

Ключові слова: художній прозовий дискурс, комічне, каламбур, ідіостиль.

Abstract

Blynova I.A. The functioning of linguistic and stylistic means of comic representation in the English prose discourse.

It is natural that the research problems of linguistic and stylistic comic representation means and their functioning in the variety of discourses (including fiction) are the most theoretically developed in modern Linguistics.

The topicality of this investigation is confirmed by the need of the pun study as the determinant of the author's individual style that serves the means of linguistically played phenomena research at certain levels to create a comic effect.

The article studies the pun as the leading means of comic representation in the fiction prose discourse on the material of the literary works by the brightest representative of the modern «female» prose Muriel Spark. The concepts of «comic means» and «pun» in modern Linguistics with an emphasis on their importance for the linguistic poetics have been characterized. Typical examples of linguistic phenomena intentional play of words by the author at the lexical, semantic and pragmatic levels have been analyzed. The peculiarities of their functioning within the fiction prose discourse have been pointed out, which is a characteristic of the author's individual style.

As a result of the analysis carried out on the material of M. Spark's stories, we conclude that the techniques of pun creating in the writer's narrative artistic prose discourse are generally traditional. The most frequently used puns are polysemantic and homonymous ones, where «the literal and figurative meanings», «the free and bound phraseological meanings», «proper and common noun meanings» of words are combined. Puns are proved to be built on the use of numerous figures of speech, such as: paronomasia, onomatopoeia and antonomasia. The specificity of puns is in their inherent implicitness and hint. The prospect of further investigation of these problems is to continue a detailed study of pun techniques creating described above to examine the uniqueness and originality of M. Spark's creative method and the creative method of other prose writers whose poetics is combined with satire, joke, irony, humor, black humor and sarcasm.

Key words: fiction prose discourse, pun, comic representation means, idiostyle.

А. Р. Габидулина
Артемовск. Украина

УДК 811.161.1.=25 (075)

**КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

Постановка проблемы. Коммуникативной неудачей (КН) мы называем полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т. е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего [2, с. 30]. Как правило, в лингвистической литературе исследуются речевые ошибки, свойственные разговорной речи. Коммуникативные девиации, связанные с определенным типом дискурса, изучены в гораздо меньшей степени. Мы считаем, что в каждой сфере общения они имеют свои особенности.

Цель статьи – дать типологию коммуникативных неудач в педагогическом дискурсе, показать причины их появления. Для достижения цели решаются следующие задачи: обобщить и синтезировать различные

научные подходы, определяющие и описывающие коммуникативные неудачи; определить основание для классификации изучаемого явления; проанализировать основные причины коммуникативных неудач с точки зрения различных аспектов коммуникативной ситуации. Объект исследования – педагогический дискурс. Предмет – коммуникативные неудачи.

Анализ последних исследований и публикаций. По мнению Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева, КН – это недостижение инициатором общения коммуникативной цели и, шире, прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками диалога [4, с.68]. Оpozнание того, что в общении произошел сбой, дает реакция партнера. Так, реакция может вообще отсутствовать (адресат не услышал, не расслышал, не счел нужным отвечать, оскорбился и т.д.) или реакция неадекватна ожиданиям (ожиданиям) говорящего, что чаще всего и бывает, например: *Ты зачем вчера брал Колины коньки? – Не вчера, а позавчера. – Ты прекрасно понимаешь, о чем я говорю.* В интенции говорящего – порицание ('взял чужое') и запрещение ('Больше не бери'). Отвечающий, намеренно или случайно, смещает фокус внимания на время события и дает по этому поводу уточняющий ответ, чего не ожидал первый партнер. Таким образом, при коммуникативной неудаче нет удовлетворения истинных коммуникативных намерений и ожиданий говорящего, что он, в нашем случае, и констатирует как уловку партнера.

В научной литературе неоднократно предпринимались попытки описать причины сбоев в общении. Рассмотрим основания и критерии классификаций коммуникативных неудач, предлагаемые различными авторами.

Так, О.В. Кукушкина рассматривает речевые ошибки с функционально-семантической точки зрения и объединяет подобные нарушения письменной речи в следующие классы: 1) неудачное структурирование информации; 2) неудачная квалификация общего типа логических отношений, связывающих основные элементы пропозиции ("предмет" и "признак"); 3) неудачная квалификация положения дел, описываемого пропозитивной структурой; 4) неудачная категориальная квалификация отдельных элементов положения дел, описываемого пропозицией; 5) неудачная актуализация референтов категорий, использованных для описания элементов положения дел; 6) неудачный выбор означаемого; 7) неудачная запись означаемого [5].

