

5. Н.А. Комина/ N.A. Komina

*Тверской государственной университет, г. Тверь
Tver state University, Tver*

**РЕЧЕАКТОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ ТИПОЛОГИИ УЧЕБНОГО
ДИСКУРСА
SPEECH ACT PARAMETERS IN TYPOLOGY OF EDUCATIONAL
DISCOURSE**

Ключевые слова: дискурс, учебный процесс, коммуникация, речевой акт, методика преподавания.

Keywords: discourse, educational process, communication, speech act, teaching method.

Являясь разновидностью дискурсных образований, учебный дискурс характеризуется всеми функционально-содержательными параметрами, которые присущи любому другому типу дискурса. К таковым основополагающим параметрам учебного дискурса, по мнению Клауса Вагнера (Wagner, 1978: 10-21), относятся речевой план или речевая стратегия, перспектива говорящего и последствия реализации плана, стратегии и перспективы. Вглядываясь внимательно в предложенный перечень составляющих «дидактического», по К. Вагнеру, речевого произведения или комплексного действия, приходится признать, что названные составляющие хорошо коррелируют с составляющими речевого акта – иллокуцией, перлокуцией, разработанными и описанными в теории речевых актов Дж. Р. Серля и его последователей.

Однако в предложении К.Вагнера строить «дидактическое» речевое произведение на базе речеактовых параметров есть свои особенности, которые, безусловно, могут быть полезными при рассмотрении учебного дискурса. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что в основу построения дискурсного образования в учебной ситуации кладется не просто речевое действие говорящего субъекта, а речевое произведение, в которое вплетено и коммуникативное намерение и правила их реализации. Последнее очень существенно отличает модель дидактического дискурса от модели речевого акта по Дж. Остину, Дж. Р. Серлю или по Д. Вундерлиху.

Во-первых, само речевое действие представлено в виде набора речевых планов и стратегий, которые реализуются на основе определенных правил, по которым любой участник учебной коммуникации может реализовать свои намерения. В теории речевых актов (далее: ТРА) правила, как известно, отделены от самого речевого действия и подразделяются на определенные разряды правил, например, правила реализации иллокутивности, правила пропозиционального содержания, правила или условия истинности говорящего и т.п. В дидактическом же дискурсе правила уже включены в систему средств реализации конкретных речевых действий участников, которые и составляют целостный учебный дискурс.

Во-вторых, реализация плана и стратегий сразу же предполагает реакцию на них другого участника учебной коммуникации, тем самым уже задается динамический характер учебного дискурса, т.е. его диалогическая и интерактивная основа. В то время как в ТРА подобной диалогичности, по крайней мере в ее классическом варианте, не отмечено, что вызвало целую волну критики этого направления (см., например, Франк, 1986: 363-373), которая касалась, по преимуществу, «нежизненности», искусственности и механистичности описываемых речевых произведений, в невозможности их использования в реальном общении. Реакция на речевые стратегии одного говорящего или участника учебной коммуникации неизбежно влечет за собой выдвижение встречных – согласованных или противоречивых – стратегий, что и создает динамическую основу интерактивности учебного дискурса.

В-третьих, совокупность самих речевых произведений как в устной, так в фиксированной, например, письменной формах представляет собой целостное дискурсное образование, объединенное рамками плана реализации его составляющих. Таким образом, план речевых действий участников учебной коммуникации представляет собой глобальный концепт макродействия и его финального или цели, а речевая стратегия в таком случае есть не что иное как глобальное представление о средствах достижения этой цели (ср.: Водак, 1997: 55). Эти средства, взятые в целом, определяют совокупность образований более низкого (конкретного) уровня решения и действия. В этой связи приходится обращать внимание на различие следующего порядка: план – это лишь глобальное *представление* действия, например, «Полет на самолете в Лондон», а стратегия – это глобальное мысленное представление *стиля и способа осуществления* действия наиболее эффективным образом (за меньшую цену, с минимальным риском и т.п.) с учетом конкретных языковых моделей и правил (Дейк, 1989; Водак, 1997: 55-56).

