

Molodychenko A. V. Special forms of joining constructions are as a method of expression of the author's «I» in modern publicistic discourse.

The author examines status of joining constructions as a composition reception and a method of expression position of the author in modern publicistic discourse.

Keywords: emotionality, joining constructions, parcelling, position of the author, modern publicistic discourse.

УДК 316.48:316.663.5

И. С. Масленников

**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
И РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:
ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ**

Проблемы профессионального общения, а именно: умение выстраивать перспективные отношения, эффективно взаимодействовать и влиять на собеседников, укреплять свои позиции, видеть, понимать и использовать состояние собеседников и др. — обусловлены рядом факторов, влияющих и взаимообуславливающих процесс и результат профессиональной коммуникации: языковой и коммуникативной компетенцией адресантов и адресатов, их эмотивной, межкультурной компетенцией и др. На наш взгляд, в ряду таких факторов не последнее место занимает проблема обратной связи в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога, которые мы и рассмотрим в этой работе [2, с. 123].

Цель данной статьи — выявить и проанализировать общие закономерности в понятиях «обратная связь в педагогическом дискурсе» и «речевая компетентность педагога».

Методологической основой статьи стали научные работы Т. В. Иванчиковой, В. И. Карасика, Л. Н. Казаковой, М. Ю. Олешкова и др.

Определим понятие «обратная связь». Обратная связь — это процесс получения человеком информации о результатах его собственных речевых и неречевых действий, в частности о том, как на него реагирует собеседник. Обратная связь позволяет человеку регулировать свое поведение, постоянно учитывать, достигаются ли в ходе общения поставленные цели, заменять используемые способы речевого взаимодействия на более эффективные [10, с. 121].

Анализ научных работ (В. И. Карасик, О. В. Коротеева, А. П. Липаев, Ж. В. Милованова) позволил выделить существенные характеристики понятия «педагогический дискурс».

Изучение педагогического дискурса проводится нами с позиций интегративно-системного подхода, целесообразно сочетающего системный, компетентностный, личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический подходы. Использование интегративно-системного подхода в качестве методологии исследования позволяет рассмотреть педагогический дискурс как систему, выделить эту систему из среды, определить ее состав, структуру, функции, интегральные характеристики (свойства), системообразующие факторы и взаимосвязи со средой. Кроме того, интегративно-системный подход обеспечивает осознание студентом/учеником себя как субъекта образовательного процесса, создает атмосферу обращенности к личности, проникая во все структуры целостного педагогического процесса [3, с. 53].

Контролирующая стратегия в педагогическом дискурсе представляет собой сложную интенцию, направленную на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, осознании и принятии системы ценностей. Это обратная связь, выражающаяся в проверке готовности к получению новой информации, в контроле понимания во время объяснения и после предъявления нового материала. Вместе с тем эта стратегия включает действия учителя по формированию ответственности и дисциплинированности как необходимых качеств жизни в коллективе. Контролировать — значит поддерживать контакт с адресатом; стимулировать внимание, вести опрос, экзаменовывать, тестировать.

Поддерживая контакт с адресатом (обычно коллективным в случае педагогического дискурса), учитель осуществляет невербальный контроль общения, дозирует время объяснения нового и повторения пройденного материала, называет этапы занятия, соотносит моменты информативного и фатического (контактоустанавливающего) общения. Существуют дискурсивные фразы для привлечения внимания, это, прежде всего, обращения, этикетные формулы, замечания, специальные комментарии. Знаком привлечения внимания может послужить изменение громкости голоса как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения силы звука, а также значимое молчание учителя. К числу способов привлечения внимания относятся и намеренные неправильные ходы в объяснении, например, сообщение о логической структуре материала и пропуск одного из компонентов: «Известный отечественный языковед Б. Н. Головин выделяет четыре типа грамматических категорий — категории слов, словоформ и словесных конструкций» (намеренно пропущена категория словесных позиций) [6, с. 15].

Стилистическая специфика педагогического взаимодействия опирается на диалоговую позицию участников дискурса и находит свое выражение в многообразии стратегий его реализации [3, с. 55]. В ходе дидактического взаимодействия коммуникативный процесс происходит

следующим образом. Ответное речепорождение адресата (учащегося): вопрос, реплика, комментарий — не является решающим фактором в приведении концептуальной системы первого продуцента (учителя) в неравновесное состояние и уж тем более не меняет имеющееся у него картины мира, но в то же время анализ обратной связи заставляет продуцента (учителя) адекватно реагировать на нее (отвечать, уточнять, повторять, комментировать, «раскодировать» и др.) [9, с. 230].