Б.Ю. Городецкий [11] считает, что имеет смысл различать коммуникативную и практическую цель речевого акта: коммуникативная цель оказывается подчиненной практической цели. Например, я хочу заставить сына сделать уроки (практическая цель), прибегаю для этого к речевому воздействию, осуществляя угрозу наказания (коммуникативная цель) в том случае, если он не отправится их делать. Таким образом, неудачи могут классифицироваться как широкие (не достигнута практическая цель) и как узкие (не достигнута не только практическая, но и коммуникативная

цель). Скажем, мой сын не понял содержания обращенного к нему высказывания и, следовательно, не отправился делать уроки (узкая неудача); он мог отлично понять мою прескрипцию и выраженную при этом угрозу наказания (коммуникативная цель достигнута), но не отреагировать на мое высказывание должным образом (практическая цель не достигнута – широкая неудача).

Можно классифицировать коммуникативные неудачи исходя из того, кто «виноват» – автор или адресат, т. е. должна ли неудача быть отнесена к фазе вербализации или к сфере понимания (Б.Ю. Городецкий, О.Н. Ермакова, Е.А. Земская). О.Н. Ермакова, Е.А. Земская рассматривают КН в зависимости от разных причин, выделяя КН, порождаемые свойствами языковых единиц; порождаемые неверным пониманием коммуникативного намерения говорящего; возникающие в манипулятивных речевых актах; порождаемые неадекватной передачей чужой речи; порождаемые прагматическими факторами, а также реакцией на дескрипцию.

Д. Гудков выделяет три класса причин, которые вызывают коммуникативные неудачи: 1) КН, порождаемые устройством языка; 2) КН, порождаемые индивидуальными различиями говорящих в каком-либо отношении; 3) порождаемые прагматическими факторами [1].

Н.И. Формановская классифицирует КН по разным основаниям: социально-культурным, психосоциальным и собственно языковым. К коммуникативным неудачам, по ее мнению, приводят а) различия в картинах мира, сформированных разными национальными культурами коммуникантов; б) несовпадение моделей фрагмента действительности у собеседников; в) несовпадение оценок фрагментов и явлений действительности; г) несовпадение социальных и психологических ролей коммуникантов; д) нарушение условий места и времени коммуникации; помехи от присутствия третьего лица; е) нарушение правил вежливости; ж) неправильное прочтение речевой интенции; и) собственно языковые причины: многозначность слов и конструкций, неточная денотативная и референтная соотнесенность номинаций; окказиональные образования и пр. [11].

Л.К. Граудина и Е.Н. Ширяев выделяют следующие неблагоприятные факторы, приводящие к КН: 1) чуждая коммуникативная среда сводит усилия участников общения на нет, так как в такой среде царит дисгармония, отсутствует настроенность собеседников на феноменальный внутренний мир-друг друга; 2) нарушение паритетности общения (нарушение правила солидарности, кооперации собеседников); 3) ритуализация живого речевого общения; 4) неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств; 5) несовпадение социокультурных стереотипов, фона знаний, психологических пристрастий (приятие или неприятие действий или черт характера собеседника); 6) ошибочное толкование языковых явлений.

Э.Ю. Радыгина называет такие коммуникативные барьеры педагогического общения, как барьер произношения – восприятия; апеллятивный барьер, который проявляется в неожиданной реакции учащегося на то обращение, которое применяет по отношению к нему учитель; позиционный барьер – это неумение учителя вступать во взаимодействие в ходе диалога, общения с классом; стилистический барьер, возникающий при несоответствии стиля речи коммуникатора и ситуации общения, стиля речи и актуального психологического состояния адресата; логический барьер, который появляется в том случае, когда логика рассуждения учителя слишком сложна для восприятия школьника, либо кажется ему несерьезной, либо перечит привычной ему манере доказательств; эмотивный барьер – это утрирование эмоционального начала в речи педагога, что нередко приводит к непониманию смысла сказанного; коммуникативный барьер фатического характера – нарушения при организации контактоустанавливающих речевых структур (приветствие, вызов к доске, ввод задания, прощание); ситуационный барьер, т.е. отсутствие понимания специфики момента; волюнтаристический (конативный) барьер – терпимое отношение учителя только к тому, что соответствует его собственным суждениям; контрсуггестивный барьер – отсутствие доброжелательности у учителя; тезаурусный барьер – неумение или нежелание учителя грамотно строить отношения равенства-превосходства с подчеркиванием различий в уровне знаний; аффилиационный барьер связан с трудностью адаптации самого учащегося к школьному коллективу, чем вызвано нежелание общаться и с педагогом; контекстный барьер – неумение оптимально строить словесное и невербальное окружение основных логических структур; барьер реверсивный – смена ролей обучающего и обучаемого.