В соответствии с этим делением осуществляется также деление всего дискурсного массива в учебной ситуации на типовые дискурсные образования, коррелирующие с планом речевого взаимодействия в той или иной ситуации, и актуальные дискурсы, которые реализуют в рамках заданного плана конкретные речевые стратегии собеседников, разумеется, в пределах той же ситуации учебного общения. Например, в ситуации обсуждения учебного материала «Горючие материалы и их хранение»:

(1) Р: «При хранении горючих материалов должна быть специально оборудована кладовая комната, если без горючего материала невозможно обеспечить отопление жилья. Кладовая для горючего материала должна находиться на самом низком этаже. Разрешение на устройство кладовых для горючих материалов вне жилых помещений дано, если эти кладовые изготовлены из огнеупорных конструкций и нет угрозы возникновения пожара и опасности для людей и имущества. Итак, о чем идет речь в данном сообщении?»

В данном случае приведенный фрагмент из учебного дискурса представляет собой лишь комплексное речевое действие обучающего, которое может представлять собой фрагмент базового учебного дискурса, вокруг которого может происходить обмен диалогическими шагами между участниками коммуникативной ситуации. Данный дискурсный образец является не только базовым с точки зрения информативного содержания, но и дискурсом-демонстратором для обучающихся. Здесь важно учесть, что, находясь в рамках целевой реализации плана говорящего, данный дискурс выполняет две функции. Во-первых, он демонстрирует употребление языковых единиц различных уровней, используемых для конкретных целей говорящего: в данном случае – чтобы проинформировать адресата и побудить его усвоить необходимую информацию. Здесь мы имеем дело с типовым дискурсом-демонстратором. Во-вторых, само речевое произведение служит определенным эталоном реальных речевых действий, которые инициатор предьявляет своим партнерам по учебной ситуации, предлагая их использовать в качестве образцов для обсуждения. И здесь мы имеем дело уже с дискурсом-образцом.

Строго говоря, в каждом учебном дискурсе заложены эти две функции демонстратора и образца. Без них чрезвычайно трудно осуществлять целевое коммуникативное взаимодействие партнеров в рамках намеченных инициатором стратегии и плана. Более того, эти две основные функции учебного дискурса находят свое отражение в языковом оформлении учебного дискурса, подчиняя конструктивные особенности отдельных речевых действий функциональной и стратегической направленности всего дискурса.

С одной стороны, лингвистические характеристики учебного дискурса могут существенно отличаться от того, что встречается в коммуникативной практике в реальном дискурсном образовании, когда учебному дискурсу приходится выполнять первую из выделенных функций в ситуации учебного общения. Но с другой стороны, выступая в учебной функции эталона (образца) реальных речевых произведений, учебный дискурс должен иметь такие же количественно-лингвистические характеристики (термин Ю.В. Ванникова (1984)), как и моделируемые дискурсные образования. Общая степень лингвистического, функционально-содержательного и даже стилистического подобия этого типа дискурса определяется инициатором общения и, конечно же, этапом обучения: если на начальном этапе учебные дискурсы-образцы достаточно далеки по своим характеристикам от моделируемых реальных речевых образований, то на продвинутом этапе они максимально приближены к реальному дискурсу.

Отвечая на поставленный вопрос в примере (1), обучаемый может участвовать в построении дискурса следующим образом:

(1-а) И: Ну, в каждом доме должен быть запас топлива, если там такое отопление. Ну, его надо хранить на самом низком этаже, если это на уровне земли, то, возможно, там будет защита от огня, а если это вне квартиры, то обязательно делать его защищенным от огня.

Ответ может быть и таким:

(9-б) И: Они здесь очень напыщенно говорят об известных всем вещах.

Р: И что же все-таки предписано?

И: Если оборудуется хранилище, то должно быть помещение для дров или для запасов, и если оно находится снаружи, оно не обязательно должно быть сделано из огнеупорного материала. Хотя я никакого смысла в этом не вижу, ведь у нас каждый деревянный сарай сделан из дерева, поэтому не могу взять в толк, зачем требуется специальное разрешение.

