

НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті йдеться про своєрідність категорійної структури і жанрового оформлення навчально-педагогічного дискурсу (НПД). Досліджуються такі його суттєві ознаки, як антропоцентричність, стратегічність, інтердискурсивність, інтегративність, інформативність, інтерпретативність, категорії парафрастичності, полісеміотичності, зв'язності, дискретності та гіпертекстуальності. Аналізуються мовленнєві жанри.

Ключові слова: навчально-педагогічний дискурс, дискурсивні категорії, мовленнєві жанри.

Навчально-педагогічний дискурс не раз був об'єктом вивчення як у психолого-педагогічних, так і у власне лінгвістичних дослідженнях. Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних лінгвістів засвідчує неоднозначність підходів до цього явища, пов'язаних із різним розумінням природи дискурсу. У цій статті спробуємо показати своєрідність категорійної структури і жанрового оформлення НПД.

Дж. Синклер, М. Кулхардт, М. Стаббс, М. Ю. Олешков¹ та ін. описують НПД як ситуативно і соціально зумовлену мовленнєву діяльність одного учасника навчального процесу — вчителя. Л. В. Цурикова, Л. В. Дімова, В. В. Возневич² та ін. як навчальний дискурс розглядають актуалізований текст — дидактичну одиницю навчання іноземної мови. Для Н. А. Коміної «організаційний дискурс у навчальній ситуації» — це «модель діяльності комунікантів іноземною мовою з відображення подій, фактів, реалій предметно-референтної ситуації відповідно до їхнього внутрішнього світу»; навчальний текст, включений до складу дискурсу, постає як заготовлений матеріал у різних видах³. Нерідко НПД асоціюється в дослідників з освітнім надтекстом — сукупністю підручників, методичних посібників, програм тощо, властивих сфері організованого навчання⁴.

¹ Sinclair J., Coulthard R. *Towards an analysis of Discourse : The English used by Teachers and Pupils.*— London ; New York, 1992.— P. 79–88; Stubbs M. *Educational linguistics.*— Oxford, 1986.— 186 p.; Олешков М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : Автореф. дис. ... д-ра филол. наук.— Нижний Тагил, 2007.— 35 с.

² Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации : Дисс. ... д-ра филол. наук.— Воронеж, 2002.— 325 с.; Дімова Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Иркутск, 2004. — 343 с.; Возневич В. Познавательльно-образовательное значение афористических речений с пословичным компонентом в лингводидактическом дискурсе. — <http://ruslang.edu.ru/files/materials/109/>.

³ Комінова Н. А. Организационный дискурс в учебной ситуации : Монография.— М., 2004.— С. 85–86.

⁴ Богатырева О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка) : Автореф. дис. ... канд. филол. наук.— Тверь, 2006.— С. 5.

На нашу думку, дискурс — це цілісна, замкнена комунікативна ситуація, яка містить текст та інші складники. Такою ситуацією є урок. Він складається з текстів підручника, метатексту вчителя та текстів учнів, що взаємодіють і зумовлюють один одного. Тому навчально-педагогічний дискурс ми описуємо як семіотичний процес формування та інтерпретації навчальних текстів у цілісній, замкненій комунікативній ситуації у сфері організованого навчання. Замкненість ситуації забезпечується процесом зустрічної соціальної дії комунікантів, яка стратегічно організується навколо підручника. Текст НПД є результатом синхронізації когнітивних дій комунікантів, безперервно взаємодіє з їх навчально-методичною діяльністю, яка оформлюється в когнітивно-комунікативних стратегіях і динамізує текстову систему, включаючи її у простір семіозису. Головне призначення навчально-педагогічного дискурсу полягає в тому, щоб вибудувати у процесі навчання особливий когнітивно-комунікативний простір.

Кожний навчальний текст у НПД — це особлива семіотична сфера, тому в дискурсі відбувається їх взаємне пристосування. Текст учителя відіграє при цьому інтеграційну роль: убирає в себе основні елементи мов різних підсистем дискурсу і вибудовується на їх основі. Навчальний текст має в НПД два різновиди: навчально-науковий текст (ННТ) і дидактичний.