Указанные исследования дают достаточно широкое представление о разном роде КН, но трудно определить, какое основание положено в основу классификации. В научной литературе пока не выработана единая точка зрения на типологию коммуникативных неудач. Ясно пока одно: линейное развертывание диалога или полилога обусловлено разнопорядковыми, но в то же время взаимосвязанными факторами, лингвистическими и экстралингвистическими. Поэтому анализ причин коммуникативных неудач должен, на наш взгляд, вестись с точки зрения нарушения различных факторов коммуникативной ситуации. В качестве примера мы будем приводить анекдотические ситуации педагогического общения. При этом мы не проводим резкой границы между понятиями «речевая ошибка» и «языковая игра», так как при «кажущейся очевидности и логичности такого противопоставления в современной языковой ситуации не всегда легко провести грань между ошибкой и игрой» [10, с.231].

Коммуникативная (речевая) ситуация характеризует обстоятельства общения в целом, его участников, их стимулы и пр. Д. Хаймс называет следующие особенности коммуникативной ситуации: 1) роли адресанта и

адресата; 2) категория «предмет речи» (топик); 3) обстоятельства (setting), т.е. место, время и другие значимые параметры; 4) канал общения; 5) код, т.е. язык, диалект, стиль общения; 6) форма сообщения (messageform) определяет речевой жанр – беседа, спор, сказка и пр.; 7) событие (event) – природа коммуникативного события, в одном из жанров которого реализуется данная ситуация, например, любовное письмо – жанр письма; 8) ключ (key)— оценка эффективности речевого события; 9) цель (purpose) – категория, отражающая намерения участников речевой ситуации – то, что, по их мнению, должно было бы стать результатом данного речевого события.

Первая причина коммуникативных неудач связана с нарушением такого параметра коммуникативной ситуации, как «адресант» (говорящий) и адресат (школьник, студент). В педагогической коммуникации адресант – это, как правило, педагог (учитель, воспитатель, родители). Он несет в своей речи мотивы, цели, выражает определенные интенции, эмоции, оценки, отношения, ожидание реакции адресата и мн. др. плюс приспособление к адресату — по теме, стилю и пр. Говорящему свойственна ориентировка на действительность, отражаемую в высказывании (предикационные и референциальные его аспекты, актуальное рема-тематическое членение), ориентировка на обстановку официальности / неофициальности общения и выбор стилистического субкода, формирование речевого акта с его иллюкутивной функцией и возможным перлокутивным эффектом при ориентации на адресата — с набором его социальных и психологических ролей. Для говорящего характерна демонстрация собственных социальных и психологических ролей (вышестоящего или подчиненного, взрослого или ребенка и т.д.), бóльшая инициатива в принятии решения, вообще больший коммуникативный вес, определение темы, стратегии и тактики для успешного воздействия на адресата.

Сбои в коммуникации могут возникнуть в разных случаях. Например, если учитель избирает неверный стиль общения с классом (например, общение-устрашение или общение-заигрывание); если он не умеет вступать во взаимодействие с учащимися в ходе диалога (Э.Ю. Радыгина называет это явление позиционным барьером):

Завуч Елизавета Максимовна грохнула указкой по столу.

- Пусть там, на задних партах, помолчат, пока я говорю! Иначе будем говорить по-другому! Я спрашиваю не вас, а Каховского. Как он посмел прогулять два дня? Без всякой причины!

На задних партах не хотели молчать.

- Ничего себе: без причины! — громко сказал Павлик Великанов. — У людей клуб громят, а они сиди и задачки разбирай!

- Великанов! Помолчи, будь любезен! Никто ничего не громил, к вашему сведению. Их клуб закрыли по решению руководства. И раз его закрыли, значит, надо.

- Кому надо? — спросил Сережа. — Сенцовым надо? Тетушкам разным, которые жалобы пишут? Они хотят, чтобы мы цветочки поливали, а вместо клинков чтоб вязальными спицами работали! <...>

- Перестань! И будь добр не перебивать!..