Дискурсное образование (1-б) существенно отличается от двух предыдущих (1 и 1-а) прежде всего тем, что обучающийся использует как точное, так и личностное перефразирование базового дискурса. Причем, характерным является диалогичность моделирования воспроизводимого содержания. Кроме того, совершенно очевидно, что приводимые ответные речевые действия вписывались в стратегии и план инициатора, чтобы заставить собеседника путем аргументирования, а не описания, воспроизвести дискурс-образец.

Еще один вариант ответа, который ориентирован инициатором на изложение предшествующих знаний собеседника:

(1-в) И: Хорошо известно, что можно хранить горючие материалы, если они у меня есть, либо вне дома, вот как у нас здесь они лежат во дворе, или не сложенные в кучу, или частью сложенные, либо, я бы сказал, у меня должно быть помещение в доме, в подвале или где, где-нибудь внизу, где я могу хранить горючие материалы в доме.

Р: А что же, по-вашему, самое главное в этой информации?

И: Конечно же, что никакой опасности не должно быть для других, чтобы жидкое топливо не утекло, потому что может быть опасность возгорания или еще чего, чтобы как следует оно хранилось где-нибудь.

Возможен также ответ в форме критической перефразировки исходного дискурса-образца, когда собеседник либо не понял задачи, либо просто не согласился с его информативным содержанием или просто строит свою часть дискурса таким образом, чтобы использовать отработанные и безошибочные (с точки зрения грамматического оформления) языковые конструкции, например:

(1-г) И: Ну, так, запас топлива должен быть в подвале здания. Если есть возможность, нужно хранить его вне дома, и нужно избежать опасности пожара.

Р: Да.

И: Вот так.

Р: Да, ну и что дальше?

И: У нас так, как я сказал, иначе просто невозможно, потому что это противоречит правилам нашего округа. На участке можно строить только одно здание, поэтому у нас много не сделаешь.

Р: Да, значит, только в жилом доме.

И: Да, а вот если кто захочет строить вне дома, на основании строительных правил он может сказать, я мол не хочу этого делать в доме, я хочу это сделать снаружи. Ну, они могут посмотреть, поставить

емкость, запах ужасный, понимаете, специально заслушивать придется. В подвале не разрешают, по техническим причинам, знаете, это должно быть вне здания. И вот берется бак для жидкого топлива или газа, вот и готово. А если он хочет хранить дрова или уголь снаружи, они говорят: «Нет, этого делать нельзя по нашим строительным правилам, это нужно хранить в здании».

Другой пример показывает, как в учебном дискурсе может быть использована «смесь» перечисленных вариантов дискурса. Причем, характерным является то, что доминирует в этом случае не базовый эталонный дискурс, а личная точка зрения говорящего (И). Здесь важно обратить внимание на то, что респондентная часть учебного дискурса строится в аргументативном ключе с учетом собственных оценок, наблюдений и обсуждения конкретных деталей:

(1-д) И: Хочу сказать, что один пункт в содержании, по-моему, совершенно необязателен, потому что есть отопление в квартире. Я имел в виду, что это логично, например, я бы не завел свиней в квартире, если бы у меня не было свинарника. А второй пункт, где говорится о конкретном способе хранения, это тоже, по-моему, является вмешательством в мои личные дела, потому что хранилище находится вне дома. Другими словами, у нас все дрова хранятся вне дома. Физически необходимо, чтобы дрова были сухими. А вот с жидким топливом совсем другое дело, вот, нужно принимать меры безопасности, это справедливо, а для дров это совсем необязательно.

Р: А что вы понимаете как самое главное в этом сообщении?

И: Отрывок, представленный в инструкции как параграф 5, где говорится о хранении топлива. Правда, я совсем забыл о первом пункте, потому что мне он показался неважным, и я бы посчитал, что второй пункт более важен для отопления с помощью жидкого топлива или газа.