Для ННТ характерні такі риси, як книжність, емоційна і суб'єктивно-оцінна нейтральність, узагальненість викладу, композиційна чіткість, однозначність, експліцитність, економічність викладу, наслідування стандарту наукового викладу. У змістово-логічному плані ННТ завжди розкриває зміст певної теми (підтеми, комбінації тем), що є денотатом тексту. Композиційне розгортання змісту тут підпорядковане рухові авторської думки для досягнення головної навчальної мети і може містити такі елементи: 1) кваліфікація, характеристика об'єкта; 2) пояснення кваліфікації; 3) коментування; 4) узагальнення; 5) дирекція.

Крім науково-навчальних, у НПД використовуються дидактичні тексти — це твори тієї чи іншої лінгвокультури, оригінальні або адаптовані, пов'язані інтертекстуальною прецедентністю; тексти різних функціональних стилів, які використовуються на навчальних заняттях з метою формування у школярів соціокультурної компетенції і які виконують не лише освітні, а й виховні функції. Такі тексти ще мають на собі відбитки природної комунікації, але, потрапляючи в наукове середовище, набувають специфічних рис, стаючи предметом інтерпретації, відтворення і зразком для побудови вторинних текстів учнів.

Також у НПД функціонують конversaційні тексти, описані в науковій літературі як усний комунікат (Д. Брчакова), що виникає спонтанно (Н. О. Кожевникова), як витвір усного мовлення (Н. О. Купіна), невимушений діалог (Т. В. Матвєєва), розмовний текст (М. А. Кормилицина, Т. В. Матвєєва), слід, мовна фіксація мовленнєвої поведінки як послідовності мовленнєвих вчинків учасників комунікації (І. М. Борисова) тощо. Вони виконують у дискурсі переважно індексальну та регулювальну функції.

Категорії дискурсу можна досліджувати з погляду 1) постулатів, принципів, закономірностей спілкування, прийнятих у певному соціумі (комунікативний аспект); 2) правил граматики певного типу тексту (текстемний аспект); 3) реалізації в тексті параметрів комунікативної ситуації (дискурсивний аспект). Ми аналізуватимемо дискурсивні категорії як найсуттєвіші, найважливіші ознаки комунікативної ситуації, відображені в тексті.

Ці суттєві ознаки виявляються і в інших типах дискурсів (медичному, релігійному, політичному тощо), але в НПД вони певним чином компонується,

отримуючи свою специфіку. Кожна з дискурсивних категорій містить у собі структурні, семантичні та прагматичні ознаки, але в той же час якісь із них представлені в навчальному тексті більшою чи меншою мірою. З огляду на це ми розглядаємо категорії НПД як комунікативно-прагматичні, змістові та композиційно-структурні (за переважанням). До перших ми відносимо категорії антропоцентричності та стратегічності. До других — інтердискурсивність, інтегративність, інформативність та інтерпретативність. До третіх — категорії парафрастичності, полісеміотичності, зв'язності та дискретності. На периферії категорій НПД перебуває гіпертекстуальність.

Взаємодіючи, усі категорії демонструють важливу інтегральну ознаку дискурсу — діалогічність (М. М. Бахтін): а) діалог комунікантів (автора підручника, вчителя, учня) з інтеріоризованою дійсністю; б) діалог людини і мови; в) діалог з кодом культури; г) інтерактивний діалог автора підручника і гіпотетичного адресата. Дискурсивні категорії корелюють з параметрами комунікативного контексту, хоч, звичайно, про їх цілковиту ізоморфність говорити не доводиться.

Параметр «комуніканти» корелює з категорією антропоцентричності (адресантність і адресатність). Адресантність відбиває різні підходи автора підручника, вчителя або учня до побудови навчального тексту (НТ) залежно від авторитарної, діалогової або «проміжної» форми пред'явлення знання. Адресатність — це категорія, яка відображає спрямованість тексту на гіпотетичного або реального адресата-школяра, його знання, інтереси і т. ін.

