

УДК 378.147:81'42

Гец Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Минский государственный лингвистический университет, Минск, Республика Беларусь
электронная почта: *mgg@tut.by*

Hets Maryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus
e-mail: *mgg@tut.by*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫРАЖЕНИЮ ЭКСПЛИЦИТНЫХ И ИМПЛИЦИТНЫХ СМЫСЛОВ В РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье рассматривается педагогический дискурс с позиции средств выражения в нем эксплицитных и имплицитных смыслов. Автор концентрируется на некоторых коммуникативных, риторических, функционально-прагматических, композиционных, лингвистических, социокультурных и когнитивных характеристиках текстов, относящихся к педагогическому дискурсу, и определяется с предпосылками обучения студентов распознаванию и выражению этих смыслов.

Ключевые слова: образовательная среда; социализация; участники педагогического общения; социальные традиции; стратегии педагогического дискурса; познавательные стили.

TEACHING STUDENTS EXPLICIT AND IMPLICIT MEANING EXPRESSION IN DIFFERENT GENRES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Summary. The author looks at pedagogical discourse from the perspective of explicit and implicit means of conveying its meaning. The article concentrates on communicative, rhetoric, functional, pragmatic, linguistic, sociocultural, and cognitive characteristics of the texts representing pedagogical discourse. Their analysis is a prerequisite of students' understanding of pedagogical discourse, explicit and implicit expression of its meaning.

Key words: educational environment; socialization; participants of pedagogical communication; social traditions; strategies of pedagogical discourse; cognitive styles.

С точки зрения дискурса порождение текста – это решение мыслительной и эмоциональной задач, а уже потом лингвистической, так как во всякой деятель-

ности замысел предшествует конкретным операциям и выбору средств осуществления. Поэтому мы рассматриваем *педагогический дискурс* как средство создания и «одушевления» образовательной среды, цель которого – социализация участников в конкретном учебном заведении в определенное время как системообразующий компонент среды. Содержательная составляющая педагогического дискурса фундируется общечеловеческими и профессиональными ценностями, социальными традициями педагогического сообщества. В нем отражаются этические и эстетические ценности культуры. Стратегическая линия педагогического дискурса – партнерство, точное, ясное и образное выражение смыслов для достижения взаимопонимания. Стилистическая специфика педагогического взаимодействия определяется смысловой напряженностью педагогического дискурса, особенно в монологических жанрах объяснения, характеристики, убеждения. Немецкий исследователь Д. Шпанхель выделяет дидактические функции языка, которые могут быть положены в основу дальнейшего анализа педагогического дискурса: мотивации, привлечения внимания, регулирования психической и другой активности учащихся, постановки цели и задач, управления интеллектуальной деятельностью учащихся, презентации знаний, переноса знаний и умений на новый материал, контроля за деятельностью обучающихся, обеспечения обратной связи [1, с. 93].

Если исходить из самого общего понимания педагогического дискурса как оформленного в виде устного или письменного текста авторского коммуникативного намерения, прежде всего следует рассмотреть коммуникативные, риторические, функционально-прагматические, композиционные, лингвистические, социокультурные и когнитивные характеристики таких текстов. Коммуникативные и риторические характеристики позволяют выделить текст-обоснование, например, точки зрения; текст с частичным опровержением точки зрения других; текст – полное опровержение мнения; полемический текст как жанры педагогического дискурса.

К функционально-прагматическим факторам жанров педагогического дискурса можно отнести развернутые характеристики адресата и адресанта, степень их подготовленности к деятельности, отношения между ними, а также к содержанию высказывания. Если отношения между ними основаны на коммуникативном контакте и коррелируют с установкой на достижение взаимопонимания, то они материализуются в совокупности текстовых характеристик и выражены преимущественно эксплицитно.

Композиционная характеристика текстов педагогического дискурса определяется теми обстоятельствами, что в английском языке большое значение имеют согласование главных членов предложения и средства выражения глобальной и локальной связности. Текстовая связь основана на семантическом повторе. Субституция или замена повторяемого элемента другим словом, может иметь следующие варианты: синонимическая, контекстная (оказиональная), антонимическая, дескрипторная, перифрастическая. Синонимы, которые неизбежны в процессе объяснения, разъяснения, оценивания и в других ситуациях педагогического общения, используются в своих экспрессивно-стилистической, уточняющей и заменяющей имплицитных функциях [2, с. 17].

Вторая группа повторов имеет грамматический характер: корневой, аффиксальный, конвертированный, референциальный повтор эксплицитного типа, например, ссылка на предшествующий контекст, субституция, подразделяющаяся на

номинальную, вербальную, на уровне части предложения, на нулевую субституцию (эллипсис); изменение порядка слов, инверсия в составе фразы или сверхфразового единства. Грамматические средства связи включают также единообразие глагольных форм в тексте (грамматические времена, согласование времен, наклонение), которые служат цели связать воедино крупный смысловой кусок текста [2, с. 18]. Еще одну группу повторов образуют текстовые параллелизмы, которые можно подразделить на синтаксические параллелизмы, выявляющие сходство явлений или перечисляющие признаки явления, с одной стороны, и противопоставление, антитезу, с другой.