И наконец, следующий пример (1-е) участия обучаемого в построении учебного дискурса, где он противится реализации целевой установки инициатора и стремится даже не перефразировать содержание полученной информации, а просто ждет подсказки со стороны обучающего. Причины такого речевого поведения могут быть различными. Скорее всего, их можно проинтерпретировать с точки зрения социопсихологической теории планирования и понимания дискурса. Попутно заметим, что в этой ситуации когнитивный подход (фреймовое представление интерактивного процесса) без учета социопсихологических факторов оказывается неадекватным:

(1-е) И: Ну, в первом предложении говорится о хранении горючих материалов, там идет речь о хранении горючих материалов, да, когда в доме есть система отопления.

Р: Да.

И: А во втором предложении – о сооружении, о хранении вне помещения.

Р: Так, а Вы можете вспомнить, что там сказано?

И: Да, сказано о защите от огня, если это вне помещения, что хранилище находится вне квартиры, и что оно не обязательно должно быть огнестойким, или что-то в этом роде.

Р: А если оно в квартире?

И: Это разрешается, если есть специальные правила противопожарной защиты.

Р: Так, а что самое главное, на ваш взгляд, в представленной информации. Что для Вас самое главное?

И: Ну, самое главное – это безопасность, строительные инструкции для новых квартир, вот о чем там говорится.

Таким образом, в реальной ситуации учебного общения могут использоваться как специальный дискурс-эталон, так и его варианты. Среди последних особый интерес представляет собой тип «препараторного» дискурса, который строится партнерами поэтапно для отработки специальных целевых заданий. Языковой материал, а приведенные в качестве иллюстративного образца примеры записаны в реальной ситуации обучения в Центре подготовки персонала при АО «Тверьэнерго», показывает, что в качестве дискурса-препаратора могут использоваться любые приготовленные даже для других целей и задач информативные материалы, но обязательно **включенные** – в измененном, т.е. перефразированном, или неизменном виде – в учебное общение. Для этих целей плодотворно использовать «натуральные» образцы, т.е. существующие художественные или научные описания и т.п.

Как показывают примеры, эталонный дискурс, вокруг которого строится диалогическая интеракция, может использоваться в полном объеме (примеры 1, 1-а, 1-в), фрагментарно (примеры 1-б) и адаптивно (пример 1-е, 1-д) с учетом личного опыта и знаний обучаемого. Совершенно очевидно, что два последних случая можно рассматривать как трансформацию исходного эталонного дискурса в целях конкретной ситуации учебного общения. Выявленные трансформации имеют различную природу, различные направления и приводят, естественно, к различным результатам. Анализ подобных трансформаций не входит в круг задач настоящей работы и ждет еще своих исследователей. В данном контексте можно отметить в самом общем виде лишь следующие трансформации: адаптацию, расширение/сжатие, преобразование сюжетно-композиционной и логической структуры, фрагментация. Исследуемый материал показал (ср. также приведенные примеры (1 – 1-е), что один и тот же дискурс может быть подвержен одновременно нескольким трансформациям.

Характеристика работы с дискурсами-препараторами дает возможность организатору точнее определить, что и на каком уровне следует ему дорабатывать с конкретными партнерами, потому что типы перефразирования показывают конкретно на что именно (на общие знания, на полученные из дискурса-образца сведения или на что-то иное) опирается обучаемый-исполнитель, когда он участвует в создании учебного дискурса.

Так, результаты анализа перифразированных фрагментов исходного (образцового) дискурса испытуемыми-обучающимися позволили сразу же выделить две группы исполнителей: первая группа – молодые люди с высшим образованием и некоторыми техническими знаниями, которые умеют объясняться абстрактно, имеют «интеллектуальные» профессии и живут недалеко от города. Они знакомы с официальными (институциональными) ситуациями и с типами институциональной информации, инициативны, активны, являются в своем большинстве экстравертами. Другая группа во всем противоположна первой: ее типичный представитель – человек за 50, не очень образованный человек, который владеет практическим опытом ведения хозяйства и строительства дома, но не владеет юридическими знаниями о конкретной институциональной ситуации, говорит конкретно с использованием просторечных выражений, живет вдали от города, является интровертом.