Автор шкільного підручника постає в НПД як фігура адресанта, яка інтерпретується реальними учасниками комунікації. Це авторитарна мовна особистість (індивідуальна або, частіше, колективна), творець легітимного і облігаторного для певного суспільства документа (іншим таким документом є типова програма). Як представник соціального інституту освіти, автор має право на «текстове насилля» (Г. Г. Слишкін), тобто на реалізацію жорстко структурованої (і структуруючої) системи ієрархічних (суб'єкт-об'єктних) стосунків, пов'язаної переважно з уявленням про універсальність і незмінність знання. Автор має право на (педагогічний) контроль та оцінку.

Створюючи свій ННТ, учитель або приймає авторитарну настанову автора підручника і реалізує її за допомогою пояснювально-ілюстративного методу навчання, або віддає перевагу діалогу, або обирає проміжні форми взаємодії з учнями, які нерідко асоціюються в нього з евристичним методом, де формування ННТ здійснюється при домінуючій ролі педагога, переважанні монологічної форми тексту.

Школяр-адресант постає в тексті як *homo scribens* «*currente calamo*», *scriptor*, *compiler*, *commentator*, *autor*, *homo sui generis*⁵. *Homo scribens* «*currente calamo*» (букв. «людина, що пише швидким пером») часто створює текст необдуманно і швидко, не має чіткої цільової настанови й концепції, що наперед визначає невідповідність основним вимогам цілісності, зв'язності, інформативності, завершеності навчального тексту. *Scriptor* (переписувач) володіє законами побудови тексту, однак основний зміст запозичує з якого-небудь джерела. Не розвиваючи своїх ідей, він лише репродукує. Його мовлення може бути розгорнутим і організованим, але має на собі відбиток «чужого слова». *Compiler* (який

⁵ Дорожжкіна Т. Н. Учебно-творческий дискурс в сфере письменной коммуникации: формирование языковой личности человека пишущего : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.— Уфа, 2006.— С. 13–14.

не додає від себе) органічно поєднує думки й оцінки, почерпнуті з різних джерел, у текстове ціле, забезпечуючи його стильову єдність. Організація й пов'язування мікротем у тексті відбувається завдяки його власним творчим зусиллям, однак пошук авторського бачення проблеми і самовираження у слові при породженні тексту представлені незначною мірою. Автор (той, що спирається на авторитети, але викладає власні думки) — найвищий тип автора-учня, який володіє законами текстової діяльності і вміє актуалізувати у своєму мовленні зв'язок із претекстом (науковим, художнім тощо) за допомогою різних прийомів. Homo sui generis (своєрідний) характеризується самобутністю складу (даром слова), виявляє задатки філологічної обдарованості. Таким чином, ми бачимо, що кожен учень є таким самим самобутнім учасником ситуації, як і вчитель або автор підручника.

Автори підручника і вчителі нерідко реалізують у навчальному тексті ряд прагматичних настанов, спрямованих на діалог із гіпотетичним або реальним адресатом.

1. Референційна прагманастанова вказує на предмет, який передбачається для вивчення: *У розділі «Морфологія» ви дізнаєтесь, як слово «працює» (функціонує) у зв'язному мовленні.*

2. Мотиваційна прагманастанова вказує на практичну значущість матеріалу, що вивчається, або становить опис проблемної ситуації: *Прочитайте. Чи можна визначити у виділених дієсловах особу, час, число, рід? На яке питання вони відповідають? Як ви вважаєте, чи має це якесь відношення до назви форми дієслова — «неозначена»?*

3. Пресупозиційна настанова передбачає звернення до життєвого досвіду учнів, актуалізацію знань, якими вони володіють: *Ви вже знаєте таку частину мови, як іменник. Викладу нової інформації нерідко передує «матеріал для спостереження».*

4. Фасцинативна настанова. Фасцинація — це спеціально організований вербальний / невербальний вплив, призначений для зменшення втрат семантично значущої інформації при сприйнятті повідомлення реципієнтами, за рахунок чого збільшується можливість її впливу на їх поведінку. Реалізується фасцинативний організуючий вплив через посередництво певних ефектів. Так, деякі вправи представлені в жанрі лінгвістичної казки, вірша на лінгвістичну тему, кросворда, етимологічної довідки і т. ін.