“Ей ничего нельзя объяснить,— подумал Сережа. — Она и слушать не хочет. Она все знает” (В. Крапивин. Мальчик со шпагой);

Э.Ю. Радыгина пишет о том, что «наличие у педагога одной лишь коммуникативной позиции может привести к отрицательным результатам. Позиция "над", например, подавляет творческую активность учеников, снижает их интерес к учению, хотя и равноправие может обернуться полной анархией в школе. Эта позиция эффективна в коммуникативных контактах с учениками младших классов; она сохраняет свое значение в контактах с учениками средних и старших классов, но только при обучении. После окончания урока позиция “над” становится неуместной (как в приведенном примере, где воспроизведена ситуация «классного часа» - А.Г.), учителю надо перейти в позицию “наравне”, чтобы идти навстречу ученикам, зная их интересы, проблемы. Необходимо ролевое перевоплощение: после урока учитель становится собеседником» [9, с. 88-89];

Как правило, школьники плохо воспринимают высказывания, представляющие собой эмоциональную оценку, замечание по поводу плохой успеваемости, нарушения дисциплины, пропусков уроков (*Недоучка! Тундра непаханая! Прогульщики! Мимопроходящие тему за темой! Мартышки! Долго обезьянничать будем? Поганки! Зачем же вещи портить?*), иронически-фамиллярные обращения (*Сони-засони! Болтушки! Крикуны-плясуны! Душевный мой! В классе думать, а не рассуждать о чувствах надо!*), негативная реакция может возникнуть на употребление местоимения как интонационно оформленного обращения (*Вы, слушайте меня!*) и т. д. “Вы” – желательная форма обращения к старшеклассникам. Она дисциплинирует, поднимает учащегося в собственных глазах. Допустимо обращение по имени и фамилии, но не в обратном порядке (это этикетная форма, используемая лишь при переключке).

Коммуникативные девиации возникают и в других случаях:

- если педагог ориентируется на конфронтацию, а не на кооперативное общение, что, в частности, находит выражение в нарушении постулатов вежливости; так, причиной нарушения контакта с собеседником и прекращения разговора может быть неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как недоброжелательное отношение говорящего (нарушение максимы такта Д. Лича);

- если возникает барьер фатического характера, т. е. нарушения при организации контактоустанавливающих речевых структур (приветствие, вызов к доске, ввод задания, прощание, оценивание). Известный педагог В.Ф. Шаталов пишет: «Пусть каждый раз поощряющая фраза будет неожиданной и нестандартной... А ведь сплошь и рядом ученик слышит

одни и те же слова: “Молодец”, “Хорошо”. Слова-то правильные, да уж больно однообразные, а потому скучные. Стоит ли удивляться, что ребенок перестает на них реагировать? Да он их, возможно, даже и вовсе перестает замечать» [12, с. 57]. Этикет учебного занятия определяет, например, что нельзя 1) произносить слова приветствия без иницирующей работы интонации, а слова прощания – с радостью по поводу завершения учебного занятия; 2) менять характер обращения к учащему в зависимости от его подготовленности и конкретного ответа; 3) делать замечания в виде долгих структур, отвлекающих внимание класса от темы; 4) формировать негативную мотивацию при вызове учащегося к доске (наличие отрицательных оценок, сомнения в подготовленности);

- возможна ситуация, которую Э.Ю. Радыгина называет аффилиционным барьером, когда ученик отвергает доброжелательное отношение окружающих, стремясь дистанцироваться от людей, уйти от эмоционально-близких отношений вследствие боязни быть отвергнутым;

- если живое общение вне урока заменяется ритуализованным. "В ритуализованной реплике все прагматические характеристики речи (кто — кому — что — почему — зачем) нивелируются: нарушается правило искреннего, доброжелательного отношения к собеседнику" [4, с. 69];

- если учитель чрезмерно эмоционален или, наоборот, заторможен (эмотивный барьер, по Э. Радыгиной);

- если преподаватель работает в "чуждой коммуникативной среде", например, в незнакомом или малознакомом классе, что затрудняет поиск «общего языка» с учащимися;

- если адресант нарушает паритетность общения, что проявляется в доминировании одного из участников разговора: начиная с инициальной реплики педагог выбирает тему разговора, задает вопросы, перебивает собеседника, не дожидаясь сигнала восприятия и правильной интерпретации сказанного, превращая таким образом диалог в монолог;

- если собеседник ощущает партнера как “не то“ лицо – по статусу, социальной роли, психологическим установкам. "Это нередко наблюдается при декларативных или директивных РА, когда не уполномоченное лицо берет на себя больше коммуникативных и фактических прав – приказывать, требовать, декларировать и пр., – чем это представляется адресату. В этом случае ответные реплики констатируют вину автора РА и именно такое недовольство партнера: *Кто вам дал право так себя вести? Какое право ты имеешь так разговаривать со мной? Кто ты такой, чтобы...; Мал еще, чтобы указывать... - и мн. др.*" [11, с. 171].