Крайне любопытным оказалось количественное соотношение между типами перифразы и двумя дискурсными вариантами – оригинала-образца и препарированным (альтернативным) дискурсом:

Типы перефразирования	Образцовый дискурс-Инструкция (%)	Дискурс-препаратор (%)
Тип 1. Близко к оригиналу (практически точно)	50,0	57,0
Тип 2. Использование прежних знаний	8,0	5,0
Тип 3. Критика, оценка	30,5	15,5
Тип 4. Псевдопарафраза, отказ	11,5	22,5

Различия в построении парафразированного дискурса объясняются, скорее всего, содержательной стороной самих дискурсных переменных, поскольку иллокутивная направленность всех дискурсных образований была одна и та же – нарративная (об этом см. следующий раздел главы). В этой связи характерны показатели по точным парафразам и отказам отвечать. Многие участники (как в первой, так и во второй группах) не могли рассматривать альтернативный дискурс (препаратор) в качестве «законного» образца. И в этом лежит, как представляется, ключ к осознанию того факта, что понимание речевых действий в структуре учебного дискурса партнерами зависит как от личности участников учебной коммуникации и их схем (или когнитивных карт) понимания функциональной (иллокутивной) составляющей дискурса, так и от самого типа дискурса и его переменных. Система парафраз показывает, что взаимодействия в широком понимании этого термина в ситуации учебного общения осуществляется циклично (т.е. подчиняется общепринятой схеме диалогического обмена речевыми действиями в ситуации обыденной коммуникации) при помощи стратегий и плановых схем.

В этой связи уместно заметить, что трансформационные преобразования эталонного дискурса (или фреймообразующего учебного дискурса, точнее говоря) характерны не только для учебной ситуации с использованием одного языка (в приведенных примерах – русского как родного). Подобные трансформации проявляются в учебных ситуациях по изучению другого языка, когда тот или иной вид дискурсного преобразования связан с фоновыми знаниями о специфике национальной коммуникации, полученными в ходе обучения, и с языковыми барьерами родного языка, которые сказываются при работе с иноязычным эталонным дискурсом.

В качестве подтверждения этого тезиса был предпринят следующий тест со студентами двух групп. В одну группу входили студенты третьего курса русского отделения филологического факультета, изучавшие в рамках обучения курс современного польского языка, которым была предложена ситуация выбора прямых или косвенных средств как в русском, так и в польском языках при отработке навыков обращения с определенной просьбой в ситуации учебного общения. Во вторую группу входили испытуемые студенты младших курсов, которые не изучали польский язык, но которые также должны были осуществить выбор прямых и косвенных форм обращения в польском языке. Для выбора были представлены следующие конструкции, которые можно сгруппировать в соответствии с полученными данными:

А-1 – Николай Иванович, откройте, пожалуйста, окно.

А-2 – Николай иванович, не могли бы Вы открыть окно?

А-3 -Николай Иванович, не мог бы уважаемый товарищ (господин) открыть окно?

Б-1 – Пан Збигнев, откройте, пожалуйста, окно.

Б-2 – Пан Збигнев, не могли бы Вы открыть окно?

Б-3 – Пан Збигнев, не мог бы пан открыть окно?

В «русской» части эксперимента (А) ответы поделились между А1 и А2 (34% и 66% соответственно), а вариант А3 не выбрал никто. При этом на результаты практически не оказало влияния то, изучал или не изучал испытуемый польский язык. В части эксперимента «Б» имя и слово «пан» указывают на то, что представлена польская коммуникативная ситуация. Видимо, у носителей русского языка существуют какие-то стереотипные представления о польской системе коммуникации, в том числе о нормах имплицитности. Это и показали ответы студентов-руссистов, не изучавших специально польский язык: абсолютное большинство (86%) избрало вариант Б3, а варианты Б1 и Б2 – соответственно 10% и 4%.