5. Прескриптивна настанова націлена на запам'ятовування інформації, організацію мисленнєвої діяльності учнів. Діалог з адресатом експлікується у формулюваннях завдань через використання прямих форм спонування: *Розгляньте схему... Прочитайте текст. Перекажіть текст. Спишіть... Знайдіть... Продовжіть... Придумайте... Прийміть рішення.* Іntenція спонування може бути виражена непрямо, у формі питання: *Яка частина мови використовується для називання предметів, явищ, почуттів?* або констатива з деонтичною модальністю: *Це варто знати!* Серед директивних висловлень (прямих і непрямих) частотними є порада, рекомендація, інструкція, алгоритм тощо.

6. Пропедевтична настанова передбачає запобігання помилкам. Автори акцентують увагу адресата на можливих труднощах при використанні правил і т. ін.: *Щоб не помилитися в написанні ненаголошених особових закінчень дієслів, треба визначити дієвідміну дієслова і застосувати правило.*

Важливою категорією дискурсу є інтерпретованість. Вона відображає відношення створюваного, реагуючого тексту і вихідного й по-різному представлена

в науково-навчальних і дидактичних текстах учнів. «Ефектом» розуміння / нерозуміння конwersаційного тексту звичайно стає реакція школяра. Так, на зауваження педагога учень відповідає своїм текстом: *Це не я підказував. Чому завжди винен я?* Інтерпретація школярами навчально-наукових текстів у НПД має рівневу структуру (логіко-референційний, коментувальний, проблемний, креативний та методологічний рівні) і залежить від ступеня розуміння вихідного НТ (С. О. Васильєв, Н. О. Кузнецова, А. Р. Габідулліна). Ще складнішим є процес інтерпретації дидактичного (художнього, публіцистичного та ін.) тексту⁶.

Параметр «мета» співвідноситься з категорією стратегічності. У НПД чітко виділяються основні, епістемічні (пізнавальні) макростратегії і допоміжні мікростратегії автора підручника і вчителя: метадискурсивні та комунікативно-прагматичні. Епістемічні стратегії є основними, тому що НПД звернений передусім до ментальних механізмів, мислення учнів. Вони співвідносні з методами (технологіями) і прийомами навчання. Між стратегіями різного типу простежується відома функціональна спільність. Показниками стратегій постають комунікативні події та тексти як їх матеріальні реалізації. Наприклад, стратегія верифікації знань часто реалізується в складній комунікативній події «фронтальне опитування», яка, у свою чергу, є сукупністю мовленнєвих дій «питання» / «відповідь», що постають у ролі тактик (навчальних прийомів). Оскільки набір комунікативних подій (епізодів) в НПД є традиційним, традиційними є і композиція, структура, а також жанрова форма текстів.

НПД входить до семіосфери культури, до сфери організованого навчання і підпорядковується законам дискурсивної практики (закономірностям, принципам, правилам створення тексту), прийнятої в певному соціумі. Важливою категорією НПД ми вважаємо інтердискурсивність (характерна для дискурсу наявності взаємозв'язків різних текстів у межах замкненої навчально-педагогічної комунікативної ситуації). Вона виявляється у дотриманні єдиного принципового підходу до вивчення, єдиних вихідних позицій у викладанні рідної мови; у чіткому розумінні того, що є новим у мовному розвитку учнів на кожному етапі навчання; у ретельному стикуванні між початковими і середніми класами як з окремих граматичних або правописних (орфографічних чи пунктуаційних) тем, так і при вдосконаленні мовленнєвих умінь і навичок учнів. Зв'язок між навчальними текстами встановлюється на підставі змістових, композиційно-структурних та інтенційних критеріїв: вони висвітлюють одне й те саме лінгвістичне явище (наприклад, рід іменників), поступально відбивають його зміст; їх поєднують загальні цілі, які забезпечують реалізацію когнітивно-комунікативного, соціокультурного та діяльнісного підходів до навчання мови. Основними функціями інтертексту в НПД є: 1) створення прецедентного, «сильного» (за термінологією Г. В. Денисової) нового ННТ. З цією метою вчені-методисти багато разів повторюють навчальний матеріал і в межах параграфу, і в межах усього підручника; 2) здійснення принципу наступності в навчанні, що передбачає багаторазове повторення мовного матеріалу, яке може передувати (на початку року або перед вивченням нової теми), бути наступним (після вивчення теми або в кінці року), супутнім (упродовж усього навчального року) і повторенням-закріпленням (проводиться на спеціальних уроках); 3) організація міжпредметних зв'язків.