Группа межфразовых связей, опирающихся на смысловые повторы, включает семантические переносы метафорического характера, при которых повторная номинация приводит к изменению количественного признака соотносимых объектов. Эти переносы основываются на широком диапазоне семантических отношений: часть – целое, причина – следствие, вместилище – содержимое, материал – изделие, действие – результат, имя ученого – изобретение или открытие, местность – название жителей, внешнее выражение – состояние, инструмент – его функция, предмет – материал – качество и другие [2, с. 19].

Семантические повторы играют роль смыслового генератора и конституируют одну из главных закономерностей порождения текста – наличие тематической прогрессии (О. И. Москальская). Тематические линии, образующие тематическую сетку, представляют собой иерархическую систему смыслообразований (В. А. Бухбиндер, И. В. Арнольд и др.). В целом, риторические компоненты выражаются преимущественно эксплицитно, в то время как прагматические компоненты имплицитны.

Так, интенция речевого акта как прагматическая задача воздействует на реципиента имплицитно и эксплицитно. В профессиональном общении может использоваться намек, недосказанность. Намек связан с использованием эллиптических конструкций, в нем обязательно наличие провоцирующего элемента, выраженного, например, интонационно. В намеке может отмечаться сильная, слабая и сверхмодальность. Недосказанность, намек или эксплицитное указание, например, инструкция позволяют распределять иллюкутивные силы, что образует инференциальный смысл высказывания. Вполне логично предположить, что имплицитно могут быть представлены содержательные массивы педагогического дискурса, оказывающие ассиметричное воздействие на аудиторию в процессе общения.

Интегральным коммуникативно-функциональным свойством видов и жанров педагогического дискурса является их способность служить средством перехода от одной композиционно-речевой формы к другой: описание может входить составной частью в повествование; рассуждение сочетается с описанием и толкованием. Можно сообщить, информировать, развлечь, предложить прямой или косвенный комментарий к отдельным событиям и сторонам жизни, а также использовать повествование как иллюстрацию, подтверждение идей и фактов.

Социокультурные аспекты текстов, относящихся к педагогическому дискурсу, целесообразно рассматривать согласно теории И. А. Стернина, который выделяет три модели описания коммуникативного поведения: ситуативную, аспектную и параметрическую. Эти модели обеспечивают комплексность описания коммуникативного поведения. Они предполагают преимущественно эксплицитную форму выражения.

Ситуативная модель основывается на практике межкультурных контактов [3, с. 87]. К наиболее распространенным и значимым для успешного осуществления межкультурной коммуникации относятся следующие сферы коммуникативного поведения: общение между мужчинами и женщинами, со старшим или младшим поколением, в семье, с коллегами, в коллективе, в транспорте, на улице, в магазине и др. К стандартным ситуациям относятся встреча, приветствие, установление контакта, обращение, знакомство, прощание, расставание, извинение, поздравление, запрещение, отказ, замечание, побуждение, соболезнование, комплимент [4, с. 10]. В ситуативной модели проявляется вербальное и невербальное коммуникативное поведение, а также социальный символизм, присущий определенной лингвокультурной общности.

Аспектная модель описывает коммуникативное поведение в рамках выделенных исследователем аспектов (вербальный, невербальный, продуктивный, рецептивный, нормативный и реактивный). Аспекты отражают сферы общения, в которых наблюдается национальная или групповая специфика. Аспектная модель разделяется на два разных типа коммуникативного поведения: на диалогическую и на монологическую речь. Обе модели создаются из следующих факторов, например: фактор адресата (тип собеседника, количество собеседников, где диалог происходит, с кем ведется разговор и т.д.), содержательно-тематический фактор общения (общение с разными типами собеседников например, взрослый и ребенок), коммуникативно-стратегический фактор общения (разные стратегии например, подчинение, комплименты и т.д.), прагматический фактор (стандартные речевые акты в разных ситуациях например, вступление в разговор, смена темы, завершение разговора, общения и т.д.), дискурсивный фактор (общие особенности построения дискурса например, эмоциональность, оценочность, категоричность дискурса, стратегии, тактики и длительность построения диалогического дискурса), фактор невербального поведения (жестикуляция, мимика, дистанция, темп, физический контакт).