Коммуникативная неудача возможна, если отсутствует настроенность учителя на мир собеседника, близость мировосприятия говорящего и слушающего. Л.П. Якубинский определил это как близость апперцепционной базы собеседников. М.М. Бахтин называл подобное явление апперцептивным фоном восприятия речи педагог не учитывает психологической ориентации аудитории как единого воспринимающего организма: запросы, цели,

установки; сформировавшиеся или находящиеся в процессе образования «языковые очки». “Ведь собеседник всегда наиболее полно, с максимальным желанием вникая, воспринимает то, что он ожидал услышать. Это феномен услышанного как предвосхищенного: не сложились еще мысли слушающего в организованный словесный код, но он услышан от учителя, и тем большую ценность представляет.<...> И понимание наступит тогда, когда школьник будет убежден, что слышит или собственное восприятие проблемы, или предъявление этой проблемы под тем углом зрения, под которым он сам неоднократно стремился ее постигнуть. Возможно и другое: воспринимается наиболее четко как раз то, что находится в резком противоречии со сложившимися мыслительными стереотипами и логикой восприятия, что способно захватить, ошеломить, привести к неожиданной проблеме” [7, с. 41]:

- *Папа, откуда берутся слонята?*
- *Видишь ли, Вовочка...*
- *Только не рассказывай мне про аиста. Аист его просто не поднимет.*

К сбоям в коммуникации может привести нарушение правил транспорта референта (категория «предмет речи», по Д. Хаймсу) в высказывании учителя. Референт должен быть представлен и опознан в высказывании, причем желательно, чтобы это было такое опознание, которое в дальнейшем даст возможность “орудийно”, операционно пользоваться соответствующей областью предметного мира, т.е. создать условия для корректной референции. Если референты говорящего и слушателя не совпадут, это приведет к сбою в коммуникации. Е.В. Клюев называет следующие правила транспорта референта:

1) правило фокуса, в соответствии с которым требуется постоянно держать референт в фокусе внимания. Это значит, что собеседники чисто автоматически привязывают к соответствующему референту любое вновь возникшее высказывание. Коммуникативные неудачи в данном случае — это:

- нарушение коммуникантами принципа релевантности;
- случайные вопросы собеседника; паразитические ассоциации у одного из коммуникантов; непродуктивные речевые ходы; феномен случайной цели и пр.;
- внешние помехи (например, подключение новых собеседников, искажающих соответствующий фрейм; изменение параметров речевой ситуации и пр.).

2) правило стереоскопии — это умение постоянно видеть предмет объемным, т.е. в единстве его сторон, время от времени концентрируя внимание то на одной, то на другой стороне. В основе коммуникативного акта — общие presupпозиции как набор предварительных знаний о референте;

3) правило панорамы, или создания ближайшего контекста. Так, любая дефиниция предполагает большее или меньше панорамирование с захватом

смежных видов: *Суффикс – один из аффиксов; Числительное – одна из именных частей речи*; учитель должен уметь отразить в высказывании логическую структуру понятия, т. е. его содержание и объем: правильно произвести деление понятий, дать корректную в данной ситуации дефиницию. Примеры ошибок: *Демократ – человек демократических убеждений; Пьеса – форма художественного произведения.*

4) правило унитарности говорит о том, что нужно трезво оценивать пресуппозиции собеседника и собственные. Нельзя недооценивать или переоценивать знания собеседника о референте. Коммуниканты должны быть равноправны по отношению к нему в условиях коммуникативного акта. Если в процессе объяснения нового материала учитель использует незнакомые детям термины, они должны быть объяснены. Коммуникативная неудача постигнет собеседников и в том случае, если у них не совпадают картины мира:

Марья Иванна:

- *Вовочка, ты знаешь, кто такой Брюсов?*
- *Брюсов Уиллис или Брюсов Ли?*

5) правило изоморфизма предполагает, что референт и его вербальный эквивалент должны находиться в отношениях соответствия друг другу. Приведем хрестоматийный пример. *Профессора философии спросили, нравится ли ему его аспирант. Тот ответил: “Как вам сказать? Он неплохо знает иностранный язык”.* Фактически профессор уклонился от отрицательного ответа, нарушив, в угоду принципу вежливости, правило изоморфизма;

б) правило фокусирования референта предупреждает о такой ошибке в коммуникативном акте, как неконтролируемая смена темы по ходу общения (нарушение принципа релевантности). Модель: “Начал за здравие – закончил за упокой”. На этом принципе построены многие студенческие репризы в СТЭМах, когда нерадивый студент, выучив только один билет, например, о слонах, при ответе на другой билет в обстановке экзамена потихоньку уводит преподавателя от темы: *“Итак, мухи. Мухи бывают разные, такие же, как слоны. А слоны...”* и дальше о слонах.