⁶ Габідулліна А. Р. Учебно-педагогический дискурс : Монография.— Горловка, 2009.— С. 149–156.

Параметр «предмет мовлення» безпосередньо стосується категорії інформативності як здатності тексту адекватно донести до адресата певну «дозу» інформації різних типів: онтологічної, методологічної, прагматичної тощо. Онтологічний (предметний) аспект знання ми співвідносимо з результатом пізнавальної діяльності, тобто знанням, яке розглядається в його логіко-семантичній онтології як дане, коли можна виявити встановлені зв'язки між елементами, інакше кажучи, знанням, яке розглядається з урахуванням його логічного компонента. Онтологічне знання постає, як правило, у формі понять, реалізованих за допомогою: 1) терміносистеми шкільних курсів основ наук, 2) методично організованої системи загальнонаукової лексики, 3) мовних фактів, 4) засобів вираження ментального поля знання, 5) текстових фрагментів, які фіксують різні види знання. Гносеологічний (методологічний) аспект знання розглядається як спосіб формування нових понять, обґрунтування й інтерпретації основних і уточнювальних понять, тобто як спосіб встановлення логіко-семантичних відношень між ними. Якщо онтологічний аспект пов'язаний зі знаннями про світ, то зміст методологічного аспекту полягає у знанні про знання. Аксиологічний аспект знання пов'язаний із особистісним характером навчального знання, суб'єкт якого завжди постає як рефлектуюча особистість. Багатоманіття рефлексивних процесів зводиться до двох типів — рефлексивно-аксіологічного і рефлексивно-психологічного (О. О. Баженова). Перший співвідноситься з оцінною природою знання, другий — із чуттєвим відгуком суб'єкта на навчальну ситуацію і способи її розв'язання.

Усі три «суб'єкти знання» — автори підручника, вчитель, учень — у навчально-педагогічному дискурсі володіють своїм тезаурусом (мовою і знанням предметної сфери). Вони первісно несумісні в частині формальних елементів — значень теоретичних понять. Учасники НПД мають різні мови, різний рівень володіння предметною сферою і системою понять, оскільки, на думку відомого психолога Б. Д. Ельконіна, «дорослому зовсім не властивий “погляд” дитини і зовсім не визначено наперед те, що дитина звернеться до дорослого, почне шукати й апробувати його позицію»⁷. Завдання вчителя якраз і полягає в забезпеченні сумісності тезаурусів автора посібника та учня. «Мова йде про ті складники тексту предмета знання, які потрапляють у поле “перехідних”, таких, що розвиваються, форм знання і предметної дії і тим самим вирівнюють становище дорослого і дитини у взаємодії з текстом предмета знання»⁸. Таким чином, учитель повинен мати тезаурус, сумісний як із тезаурусом підручника, так і з тезаурусом учня, але працювати на його основі не безпосередньо, а як перекладач, тобто опосередковано.

НПД властива семіотична неоднорідність текстів, які до нього входять: навчально-наукові та дидактичні тексти (художні, публіцистичні, розмовні тощо) протистоять свідомості учня за способом організації мови й інтеграційних механізмів. На уроці відбувається їх поєднання в новий навчальний текст. Категорія інтегративності відбиває процес послідовного перекладу повідомлення з однієї навчальної мови на іншу, поєднання різних за своєю мовною організацією текстів, у процесі чого у свідомості учня відбувається формування понять, пород-

⁷ Ельконин Б. Д. Введение в психологию развития (В традициях культурно-исторического развития Л. С. Выготского).— М., 1994.— С. 13.