Параметрическая модель описывает теорию коммуникативного поведения на основе некоторой совокупности параметров, по которым может быть описано поведение любого субъекта и целого этноса. К ним относятся контактность, общительность, эмоциональность, контакт взглядом, паузация, самоподача, самопрезентация, открытость, искренность, откровенность в общении, коммуникативная приветливость, доброжелательность, улыбчивость, соотношение формального и неформального общения, вежливость, предупредительность, активность жестикуляции, выраженность мимики, громкость и др. [4, с. 12].

Становление студентов как субъектов межкультурной коммуникации, обладающих качествами поликультурной языковой личности, предполагает преобразование из реципиентов в авторов текстов, имеющих свои социальные, речевые и психологические интересы и установки, индивидуальные и национально-культурные характеристики [5, с. 15.]. Целостность языковой личности создается в процессе речевой деятельности, включая устный и письменный педагогический дискурс. В основе такого трансформационного процесса лежат личный опыт, фоновые знания, индивидуальные когнитивные стили учения. Фоновые знания представлены в форме «*локальных ассоциаций*» (Ю. А. Самарина), т.е. ассоциативных цепочек, отражающих накопленный человеком социальный опыт. Высказывания, описывающие эмоциональные состояния человека, могут интерпретиро-

ваться в соответствии с фрагментами внутреннего мира человека [6, с. 5]. Фоновые знания собеседников способствуют взаимопониманию в процессе общения на родном и изучаемом языках.

Понятия *стиль учебной деятельности, стиль учения, индивидуальный стиль учения, познавательный стиль, персональный познавательный стиль* достаточно полно раскрыты в работах А. А. Доронина, Е. А. Калининой, Л. О. Сельверовой, Е. Г. Таревой, А. А. Ткаченко, М. А. Холодной. Исследователи Р. Коэн, П. Хани и А. Мамфорд рассматривали типологию учебных стилей и методику их определения. Согласно теории индивидуальных стилей учебной деятельности [7, с. 7–10], они проявляются в типичной учебной ситуации через индивидуальные процессы познания. *Стиль учения* – это способ организации механизмов усвоения, приобретения, оперирования информацией и накопления индивидуального опыта (Л. О. Сельверова). Вместе с тем, П. Б. Гурвич предложил универсальную классификацию речемыслительных операций познавательной деятельности:

- 1) определительные или дефиниционные (сравнение, выявление существенных признаков, определение);
- 2) классификационные (расчленение на составные части, выделение категорий и видов, классифицирование, группирование);
- 3) собственно-диалектические (установление взаимосвязи и взаимодействия, вскрытие противоречий и т.д.);
- 4) операции по абстрагированию (от второстепенного, от частного);
- 5) доказательные (по аналогии, от обратного, методом исключения и т.д.) [8, с. 24–26]. Они умозрительны, имплицитны, а интенсивность их проявления позволяет судить о познавательном стиле.

Выделяют такие стили учения как «логик-математик» («рациональный стиль»), «визуал», «аудиал», «кинестетик», «проксемик», «вербал», «одиночка», «командный игрок». Так, *рациональный стиль учебной деятельности студента* определяется как характеристика его готовности к самообразованию, к оптимизации учебной деятельности. Такие студенты обладают потенциалом сознательной рационализации с помощью способности определять объект познания, рефлексии собственной деятельности, ответственности за принятое решение. Они зачастую предпочитают автономные приемы и технологии обучения. Для них подходит не директивное педагогическое общение в жанрах вежливого побуждения, конструктивной критики и свободного волеизъявления. В разнообразных условиях общения преподавателю приходится создавать тексты разной степени сложности, от установления равенства партнеров по значению до распутывания сложной интриги отношений; от парадокса, основанного на неожиданном повороте событий, когда преподаватель как будто внезапно поднимает и опускает занавес, до создания юмористического, сатирического, эффекта предупреждения, поощрения и других. Взаимопонимание осуществляется в системе культуропорождающей, межиндивидуальной деятельности, где происходят процессы интериоризации. Речевое взаимодействие выявляет подлинный смысл высказывания через варьирование имплицитных и эксплицитных форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Spanhel D. Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik // Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München (kopaed), 2003. S. 91–106.

2. *Вейзе А. А.* Чтение, реферирование и аннотирование текста. Минск : Высш. шк., 1985. 125 с.
3. *Стернин И. А., Ларина, Т. В., Стернина, М. А.* Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж : Истоки, 2003. 185 с.
4. *Стернин И. А.* Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000. 52 с.
5. *Лютикова В. Д.* Языковая личность: идиолект и диалект : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2000. 41 с.
6. *Вольф Е. М.* Эмоциональные состояния и их представления в языке // Логический анализ языка: проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М., 1989. С. 5.
7. *Сельверова Л. О.* Учет индивидуального учебного стиля студентов в обучении иностранным языкам на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2010. 167 л.
8. *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир : Изд-во Владим. гос. пед. ин-та., 1972. 176 с.