Учитель постоянно осуществляет обратную связь с учащимися на уроке, используя оценочный жанр «педагогического замечания» [12, с. 12]. Это могут быть стереотипные педагогические замечания или развернутые замечания-порицания. Такие замечания направлены как на физические действия, так и на интеллект учащихся: *Антон/ что с тобой случилось?// Сидишь и спишь// Расшевеливайся/ работай//* — учитель выражает упрек в пассивности учащегося и одновременно призывает его к деятельности. *Ну-ка/ тихо/ Иванов/ не блещешь умом/ внимательно смотри в учебник/* — упрек в нерадивости ученика [1, с. 20—21].

Эффективность педагогического общения находится в прямой зависимости от уровня владения учителем фатическими жанрами, которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, их регулирование (И. А. Стернин, А. А. Мурашов, Л. А. Шкатова).

Проблема формирования общекультурной компетентности учителя, которую мы понимаем как «совокупность знаний и навыков, позволяющих осуществить свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума» [11, с. 20], является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально-значимых качеств [5, с. 201].

Результатом коммуникационного процесса является «коммуникативный эффект», определяющий характер обратной связи. Мы предполагаем, что коммуникативный эффект детерминирован коммуникативной и речевой компетентностью субъектов: чем выше компетентность, тем ниже уровень помех, барьеров, следовательно, тем результативнее коммуникационный процесс. Под помехами понимаются экстралингвистические (обусловлены разным уровнем информированности субъектов), лингвистические (речевые ошибки, усложненность речевых кодов) искажения. Барьеры являются результатом помех и вызывают неадекватную коммуникативным намерениям субъекта реакцию собеседника [4, с. 197—198].

Представляется очевидным, что конструктивная коммуникация гармонизирует коммуникативное пространство. Гармоничное коммуникативное пространство, в свою очередь, оказывает позитивное влияние на субъектов и формирует их коммуникативно-речевую компетентность. Исходя из этого, коммуникационный процесс высшего учебного заведения может быть схематично представлен следующим

образом: коммуникативное пространство высшего учебного заведения есть «система социальных и профессиональных, деловых и межличностных коммуникаций типа: «преподаватель — студент», «преподаватель — преподаватель», «студент — администратор», «преподаватель — администратор». Коммуникативное пространство может анализироваться как «информационная среда», или сосуществование информационных процессов, как дисциплинарное пространство — организация порядка и коммуникативное пространство как порядок отношений» [7, с. 355]. Уровень коммуникативно-речевой компетенции субъектов данной системы является ее качественной характеристикой. Предмет нашего анализа — речевая компетентность педагога — является базовой составляющей его профессиональной компетентности: очевидно, что высокий уровень речевой коммуникации является приоритетным в обеспечении качества воспитательно-образовательного процесса. Можно, пожалуй, утверждать, что коммуникативно-речевая компетентность — то, что позволяет учителю быть хорошим педагогом.

Теории коммуникативной компетенции посвящены труды исследователей Л. Ф. Бахмана, Р. Белла, Е. В. Васиной, Н. И. Гез, Т. М. Дридзе, П. Дуайе, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жуковой, М. Канналь, Ю. Хабермаса, Л. Н. Шабалиной. Анализ определений компетенции и компетентности позволяет констатировать, что компетенция — это 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-нибудь полномочий и прав; компетентность — 1) обладание компетенцией; 2) осведомленность, обладание знаниями [8, с. 288]. Качество компетентности характеризует уровень владения областью знаний, степень соответствия деятельности субъекта социальным канонам.

Существуют различные трактовки понятия «речевая компетентность». В частности, Л. И. Кирилина определяет ее как комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, включающий в себя:

- 1) знание основных понятий лингвистики речи — стили, типы речи; строение описания, рассуждения, повествования; способы связи слов и предложений в тексте;
- 2) умения и навыки анализа текста;
- 3) коммуникативные умения — умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля.

Таким образом, речевая компетентность характеризует уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевого поведения в важных для субъекта сферах и жанрах общения. Речевая компетентность педагога как фактор, определяющий качество

коммуникативного пространства вуза, на наш взгляд, характеризуется комплексом способностей:

а) слышать (не слушать) собеседника. Данное умение формируется на основе диалогового принципа мышления и, в свою очередь, актуализирует способность педагога к эффективному использованию диалога как формы обучения и способа познания личности обучаемого. «Диалоговость» педагога позволяет «настроить» образовательный процесс в соответствии с принципом дискуссии (не полемики);

б) осознавать целесообразность конструктивных целей, уметь программировать конструктивную стратегию коммуникации с намеренным акцентированием внимания обучаемых на дискурсе речевого этикета;

в) быть способным к речевой самопрезентации в рамках выбранного имиджа (посредством навыка использования литературного языка, знания стилистических норм, особенностей профессионально значимых жанров: лекции, практического занятия, консультации...);

г) быть мотивированным на речетворчество, представлять собой яркую языковую личность, быть способным к формированию либо коррекции языковой картины мира обучаемых.

Данные способности последовательно раскрывают 3 базовых императива речевой компетенции педагога: этический, репрезентативный (качество отражения в речи), культурный [4, с. 199—201].