⁸ Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования // Библиотечка ж-ла «Вестник образования России».— 2004.— № 11.— С. 1–88.

ження особистісних та культурних смислів. Мисленнєвий процес учня здійснюється в системі подвійного кодування: спочатку інформація в тексті оформлюється за одними правилами, потім вона перекодовується і подається вже в іншому (новому) тексті.

Важливою особливістю НПД є також парафрастичність як здатність навчальних текстів функціонувати у множинності варіантів. З одного боку, це адаптовані навчальні тексти педагога, з другого — мовленнєві утворення учнів (наприклад, диктанти з різним ступенем дериваційності).

Багато навчальних текстів в НПД є полікодовими, креолізованими. Для них характерний синтез вербальних та образотворчих графічних знакових систем. У підручниках та НТ вчителя вони використовуються в ролі засобів зорової, слухової або зорово-слухової наочності, дозволяючи учню спиратися при сприйнятті й розумінні навчального матеріалу не лише на конкретні предмети та їхні зображення, а й на моделі (зображення, таблиця-схема, опис тощо) якого-небудь об'єкта або системи об'єктів. Полікодовим може бути і вторинний текст школяра.

У текстах НПД наявні три ступені креолізації мов (комбінування засобів різних семіотичних систем у комплексі, який відповідає умові текстуальності): сильна креолізація — зі взаємною синсемантиєю систем-учасників; помірна — при чіткому домінуванні однієї системи і допоміжній ролі іншої; слабка — коли мова йде про традиційні парамовні засоби комунікації (фонаційні, кінетичні, графічні)⁹. Сильна креолізація відзначається в певних розділах підручника і в образотворчому роздатковому матеріалі, в деяких мовленнєвих демонстраційних таблицях. Предметний або ситуативний малюнок служать для коментування лексичного значення слів і фразеологізмів, полегшують самостійне використання нових для учня мовних одиниць у контексті, запобігають мовленнєвим помилкам, стимулюють породження нового тексту на базі полікодового. Помірна креолізація простежується в навчальних посібниках, таблицях, діафільмах, вторинних текстах школярів (графічних диктантах) тощо, де при поєднанні зображення та вербального повідомлення переважає або словесний складник, або графічний. У першому зображальний компонент супроводжує вербальну частину і є факультативним елементом в організації навчального тексту. У другому випадку зображення існує автономно, а напис / підпис, що його супроводжує, є факультативним елементом в організації тексту і звичайно являє собою завдання скласти речення або текст на основі малюнка. Слабка креолізація характерна для більшості мовних таблиць, демонстраційних (змінних) карток та схем, головне призначення яких — розкрити певну закономірність, дати своєрідну модель правила, поняття. Іконічні знаки тут представлені слабо, а основними засобами смислотворення є шрифтове та кольорове варіювання, друкарські знаки тощо.

На сучасному уроці все частіше використовуються електронні підручники, Інтернет (і насамперед сайт gramota.ru). Як правило, такі тексти мають нелінійну структуру. Для них характерна (поки що факультативна для НПД) категорія гіпертекстуальності.

Параметр «подія» визначає категорію зв'язності (сміслової і композиційної), членованості (дискретності) дискурсу і вибір дискурсивного / мовленнєвого жанру.

⁹ *Бернацкая А. А.* К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние.— <http://library.krasu.ru/ft/articles/0070277.pdf>.

У НПД і в підручнику простежуються всі види зв'язності дискурсу: предметно-сміслова, логічна, прагматична. Предметно-сміслова зв'язність забезпечує наступність і послідовність надходження навчальної інформації, організовує міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки на уроці. Засобом зв'язності постає, як правило, терміносистема. Логічність викладу навчального матеріалу забезпечують дискурсивні слова (метамовні засоби композиційно-структурного зв'язку). У ролі прагматичних засобів зв'язку постають експліцитні та імпліцитні засоби здійснення комунікативної координації мовленнєвої поведінки вчителя та учнів.