7) кросс-референция — опознание уже знакомого предмета на каждом новом этапе коммуникации в виде его многократного упоминания в тексте. На каждом последующем этапе коммуникативного акта референт обогащается все новыми признаками, совокупность которых в идеале все полнее уточняет референт, делая его более и более пригодным для данной речевой ситуации (это явление ученые называют референциальной историей; она дает возможность определить разницу между стартовыми знаниями коммуникантов о референте и их знаниями о нем на выходе) [3, с. 230-255]. Коммуникативная неудача постигнет преподавателя в том случае, если он ограничится толкованием лексического значения слова, вместо того чтобы дать объемную дефиницию на протяжении всего объяснения какого-либо явления действительности: *Антураж – это окружение, обстановка.*

К коммуникативным неудачам может привести искажение такого параметра коммуникативной ситуации, как обстоятельства (по Д. Хаймсу), когда нарушаются условия места и времени коммуникации или же помехи идут от присутствия третьего лица. В этом случае корректируется неуместность речевого действия партнера: *Не здесь об этом; Не будем сейчас это обсуждать; Такое не говорят при детях* ит.п.

Нарушения “канала связи” тоже могут приводить к сбоям в коммуникации. Сюда относятся дефекты речи учителя, плохая дикция, искаженный грамматический строй высказываний, интонационная невыразительность речи, речь-скороговорка, наличие звуков-паразитов и т.п. Адресат нечеткой, неясной и т.п. речи также корректирует поведение партнера: *Говорите, пожалуйста, громче. Нам здесь ничего не слышно; Повторите, пожалуйста, последнее предложение.*

Многочисленные коммуникативные неудачи кроются в природе языковых единиц (коде, по Д. Хаймсу). Они связаны с низким уровнем языковой компетенции учащихся:

- *Коля, ты меня тронул своим рассказом.*

Смех в классе.

- *А он Вас не трогал.*

Коммуникативная девиация возникла в результате незнания школьниками переносного значения глагола *трогать*: ‘вызывать сочувствие, сострадание к себе, волновать, умилять’.

Неясность может возникнуть из-за неправильного понимания какого-то элемента предложения или связи элементов; часто это происходит тогда, когда адресант неверно ставит логическое ударение при выделении ремы высказывания: а) *Петренко недоволен директор школы*; б) *Комиссия посетила школу-интернат с преподаванием ряда предметов на английском языке Киевского района*; в) *В этом разделе говорится о двусмысленности, вносимой в речь омонимами, предложений, взятых вне контекста.*

К неудачам в общении может привести нарушение коммуникативной точности речи (нарушение максимы способа Г.П. Грайса). Эти ошибки можно разделить на 4 основных типа. Пишущим смешиваются слова (выражения): а) сходные по звучанию: *Врач приписал* (вм. прописал) *больной сильное снотворное*; б) сходные по значению: *Поручите нам свои заботы – и мы сократим* (сбережем) *ваше время* (реклама салона заказов); в) сходные по звучанию и значению: *Преподаватель физкультуры познакомил нас с новым комплектом* (комплексом) *упражнений*; г) не сходные ни по звучанию, ни по значению, но относящиеся к одному семантическому полю, одной предметной области: *Нервы охотника напряжены. Палец на мушке* (вм. на спуске): спусковой крючок и мушка – части ружья.

Краткость – одно из основных достоинств речи, выражающееся в умении передать мысль наименьшим количеством слов, без неоправданного внутритекстового дублирования. Многословие, - шутит П. Сопер, - наиболее дорогой порок речи. Размышляя о его причинах, он называет следующие:

неясность мышления, ведущая к повторениям и неожиданным отклонениям; недостаточный словарный запас, вызывающий обращение ко многим словам в тщетных попытках найти одно настоящее; пустословие из-за отсутствия мыслей; склонность к самолюбованию, толкающая на длинные высокопарные речи, и чрезмерная обстоятельность вместо надлежащего отбора материала. “Преодолеть многословие – все равно, что произвести прополку сада, где полезные растения не отличить от сорняков”. Приведем пример коммуникативной неудачи, вызванной неоправданным дублированием: *В декабре месяце было шесть самовольных прогулов.* Декабрь ничем другим, кроме как месяцем, никогда не бывает. Прогул и есть самовольная неявка на работу.

