

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС В СИСТЕМІ ІНСТИТУЦІЙНИХ ДИСКУРСІВ**

У статті проводиться огляд основних положень теорії педагогічного інституційного дискурсу. Аналізуються поняття «дискурс», «інституційний дискурс», «педагогічний дискурс». Особлива увага приділена концептуально вагомим характеристикам інституційного дискурсу та педагогічного як одного з його різновидів. Окреслюються основні проблеми дослідження педагогічного дискурсу у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці.

*Ключові слова:* дискурс, педагогічний дискурс, інституційний (статусно-орієнтований) дискурс, особистісний (персональний) дискурс, асиметричні відносини.

**Андрусак И.В. Педагогический дискурс в системе институциональных дискурсов.** В статье проводится обзор основных положений теории педагогического институционального дискурса. Анализируются понятия «дискурс», «институциональный дискурс», «педагогический дискурс». Приводятся концептуально значимые характеристики институционального дискурса и педагогического как одной из его разновидностей. Описываются основные проблемы изучения педагогического дискурса в отечественной и зарубежной лингвистике.

*Ключевые слова:* дискурс, педагогический дискурс, институциональный (статусно-ориентированный) дискурс, личностный (персональный) дискурс, асимметричные отношения.

**Andrusiak I.V. Pedagogic Discourse in the System of Institutional Discourses.** The article outlines the main provisions of the theory of pedagogic institutional discourse. It discusses the notions 'discourse', 'institutional discourse' and 'pedagogic discourse'. Special attention is paid to the conceptually significant features of institutional discourse and of the pedagogical as one of its types. The article touches upon the main problems dealing with the research into the pedagogical discourse in home and foreign linguistics.

*Key words:* discourse, pedagogic discourse, institutional (status-oriented) discourse, personal discourse and asymmetrical relationships.

Одним із актуальних напрямів сучасних лінгвістичних досліджень є питання теорії дискурсу, методології проведення дискурсивного аналізу, дослідження різноманітних дискурсивних практик та типів дискурсу. Незважаючи на величезну кількість робіт та півстолітню історію, визначення ключового терміна «дискурс» викликає багато труднощів, що зумовлено, перш за все, його міждисциплінарною природою. Дискурс вивчається у філософії, політології, психології, журналістиці та різними лінгвістичними школами.

Наше дослідження базується на визначенні дискурсу як складної організованої єдності розумової та мовленнєвої діяльності суб'єктів: того, хто пише (автора підручника), мовця (педагога) і слухачів (учнів) та сукупності результатів цієї діяльності – вербальних текстів, локалізованих у сучасному і просторовому контексті у відповідних соціокультурних умовах спілкування [Самкова 2014, с. 8]. Це трактування дискурсу є близьким до визначення А.А. Кібрік, за яким дискурс є єдністю двох різнорідних сутностей – процесу мовної комунікації та утвореного в її результаті об'єкту – тексту [Кибрик 209, с. 3].

**Об'єктом дослідження** є педагогічний дискурс, який визначається як складна організована єдність розумової та комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та результатів цієї діяльності у вигляді сукупності текстів, що описують цю взаємодію та використовуються в ній.

У сучасній лінгвістичній літературі залежно від підходів до визначення сутності дискурсу виділяють його різні типи. Як результат, педагогічний дискурс розглядається у межах окремих таксономій по-різному. З точки зору позиції ситуації спілкування В.І. Карасик проводить розмежування між особистісно-орієнтованим та статусно-орієнтованим типами дискурсу [Карасик 2000, с. 9]. У межах цієї таксономії педагогічний дискурс відноситься до інституційного, має свої базові концепти, характерний клішований різновид спілкування, обумовлений соціальними функціями партнерів і регламентований за змістом і формою, де пряме чи опосередковане спілкування педагога і учня (групи учнів – колективний адресат) ставить кінцеву ціль навчання та виховання особистості [Герасимова 2011, с. 5]. У межах педагогічного інституційного дискурсу виділяють його різні види: організаційний (Н. Коміна), навчальний (М. Олешков), навчально-педагогічний (А. Габдулліна, М.А. Самкова), дидактичний (В. Учонова, С. Шомова), повчальний (О.А.