Дискретність підручника і дискурсу має різне походження. Засобами членування в першому випадку є розділи й параграфи на формальному рівні, функціонально-сміслові блоки (ФСБ), текстами та субтексти — на змістовому. Засобами членування дискурсу постають дискурсивні та мовленнєві жанри. Жанр дискурсу асоціюється з комунікативним епізодом, який наділений інтенційною, тематичною та композиційною цілісністю. Кожний такий епізод — це складна комунікативна подія, яка матеріалізується в сукупності інтертекстуально об'єднаних під контролем єдиної стратегії текстів учителя та учнів.

На відміну від ФСБ підручника, дискурсивний жанр процесуальний, має діалогічну природу і являє собою ієрархію мовленнєвих жанрів (МЖ): основних (епістемічних) та допоміжних (метадискурсивних та фатичних). Мовним утіленням МЖ є текстами.

Епістемічний МЖ — це багатшаровий мовленнєвий хід одного комуніканта, представлений послідовністю висловлень, об'єднаних провідною темою у смисловий блок. Як правило, він є риторичним (або вторинним, за М. М. Бахтіним) МЖ. Його змістом є знання про основні ознаки явища, що вивчається, побудову, сутність, системні зв'язки (онтологічний аспект). Імена епістемічних МЖ нерідко збігаються з іменами відповідних субтекстів підручника.

Метадискурсивні МЖ реалізують гносеологічний аспект знання. Вони пов'язують предметний та комунікативний смисли навчально-педагогічного спілкування, експлікуючи найрізноманітніші аспекти породження і сприйняття навчального тексту та його зв'язок з комунікативною ситуацією.

Фатичні МЖ реалізують комунікативно-прагматичний аспект знання. З їх допомогою організується міжособистісне спілкування.

Оцінні МЖ займають проміжне положення між метадискурсивними та конверсаційними жанрами мовлення. У першому випадку жанри мовлення мають риторичний характер і становлять вторинні тексти: відгук, рецензію, характеристику тощо. У другому випадку об'єктом оцінки є основні цінності моральної сфери.

Директивні (спонукальні) жанри мовлення є засобом зовнішнього контролю і регуляції навчальної та поведінкової діяльності школярів.

Аналіз дискурсивних особливостей навчально-педагогічної комунікації — це не лише теоретична, а й практична проблема, оскільки ефективність комунікативної взаємодії в межах суспільних інститутів (у тому числі і в освітньому процесі будь-якого рівня) багато в чому залежить від такого важливого компонента, як компетентність учасників комунікації, яка передбачає вміння створювати адекватні суспільним (професійним) ситуаціям дискурсивні моделі, будувати стратегії спілкування, прогнозувати наслідки мовленнєвої взаємодії і передбачати можливість комунікативної невдачі.

Дослідження різних типів освітнього дискурсу видається нам досить перспективним. Адже майже не дослідженими залишаються академічний педагогічний дискурс, який об'єднує наукові праці, підручники та навчальні посібники з педагогіки та методики, монографії (тобто письмові форми педагогічної комунікації), лекції з педагогіки або методики викладання (усні форми); публіцистичний та соціалізуючий типи освітнього дискурсу; методичний дискурс. Такого типу дослідження — завдання найближчого майбутнього.

(Горлівка)

A. R. HABIDULLINA

EDUCATIONAL DISCOURSE AS THE LINGUISTIC PHENOMENON

The aim of the article is to show the peculiarity of categorical structure and genre design of teaching-pedagogical discourse. Such definite signs of teaching-pedagogical discourse as anthropocentrism, strategy, interdiscourse, integrity, informative, interpretation, the categories of paraphrastism, polysemiotism, combine, discrete and hypertextuality are investigated. Speech genres are analysed.

Keywords: teaching-pedagogical discourse, discursive categories, speech genres.