В заключение отметим, что изучение и анализ особенностей коммуникации в образовательной среде урока не только теоретическая, но и практическая проблема, так как эффективность процесса обучения во многом зависит от таких профессионально значимых умений учителя, как умение моделировать адекватные дидактическим ситуациям дискурсивные модели, выстраивать стратегии общения, а также прогнозировать развитие и последствия дидактического речевого взаимодействия, адекватно при этом декодируя обратную связь. Экспериментальный анализ примеров обратной связи в педагогическом дискурсе составляет перспективу дальнейшего исследования.

Литература

- 1. Барышникова Г. В.** Эффективное профессиональное общение: гендерная парадигма // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : сб. науч. тр. / Г. В. Барышникова. — Волгоград : ВГСХА, 2005. — С. 123—126. — (Вып. 1).
- 2. Педагогическое речеведение** : словарь-справочник / [под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков]. — М. : Флинта : Наука, 1998. — 312 с.
- 3. Ежова Т. В.** К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. — 2006. — № 2 (52). — С. 52—57.
- 4. Карасик В. И.** Характеристики педагогического дискурса //

Языковая личность : аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 1999. — С. 3—18.

5. Олешков М. Ю. Коммуникативный процесс и групповое сознание (на примере дидактического общения) // Человек в информационном пространстве : межвуз. сб. науч. тр. / М. Ю. Олешков. — Ярославль : Истоки, 2006. — С. 229—232. — (Вып. 5).

6. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — 24 с.

7. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Н. А. Антонова. — Саратов, 2007. — 24 с.

8. Русова Н. Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала (на примере образовательной области «Филология») : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н. Ю. Русова. — СПб., 2000. — 42 с.

9. Казакова Л. Н. Повышение общекультурной компетентности студентов в процессе обучения основам этикета // Человек в информационном пространстве : межвуз. сб. науч. тр. / Л. Н. Казакова. — Ярославль : Истоки, 2006. — С. 201—205. — (Вып. 5).

10. Иванчикова Т. В. Речевая компетентность педагога в коммуникативном пространстве вуза // Человек в информационном пространстве : межвуз. сб. науч. тр. / Т. В. Иванчикова. — Ярославль : Истоки, 2006. — С. 197—201. — (Вып. 5).

11. Маркова О. Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения // Коммуникация и образование: сб. статей / О. Ю. Маркова. — СПб., 2004. — С. 354—363.

12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 2001. — 944 с.

Масленников І. С. Зворотний зв'язок у педагогічному дискурсі та мовна компетентність педагога: точки зіткнення.

У статті розглядається теоретичний огляд таких понять, як зворотний зв'язок у педагогічному дискурсі та мовна компетентність педагога. Описуються основні ознаки та особливості, а також робиться спроба порівняти ці два явища та знайти загальні риси.

Ключові слова: зворотний зв'язок, мовна компетентність, педагогічний дискурс, вчитель — учень, комунікаційний процес.

Масленников И. С. Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения.

В статье представлен теоретический обзор таких понятий, как обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога. Описываются основные признаки и особенности, а также делается попытка сопоставить эти два понятия и найти общие черты.

Ключевые слова: обратная связь, речевая компетентность, педагогический дискурс, учитель — ученик, коммуникационный процесс.

Maslennikov I. S. The feedback in pedagogical discourse and teacher's speech competence: points of contact.

In the article the theoretical review such concepts as feedback in pedagogical discourse and teacher's speech competence is submitted. The main features and peculiarities are described and also an attempt to compare these two concepts and find some generalities is made.

Key words: feedback, speech competence, pedagogical discourse, teacher — pupil, communication process.

УДК 811.161.1'42:32

Е. А. Унукович

**ТЕЛЕГРАММА СОБОЛЕЗНОВАНИЯ
КАК СЖАТЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ**

Статья посвящена исследованию лингвистических особенностей телеграммы как сжатого политического текста на примере телеграммы соболезнования.

Актуальность исследования языка телеграммного текста обусловлена тем, что телеграфные сообщения представляют собой как способ общения, широко распространенный в различных сферах человеческой деятельности, так и своеобразное стилистическое явление современного русского языка. Кроме того, телеграммы характеризуются ярким проявлением различных видов и способов языковой компрессии, и поэтому детальное изучение телеграммных сообщений позволит глубже понять природу сжатого текста.

Целью данной статьи является комплексное описание языковой структуры такого вида телеграфного сообщения, как телеграмма соболезнования. Материалом для статьи послужили тексты телеграмм соболезнований с официальных сайтов русскоговорящих политиков.

Термин «телеграмма» (от греч. τηλέ — далеко и γραμμα — запись) применяется для обобщенного названия различных по содержанию сообщений, выделенных в особую группу главным образом по способу передачи текста, которая осуществляется с помощью телеграфа, Интернета и т. п. Текст излагается кратко, печатается без переноса слов. Требования к телеграммам, устанавливаемые в инструкциях по