Шутова) та навчально-дидактичний (С. Герасимова). Кожен з названих різновидів педагогічного дискурсу описується в комплексі параметрів, характерних для будь-якого інституційного дискурсу: типові учасники комунікації, цілі, цінності, хронотоп, жанри і комунікативно-прагматичні стратегії та функціональні характеристики (інформативність, спонукання, оцінювання і т. ін.). Інша типологія дискурсу будується із врахуванням сфери спілкування, у межах якої педагогічний дискурс виділяють поряд з політичним, юридичним, військовим, економічним і т. ін. [Олизько 2002, с. 16].

Залежно від критеріїв лінгвісти пропонують різні таксономії педагогічного дискурсу. З позиції суб'єкта, наприклад, виділяють такі педагогічні субдискурси, як учительський, учнівський, студентський. Беручи до уваги комунікативний простір реалізації дискурсу, можна говорити про лекційний, екзаменаційний, академічний та інші типи педагогічного дискурсу [Голованова 2013, 32; Самкова 2014, с. 8].

**Актуальність дослідження** полягає в недостатній розробці питань, пов'язаних з педагогічним дискурсом, зокрема на сьогодні немає чіткого визначення ознак педагогічного дискурсу і чіткої таксономії його підвидів і жанрів, не обґрунтована номенклатура комунікативних стратегій його суб'єктів, не визначені методи дискурсивного аналізу педагогічного дискурсу. Оскільки особливості педагогічного дискурсу зачіпають цілу низку наук (прагматику, лінгвістику, соціолінгвістику, лінгвориторику, лінгвокультурологію, педагогіку, методику викладання окремих дисциплін і т. ін.), педагогічний дискурс видається доволі цікавим і перспективним об'єктом лінгвістичного дослідження. Крім того, актуальність нашого дослідження зумовлена його **предметом** – педагогічний дискурс навчання іноземної мови. Тобто предметом нашого вивчення є специфічні особливості та риси педагогічної комунікації, які проявляються в освітньому контексті при навчанні іноземної мови. Вагомість такого дослідження пояснюється доволі низьким рівнем володіння іноземною мовою учнів загальноосвітніх шкіл України у порівнянні з їхніми однолітками у розвинених зарубіжних країнах. Тому одним із **завдань** нашого дослідження є визначити в педагогічному дискурсі ті лінгвістичні елементи, які мають відношення до успішної реалізації освітніх цілей і до загального управління поведінкою учнів у процесі навчання іноземної мови, та ті, які стосуються частини знання, інформації, що вивчається, а також принципи, методи, за допомогою яких учні знайомляться з способами ефективної інтелектуальної праці у процесі оволодіння іноземної мови.

**Мета** цієї статті – описати основні риси, притаманні педагогічному дискурсу, проаналізувати можливі шляхи їх дослідження та обґрунтувати їхню значимість для глибшого розуміння освітнього процесу.

Одним із перших термін «педагогічний дискурс» вжив Б. Бернштейн, відомий британський соціолог. Відповідно до розробленої науковцем теорії педагогічного дискурсу, останній складається з двох типів: дискурс компетенції (різноманітні вміння) та дискурс соціального устрою [Bernstein 1990, р. 183]. Перший з них відповідає за розвиток вмінь та навичок, тому називається навчальний (*instructional*). Інший тип, що відповідає за лінії соціальної поведінки, отримав назву регулятивний (*regulative*). При цьому, регулятивний дискурс визначається як домінуючий. Твердження Б. Бернштейна про те, що педагогічний дискурс необхідно вивчати в розрізі зовнішніх соціальних відношень влади (соціальний клас, гендер, походження), стало вагомим внеском у розвиток теорії педагогічного дискурсу. Кожен з виділених типів має свої специфічні ознаки та принципи. Навчальний дискурс базується на дискурсивних принципах або принципах відбору, послідовності та оцінки, а регулятивний функціонує відповідно до принципів ієрархії. Третій тип принципів, виділених Б. Бернштейном, має назву принципи критеріїв, що визначають, яке навчання є допустимим або недопустимим у педагогічному контексті [Bernstein 2004, р. 197]. Відношення між вказаними трьома групами принципів – дискурсивними, ієрархічними та принципами критеріїв – складають внутрішню суть будь-якого педагогічного процесу. Б. Бернштейн також вказав на одну з ключових особливостей педагогічного дискурсу – тенденцію педагогічного

процесу запозичувати інші типи дискурсів, які існують поза навчальним закладом, та пристосовувати їх для цілей навчання та вивчення.

