная монография / Отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. С. 174–191.
6. Даниленко В.П. Общее языкознание и история языкознания: курс лекций. М.: ФЛИНТА: Наука, 2009. 279 с.
7. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 56–77.
8. Карасик В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей // Язык и культура. 2019. № 47. С. 59-75.
9. Каргина З.А. Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития // Про_дОд. 2020. № 2 (26). С. 29–35.
10. Лабзина П.Г. Оценка как основная категория прагматики // Альманах современной науки и образования. 2012. № 11(66). С. 130–132.
11. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. М.: Академия, 2004. 189 с.
12. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: Монография. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2006. 335 с.
13. Пушкин А.А. Прагмалингвистические характеристики авторитарной языковой личности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук (10.02.19). Чебоксары, 1992. 16 с.
14. Ракитина С.В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук (10.02.01). Волгоград, 2007. 44 с.

15. Родионов Б.А. Коммуникация как социальное явление. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1984. 143 с.
16. Ширяева Т.А., Авшаров А.Г. Социокогнитивное моделирование как методологическая основа изучения делового дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 1 (54). С. 94–102.
17. Shiryayeva T., Trius L. A call for cultural awareness and tolerance in higher education. // Revista de Cercetare si Interventie Sociala. 2013, T. 43, pp. 255–265.

References

1. Akulova L.A. Osjbennosti lingvisticheskogo obscheniya [The peculiarities of linguistic communication]. *Teoriya kommunikatsii*, 2001. URL: http://www.norma-tm.ru/lang_education6.html.
2. Bagiyani A.Yu. Diskursivnye mekhanizmy populyarizatsii elementov nauchnogo znaniya: kogniolingvisticheskiy aspekt [Discursive techniques of scientific knowledge elements' popularization: cognitive linguistic approach]. *Nauchnyi dialog*. 2017, no 6, pp. 9–28.
3. Bakhtin M.M. *Problema rechevykh zhanrov* [The problem of speech genres]. Moscow: Khudozhestvennaya literature, 1986, pp. 428–472.
4. Gabidullina A.R. *Uchebno-pedagogicheskiy diskurs: kategorialnaya struktura i zhanrovoe svoeobrazie* [Educational-pedagogical discourse: categorical structure and genre identity]. diss. ... d-ra. filol. nauk (10.02.19). Donetsk, 2009. 463 p.
5. Golev N.D. Tolerantnost' kak vector antinomicheskogo bytiya yazyka [Tolerance as the main vector of antinomiative language existence]. *Filosofskie i lingvokulturologicheskie problem tolerantnosti*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2003, pp. 174–191.
6. Danilenko V.P. *Obshee yazykoznanie i istoriya yazykoznaniya* [General linguistics and the history of linguistics]. M.: FLINTA: Nauka, 2009. 279 p.
7. Karasik V.I. Diskursivnoe proyavlenie lichnosti [Discursive manifestation of personality]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov*. V. 20, no 4, pp. 56–77.
8. Karasik V.I. Narrativnoe izmerenie lingvokulturnykh tsennostei [Narrative measurement of linguocultural values]. *Yazyk i kultura*. 2019, no 47, pp. 59–75.

9. Kargina Z.A. Konvergentnyi podkhod v obrazovanii: novyi vitok spirali rzhvitya [Convergent approach to education: a new round of the development spiral]. *Pro_dOd*. 2020, no 2 (26), pp. 29–35.
10. Labzina P.G. Otsenka kak osnovnaya kategoriya pragmatiki [Assessment as the main pragmatic category]. *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniya*. 2012, no 11(66), pp. 130–132.
11. Lobanov A.A. *Osnovy professionalno-pedagogicheskogo obscheniya* [Basis of professional pedagogical communication]. M.: Akademiya, 2004. 189 p.
12. Oleshkov M. Yu. *Modelirovanie kommunikativnogo protsessa* [Communicative process modeling]: Monografija. Nizhny Tagil: Nizhnetagil'skaja gos. social'no-ped. akad., 2006. 335 p.
13. Pushkin A.A. *Pragmalingvisticheskie kharakteristiki avtoritarnoy yazykovoï lichnosti* [Pragmatic linguistic peculiarities of authoritative linguistic identity]: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk (10.02.19). Cheboksary, 1992. 16 p.
14. Rakitina S.V. *Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo nauchnogo teksta* [The pragmatic discursive sphere of scientific text]: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk (10.02.01). Volgograd, 2007. 44 p.
15. Rodionov B.A. *Kommunikatsiya kak sotsialnoe yavlenie* [Communication as a social phenomenon]. Rostov-na-Dony: Izd-vo Rost. un-ta. Rostov-on-Don, 1984. 143 p.
16. Shiryayeva T.A., Avsharov A.G. Sotsiokognitivnoe modelirovanie kak metodologicheskaya osnova izucheniya delovogo diskursa [Cognitive modeling as the methodology for business discourse studying]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. 2018, no 1 (54), pp. 94–102.
17. Shiryayeva T., Trius L. A call for cultural awareness and tolerance in higher education. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 2013, T. 43, pp. 255–265.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Палий Татьяна Павловна, кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО *Пятигорский государственный университет*
пр. Калинина, 9, г. Пятигорск, Ставропольский край, 357500,
Российская Федерация
tanya303@mail.ru

Багиян Александр Юрьевич, кандидат филологических наук,
доцент
*ФГБОУ ВО Пятигорский государственный университет
пр. Калинина, 9, г. Пятигорск, Ставропольский край, 357500,
Российская Федерация
alexander.0506@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Paliy Tatyana Pavlovna, candidate of philological sciences, associate
professor
*Pyatigorsk State University
9, Kalinina Av., Pyatigorsk, Stavropol reg., 357500, Russian Fe-
deration
tanya303@mail.ru
ORCID: 0000-0002-6334-1780*

Bagiyan Alexander Yurevich, candidate of philological sciences, as-
sociate professor
*Pyatigorsk State University
9, Kalinina Av., Pyatigorsk, Stavropol reg., 357500, Russian Fe-
deration
alexander.0506@mail.ru
ORCID: 0000-0002-3455-0516
Researcher ID: N-9069-2016
SPIN-code: 3709-4715*