Ошибкой, противоположной избыточности, является неполнота (непреднамеренный пропуск структурно необходимого элемента). Основная причина коммуникативных неудач подобного рода заключается в том, что малоопытный пишущий переносит навыки устной, разговорной речи (где, благодаря общей ситуации и визуальному контакту с собеседником, многое ясно без слов и не требует вербального закрепления) на процесс создания письменного текста, предполагающий более полное выражение мысли. Так, в изложении по тексту “Гибель Муму” ученик пишет: *Он заказал щи и сел за стол. Герасим накрошил туда хлеба* (из кн. Б.С. Мучника). Не сказано, что щи Герасиму подали.

К коммуникативным неудачам можно отнести логические ошибки: а) сопоставление несопоставимого: *Учительница подошла к доске и попросила детей внимательно прочитать содержание таблицы* (Содержание – это сумма идей и эмоций, т.е. нечто идеальное; его нельзя прочитать. Читают не содержание, а саму таблицу); б) неоправданное варьирование наименований, что затрудняет их соотнесение с одним и тем же референтом. Так, одна из диссертаций по психологии называлась “*Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников*”. Что это значит? Ребенок общается со взрослым, а результат каким-то образом улучшает процесс обучения дошкольников? Употребив два разных термина (*ребенок* и *дошкольник*), автор тем самым создал два разных предмета мысли, тогда как в действительности речь идет только о дошкольниках; в) выведение невыводимого (несоответствие посылок и вывода).

Речь должна быть разнообразной. Учителю следует избегать неоправданного повторения однокоренных слов (*При изучении стилистической роли антонимов в языке следует учитывать следующее...*); случайной рифмы (*Болтливость Наташи вызывает обвинение Даши в распространении сплетни* – пример Б.С. Мучника) и т.д.

К ошибкам “кода” относится “*стилистический барьер*” (по Э.Ю. Радыгиной), который “возникает при несоответствии стиля речи коммуникатора и ситуации общения, стиля речи и актуального психологического состояния адресата. Дети не воспримут интересный рассказ из-за сухой или наукообразной речи, как не воспримут критическое

замечание, сделанное в панибратской манере. Наиболее серьезная риторическая ошибка, приводящая к барьеру в общении со стороны учителя, — использование “стиля долженствования”. Главная его особенность — употребление речевых оборотов типа “ты должен”, “вам надо”, “мы обязаны”. Стилю долженствования противостоит не просто другой стиль, а другая философия отношений, не побуждающая к психологической защите. Ее называют “парадигмой возможного”: “возможно”, “желательно, чтобы вы...”, “вы можете”.

Следующая причина коммуникативной неудачи — “непопадание во фрейм” (неправильное восприятие речевого события и соответствующих ему речевых актов или жанров речи). Большинство коммуникантов без специального стимула не осознают рамок ситуации, в которой им приходится взаимодействовать. Фрейм воспринимается как данность и побуждает действовать в очерченных границах. Следовательно, не прилагается усилий к тому, чтобы “сконструировать” ситуацию, благоприятную для реализации коммуникативного намерения. Однако бывают случаи, когда говорящий либо “озвучивает” рамку (фреймирование), либо меняет фрейм для достижения определенных результатов (рефреймирование). А.К. Михальская приводит следующий пример: - *Мне нужно с тобой поговорить. - А что я такого сделал?*[6]. Учитель здесь вербально обозначил рамку будущего общения — «серьезный разговор». Ученик воспринял ее как “выговор”. Для «переключения» рамки, навязываемой собеседником, ее нужно назвать словесно либо продемонстрировать поведение в другой рамке, той, которая вам нужна. Например, если между учителем и учеником возникла конфронтация и последний демонстрирует «молчаливую обиду», рекомендуется не затягивать конфликт, а вывести ребенка из этой рамки: переключить внимание, проявить чувство юмора, теплоту, доброжелательность — именно те свойства, которые не соответствуют роли, навязанной вам в данной рамке.