Як було зазначено вище, у більшості лінгвістичних досліджень педагогічний дискурс розглядається як один із типів інституційного, який виділяється соціолінгвістикою. Соціолінгвістичний підхід до аналізу дискурсу бере до уваги параметри спілкування, що включають характеристику комунікантів, цілі, цінності, хронотип як єдність часу і місця [Карасик 2000, с. 6]. Комуніканти як учасники спілкування можуть виступати як окремі особистості зі своїм набором характерних рис та як представники певної соціальної групи. Таким чином, соціолінгвістика розглядає дискурс як спілкування з позиції його учасників та з позиції певної типової ситуації, що визначає мовленнєву поведінку її учасників. Залежно від того, яку функцію виконують комуніканти – особистісну чи представницьку – проводиться поділ дискурсу на два основні типи: особистісно-орієнтований та статусно-орієнтований [Олешков 2006; Солнышкіна 2009]. Юрген Габермас описує цей поділ термінами «стратегічний дискурс» та «комунікативний дискурс». Розрізнення даних типів дискурсу базується на протиставленні індивідуально-особистісних та соціально-колективних характеристик. На відміну від особистісного, інституційний дискурс владний, тобто має нерівний розподіл соціальної влади та статусу, та спрямований на досягнення певної цілі. Основним завданням особистісного спілкування є зрозуміти внутрішній світ співрозмовника і розкрити свій, тобто, як стверджує Юрген Габермас, досягнути взаємного розуміння [Habermas 1984].

Статусно-орієнтоване спілкування (інституційне) – це взаємодія його суб'єктів як представників певних соціальних (або «статусних», за термінологією М. Олешкова) груп чи інститутів, які є сформовані в суспільстві. Таке представництво здійснюється за декількома параметрами. По-перше, учасники інституційного спілкування виконують свої статусні ролі, визначені тим суспільним інститутом, який вони представляють. По-друге, інституційне спілкування визначається його завданнями та цілями. По-третє, зорієнтованість мовців на виконання цих завдань та цілей у рамках своєї ролі накладає певні обмеження на реалізацію самої моделі спілкування, а також на внесок кожного з учасників у сам процес спілкування [Levinson 1992, р. 68]. Іншими словами, інституційний дискурс обмежує доступ мовців до певних дискурсивних дій. І, нарешті, для кожного окремого інституційного контексту існує своя особлива логічно виведена схема спілкування, від якої залежить, як тлумачиться кожен його елемент [Thornborrow 2002, р. 2]. Тому, наприклад, питання, які звучать на співбесіді щодо роботи, на іспиті в школі чи університеті та у залі суду будуть тлумачитися по-різному, оскільки є прив'язаними до окремих інституційних контекстів.

Інституційний та особистісний дискурси також розмежовують на основі поняття «асиметрії», запозиченого з галузі конверсаційного аналізу. Асиметричність характерна для інституційного дискурсу. І, навпаки, звичайна розмова – це розмова між людьми рівного статусу [Thornborrow 2002, р. 3].

Проте, на думку М. Ю. Олешкова, «чистих» статусних і особистісних видів спілкування не існує в принципі [Олешков 2006, с. 147]. Розрізнення типів спілкування може проводитися тільки з дослідницькими цілями. Як стверджують М. Солнышкіна та О. Кузьміна, абсолютно особистісного чи абсолютно статусного спілкування не існує, оскільки інституційність має градуальний характер [Солнышкіна 2009, с. 341]. Можна побудувати умовну шкалу, на якій будуть розміщені типи інституційного дискурсу. Хоча інституційний дискурс будується за певним трафаретом, де ціль спілкування чітко визначає тематику і тональність дискурсу, реальне спілкування відбувається з багатьма відхиленнями від стандарту.