Интересны также в этой связи ответы студентов, изучавших польский язык. Из специальной и учебной литературы, а также из личных наблюдений им известно, что роль косвенности в польской коммуникации в целом более значительна, чем в русском и это отражается не только в нормах обращения, но и, например, в соотношении прямых и косвенных конфликтных фатических речевых актов (см.: Дементьев, 1997: 45-46). Тем не менее после

знакомства с польским языком происходит огромное снижение косвенных вариантов: Б1 – 32%, Б2 – 49%, Б3 – 19%.

Известно, косвенность в польских обращениях может быть коммуникативная и грамматическая (традиционное сочетание слова «пан» с глаголом в третьем лице в современном польском языке не сигнализирует о реальном повышении косвенности так же, как в русском языке множественное число глагола при обращении «Вы» не сигнализирует о реальной множественности). Поэтому ответы на первый эксперимент свидетельствуют только об умении отличать коммуникативную и грамматическую косвенность, а отнюдь не о понижении косвенности вообще. Кроме того, становится очевидным вариативная (даже отличительная) возможность трансформаций базового дискурса в ситуации изучения иностранного языка, когда в качестве оценочного или аргументированного подхода при выборе той или иной языковой формы чужого языка выступает стереотип родного языка.

Таким образом, *коммуникативный статус* учебного дискурса и его основные функциональные свойства выявляются из анализа взаимоотношения и соотношения различных компонентов, положенных в основу ситуации учебного общения (о компонентах такой ситуации см. гл. первую). С точки зрения коммуникативного процесса, учебный дискурс выступает по отношению к обучающему как продукт его деятельности, в котором воплощены конкретные цели, коррелирующие с целями процесса обучения. По отношению к обучаемому учебный дискурс выступает как источник информации, как объект изучения и понимания. Если учебный дискурс является для обучающего средством обучения и контроля, то для обучаемого он выступает в качестве объекта изучения. В этом и кроется сложная, двойственная, коммуникативная природа учебного дискурса: он одновременно является и объектом и средством обучения в ситуации учебного общения.

Литература

1. Ванников Ю.В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. – М., 1984.
2. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Дементьев В.В., Седов К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. – Саратов: Изд-во Саратовского пед. ин-та, 1997.
5. Комина Н.А. Закономерности построения инвариантной модели // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – № 4 (9). – 2007. (Электронный ресурс: http://www.tverlingua.by.ru/archive/mlik_9/2_1_9.htm Дата обращения: 20.03.2007).
6. Романов А.А. К соотношению понятий дискурс vs текст в гуманитарной парадигме: обзор, оценка и размышления // Электронный

научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – № 1 (1). – 2005. (Электронный ресурс: http://www.tverlingua.by.ru/archive/001/01_6-001.htm Дата обращения: 20.03.2007).

7. Франк Д. Семь грехов прагматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения и риторике // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. – М., 1986.

References

1. Vannikov Yu.V. Types of scientific and technical texts and linguistic characteristics. - M, 1984.
2. Wodak, R. Language. The discourse. Policy. - Volgograd: Peremena, 1997.
3. Dyck T.A. van. The language. The knowledge. Communication. - M: Progress, 1989. - 312 S.
4. Dementyev V.V., Sedov K.F. Socio-pragmatics aspect of the theory of genres. - Saratov: Publishing house of Saratov Pedagogical Institute, 1997.
5. Komina N.A. Patterns of constructing invariant model // Electronic scientific magazine "the World of linguistics and communication". - № 4 (9). - 2007. (Electronic resource: http://www.tverlingua.by.ru/archive/mluk_9/2_1_9.htm Date of access: 20.03.2007).
6. Romanov A.A. To the correlation of the notions of discourse vs the text in humanitarian paradigm: overview, assessment and reflections // Electronic scientific magazine "the World of linguistics and communication". - № 1 (1). - 2005. (Electronic resource: http://www.tverlingua.by.ru/archive/001/01_6-001.htm Date of access: 20.03.2007).
7. Frank D. Seven sins of pragmatics: theses of the theory of speech acts, analysis of speech communication and rhetoric // New in foreign linguistics. Vol. 17: Theory of speech acts.), 1986.

(0, 54 п.л.)