Выводы. Как видим, разновидности коммуникативных неудач множественны, причины их возникновения разнообразны. Мы коснулись лишь основных случаев возникновения сбоев в коммуникации, связанных с разными аспектами коммуникативной ситуации. Бытование КН в педагогическом дискурсе, особенно в непринужденном диалоге, почти неизбежно, и тем не менее, когда мы готовимся к занятиям, стремление избежать КН велико, и они, как правило, успешно преодолеваются.

Литература

1. Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации : дисс. на соискание уч. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 „Теория языка” / Гудков Дмитрий Борисович. — Москва, 1999. — 400 с.

2. Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – С. 30-63
3. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Учеб.пособие. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 316 с.
4. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2001. – 412 с.
5. Кукушкина О.В. Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности: автореф. дисс. ... доктора филол. наук. – М., 1998. – 45 с.
6. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 479 с.
7. Мучник Б.С. Основы стилистики и редактирования. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 335 с.
8. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, 1998. – 312 с.
9. Радыгина Э.Ю. Коммуникативные барьеры общения // Лингвистика и школа: Докл. международ. науч. конф. «Лингвистика и школа» / Под ред. Т.М. Григорьевой. – Красноярск: КГУ, 2002. – С. 87-95
10. Соболева И.А. Языковая игра как одна из форм жизни современного социума в (свете социолингвистики и теории коммуникации) // Наукові записки Луганського нац. пед. ун-ту. Вип.4.Т.1. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. - С. 230-239
11. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.
12. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.

Аннотация

Габидулліна А.Р. Комунікативні невдачі в педагогічному дискурсі

У статті досліджуються причини комунікативних невдач, зумовлених порушеннями різних аспектів комунікативної ситуації. Комунікативні невдачі класифікуються за різними ознаками: психологічними, соціально-культурними, прагматичними, когнітивними і власне-мовними.

Ключові слова: педагогічний дискурс, комунікативний бар'єр, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, фрейм, інтенція, стиль спілкування, комунікативна мета, референт, правила транспорту референта

Аннотация

Габидуллина А.Р. Коммуникативные неудачи в педагогическом дискурсе

В статье исследуются причины коммуникативных неудач, связанных с нарушениями различных аспектов коммуникативной ситуации. Коммуникативные неудачи классифицируются по разным основаниям: психологическим, социально-культурным, прагматическим, когнитивным и собственно-языковым.

Ключевые слова: коммуникативная неудача, педагогический дискурс, коммуникативный барьер, речевая ситуация, речевое событие, фрейм, интенция, стиль общения, коммуникативная цель, правила транспорта референта

Abstract

Gabidullina A.R. Communicative failures in pedagogical discourse

The article deals with the reasons of communicative failures regarding the violations of the various aspects of the communicative situation. The paper introduces a typology of

communicative failures in pedagogical discourse, the causes of their appearance. To achieve the goal, the following tasks are solved: to summarize and synthesize various research approaches, defining and describing the communication failures; determining of the basis for classification of the studied phenomenon; to analyze the main reasons of communicative failures from the point of view of various aspects of the communicative situation. The object of the study – Pedagogical Discourse. Subject – communicative failures.

Communicative failures are classified from the different points of view: psychological, socio-cultural, pragmatic, cognitive and language. They are associated with the infractions of different aspects of the communicative situation, characterizing the circumstances of communication in general, its participants, their incentives, etc: 1) the role of a sender and an addressee; in this case, the sender chooses the wrong style of communication that focuses on confrontation, violates the parity of the communication; an addressee has a negative perception of statements representing emotional judgement, criticism about the poor academic performance, misconduct, missing lessons; 2) the category of “subject of speech” (topic); in this case, the interlocutors have different notions of the reference situation; 3) circumstances (setting), i.e. the conditions of place and time of communication are violated or an interference coming from the presence of a third person; 4) channel of communication – the teacher’s speech impediment, bad diction, garbled grammatical structure of utterances, intonational inexpressiveness of the speech, tongue twister speech, the presence of sounds-parasites, etc. 5) the code, i.e. language, dialect, style of communication; the communicative failures associated with a low level of linguistic competence of the interlocutors; with the violation of the communicative accuracy of speech 6) the message form defines a speech genre - conversation, argument, a tale, etc.; 7) event – nature of the communicative event, in one of the genres of which this situation is realized; 8) key – the judgement of the effectiveness of speech events; 9) purpose – the category which reflects the intentions of the participants in the speech situation – what, in their opinion, would be the result of this speech event.

Key words: Communicative Failure, Pedagogical Discourse, Communication Barrier, Speech Situation, Speech Event, Frame, Intention, Style of Communication, the Communicative Goal, Referent Transfer Rules.