Огляд досліджень, присвячених типам інституційного дискурсу, показує, що інституційний дискурс будь-якого типу має польову будову: у центрі знаходяться жанри, які максимально відповідають його призначенню, на периферії – жанри, які демонструють взаємопроникнення різних типів дискурсу. Інституційний дискурс характеризується наявністю трьох типів ознак: конституційних, які вирізняють його серед інших типів

дискурсу і виразниками яких є його центральні жанри; нейтральних ознак, які притаманні будь-якому спілкуванню; та запозичених конституційних ознак інших типів дискурсу.

Конституційні ознаки інституційного дискурсу виділяються відповідно до параметрів спілкування: 1) специфічна ціль, що полягає у вирішенні проблем, що зумовили існування цього типу дискурсу; 2) специфічна ситуація спілкування, яке відбувається в межах певного соціального інституту та зумовлені ним стиль і тематика; 3) специфічні ознаки учасників спілкування, які виконують конвенційні статусно-рольові функції інституту, який представляють; 4) структурний асиметричний розподіл типів та порядку комунікативних ходів, оскільки комуніканти, які виконують різні соціальні ролі, належать до різних дискурсивних типів; 5) асиметричні відносини між учасниками спілкування, що стосуються їхніх прав та зобов'язань у процесі спілкування: існують певні типи висловлювань, які є допустимими тільки для представників певного статусу, наприклад, екзаменатор задає питання, а екзаменований – ні; 6) специфічні ознаки текстів, які містять знаки належності комунікантів до певного соціального інституту, виражають цінності цього інституту у межах жанрів, що притаманні цьому типу дискурсу [Солнышкина 2009, с. 341; Thornborrow 2002, р. 4].

У межах педагогічного дискурсу як одного з різновидів інституційного дискурсу конституційні ознаки мають свою специфіку.

Ціль педагогічного дискурсу – це «соціалізація нового члена суспільства» [Карасик 2002, с. 304]. Проте вона не обмежується соціалізацією особистості в соціумі, а передбачає розвиток ключових компетенцій в учнів та формування самодостатньої особистості. Ця ціль реалізується у взаємодії двох основних учасників педагогічного спілкування – педагога та учня, при цьому у кожному випадку цієї взаємодії відбувається не тільки побудова відповідної системи знань та вмінь, а формується особлива соціальна особистість. Вчитель виступає ініціатором мовленнєвої ситуації, є автором дискурсу, за словами Гілберта Райла, продуманої, без ознак розмовного стилю, підкованої бесіди [Ryle 2002, р. 309], за допомогою якої здійснюється запланований вплив на учня. Тому тут чітко простежується асиметрія, тобто статусно нерівна взаємодія суб'єктів спілкування. При цьому основним завданням вчителя є виробити в учня готовність та вміння діяти за цілком новими лініями поведінки, які виходять за межі суто дидактичної ситуації [Ryle 2002, р. 288]. Виступаючи автором педагогічного дискурсу, вчитель створює модель педагогічного спілкування, яку в разі потреби можуть наслідувати учні в подальшому житті, оскільки слухаючи вчителя на уроці та спостерігаючи за ним, учні переймають модель його поведінки. Основною відмінністю педагогічного дискурсу, на думку Гілберта Райла, є те, що він призначений для запам'ятовування та осмислення, копіювання та повторення в той час, як інші види спілкування націлені суто на реакцію адресанта, вербальну чи невербальну.

В аспекті видової різноманітності педагогічного дискурсу на увагу заслуговує класифікація, запропонована В.С. Білик для дослідження англомовного педагогічного дискурсу [Бильк 2013, с. 197]. На основі протиставлення за модусом чи каналом інформації виділяються відповідно такі види педагогічного дискурсу: усний, що базується на звуковій взаємодії між учителем та учнем і включає як вербальні, так і невербальні аспекти комунікації; писемний, що включає нормативні документи, програми, підручники, матеріали для контролю знань, роботи учнів і т. ін.; та електронно опосередкований, який займає проміжне місце між усним та писемним.

Питання жанрової різноманітності видів педагогічного дискурсу є одним із найменш вивчених у сучасній теорії дискурсу. У більшості лінгвістичних праць жанри дискурсу виділяються за типологією мовленнєвих жанрів, характерних для певної сфери комунікації [Вострикова 2010, с. 65]. На думку А. Габидуллиної, мовленнєві жанри у складі педагогічного дискурсу можуть виділятися в межах дедуктивної моделі, побудованої на основі певних ознак (цілі, учасники, типи сценаріїв) та на основі реально існуючих природно сформованих форм спілкування, для яких можна виділити прототипні одиниці: урок, лекція, семінар, бесіда [Габидуллина]. Кожен із жанрів розпадається на види.

Отже, педагогічний дискурс визначається як складна організована єдність розумової та комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та результатів цієї діяльності у вигляді сукупності текстів, що описують цю взаємодію та використовуються в ній. У межах окремих таксономій залежно від критеріїв педагогічний дискурс розглядається по-різному. У лінгвістичних роботах педагогічний дискурс найчастіше описується як один із видів інституційного дискурсу. Огляд літератури показує, що у лінгвістиці немає вичерпного визначення поняття «педагогічний дискурс», не розроблена чітка жанрова та видова класифікація педагогічного дискурсу. У більшості досліджень педагогічна комунікація описується в дихотомії педагог – учень, проте ця дихотомія не охоплює всіх учасників педагогічної взаємодії, якими, крім учнів та вчителів, є батьки. Крім того, педагогічний контекст спілкування передбачає взаємодію вчителів як рівних за статусом суб'єктів спілкування, та учнів між собою. Вказані аспекти відкривають перспективи для подальших досліджень.

#### Література

- Билык В.С. Англоязычный педагогический дискурс / В.С. Билык // Вісник ХНУ: Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”. – 2013. – № 1052 – Вип. 74. – С. 196-200. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог на лингвистическую тему в «коммуникативном поле» педагогического дискурса / Т.И. Вострикова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. Филология. – Москва, 2010. – Т.4 (36). – С. 64-69. Габидуллина А.Р. Социо- и прагмалингвистические характеристики педагогического дискурса (обзор работ) [Электронный ресурс] / А.Р. Габидуллина. – Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/11/105.pdf> Герасимова С.А. Коммуникативный потенциал методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук: спец. 10.02.19. – теория языка / Герасимова Светлана Анатольевна. – Москва, 2011. – 25 с. Голованова Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий [Текст] / Е. И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2013. – № 1 (292). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 73. – С. 32–35. Карасик В.И. О типах дискурса / Карасик В. И. // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5–20. Карасик В.И. Язык социального статуса / Карасик В.И. – М.: ИЯЗ: Перемена, 1992. – 329с. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 2009. – №2. – С. 3–21. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / Михаил Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с. Олизько Н. С. Интертекстуальность как системообразующая категория постмодернистского дискурса (на материале произведений Дж. Барта): дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук: спец. 10.02.19. – теория языка / Олизько Наталья Сергеевна. – Челябинск, 2002. – 24 с. Самкова М.А. Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса (на материале англоязычных учебных текстов-полилогов): автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук: спец. 10.02.19. – теория языка // М.А. Самкова. – Челябинск 2014 – 24 с. Солнышкина М.И. Дискурс, как текст, погруженный в ситуацию общения [Текст] / М.И. Солнышкина, О.Д. Кузьмина // Сборник трудов международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Гатиатуллиной З.З. "Сопоставительная филология и межкультурная коммуникация на современном этапе", ГОУ ВПО Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2009. – С. 340–343. Bernstein B. Social class and pedagogic practice / Basil Bernstein // The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education [S.J. Ball (Ed.)]. – London: RoutledgeFalmer, 2004. – P. 96-217. Bernstein B. The structuring of pedagogic discourse: Gloss codes and control / Basil Bernstein. - London: Routledge & Kegan Paul, 1990. – Vol. IV. Habermas J. Theory of Communicative Action. Volume One: Reason and the Rationalization of Society [Book] / Jürgen Habermas ; Translated by Thomas A. McCarthy. – Boston, Mass.: Beacon Press, 1984. – 459 p. Levinson S. C. Activity types and language / S.C. Levinson // Talk at work: Interaction in institutional settings [P. Drew, & J. Heritage (Eds.)]. – Cambridge University Press, 1992. – P. 66-100. Ryle G. The Concept of Mind / Gilbert Ryle. – Chicago: the University of Chicago Press, 2002. – 335 p. Thornborrow J. Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse / J. Thornborrow. – Longman, 2002. – 146 p.