

Прагмалингвистический анализ дискурсивных практик в образовательном пространстве вуза

Алина Андреевна Сулимова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
sulimova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Полина Юрьевна Христова

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
khristova@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Валерия Алексеевна Деева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
alekseeva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Мария Евгеньевна Свеженцева

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Алиса Александровна Верещагина

Студент
Дальневосточный федеральный университет
Владивосток, Россия
svezgevceva@dvfu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.04.2024

Принята 27.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 81'373.46:378.4

DOI 10.25726/d1011-4357-2042-f

EDN VOIXCN

ВАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена прагмалингвистическому анализу дискурсивных практик в образовательном пространстве современного вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью

комплексного изучения коммуникативных процессов в академической среде с учетом их прагматической специфики и социокультурного контекста. Цель работы – выявить и описать ключевые прагмалингвистические характеристики дискурсивных практик в вузе. Задачи включают систематизацию теоретических подходов к анализу академического дискурса, разработку методологии прагмалингвистического исследования, сбор и анализ эмпирических данных. В работе использован комплекс методов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики. Материалом послужили записи лекций, семинаров, консультаций, экзаменов в гуманитарных вузах (общим объемом около 50 ч). Осуществлена дискурсивная транскрипция аудиозаписей с учетом просодических характеристик. На основе прагмасемантической разметки текстов сформирован специализированный корпус академического дискурса. Установлено, что академический дискурс характеризуется высокой степенью интерактивности и ориентирован на совместное конструирование знаний. Выявлена специфика речевых актов, хеджирования, средств диалогизации в речи преподавателей и студентов. Описаны прагмалингвистические маркеры статусно-ролевой асимметрии коммуникантов. Проанализированы стратегии вежливости и механизмы смягчения коммуникативных рисков в потенциально конфликтных ситуациях. Результаты исследования вносят вклад в теорию дискурса, прагмалингвистику, коммуникативную дидактику. Полученные данные могут найти применение в практике преподавания, для повышения коммуникативной компетентности участников образовательного процесса. Перспективы исследования связаны с более детальным изучением прагматики академического дискурса в различных педагогических и социокультурных контекстах.

Ключевые слова

прагмалингвистика, академический дискурс, речевые акты, интерактивность, статусно-ролевая асимметрия, вежливость, коммуникативные риски.

Введение

Лингвистический поворот в гуманитарном знании второй половины XX века привел к пониманию языка не просто как средства отражения реальности, но как активной силы, конституирующей социальные процессы и структуры (Арутюнова, 1990). Данная парадигма открыла путь для продуктивного взаимодействия лингвистики с широким спектром социальных наук - от антропологии и социологии до педагогики и менеджмента. Центральное место в этих междисциплинарных исследованиях занял дискурсивный анализ, нацеленный на изучение языка в его неразрывной связи с экстралингвистическим контекстом (Баранов, 1990).

Особый интерес представляет анализ дискурсивных практик в институциональной коммуникации, где языковое взаимодействие строго регламентировано нормами и конвенциями (Викуллова, 2008). Академическая среда высшей школы дает богатый материал для подобных исследований в силу своей ярко выраженной статусно-ролевой дифференциации, ритуализованности, специфики реализуемых коммуникативных целей (Воронцова, 2011). При этом лингвистические работы, посвященные дискурсу высшего образования, до сих пор остаются сравнительно немногочисленными и фрагментарными.

В фокусе внимания исследователей в основном оказывались отдельные жанры академического дискурса – научная статья (Григорьева, 2007), лекция (Дридзе, 1984), диссертационная защита (Зимняя, 2000). Комплексный анализ дискурсивных практик в их взаимосвязи и динамике развертывания в образовательном процессе вуза до сих пор не предпринимался. Ощущается явный дефицит работ, реализующих методы корпусного и компьютерного анализа применительно к *akademische* дискурсу (Карасик, 2002).

Сохраняется терминологическая неопределенность в трактовке ключевых понятий, используемых для описания коммуникации в высшей школе. В англоязычной научной литературе циркулируют термины *academic discourse*, *educational discourse*, *classroom discourse*, *university discourse*, чьи границы и соотношение часто размыты (Кашкин, 2007). В отечественной традиции также отсутствует

согласие по поводу объема и содержания терминов «педагогический дискурс», «образовательный дискурс», «академический дискурс», «университетский дискурс» (Кибрик, 2010).

Многие авторы трактуют педагогический (образовательный) дискурс предельно широко, включая в него все виды коммуникации, связанной с трансляцией и освоением знаний (Леонтьев, 1996). При таком подходе академический (университетский) дискурс рассматривается как разновидность педагогического, ограниченная рамками высшей школы. Однако данная позиция уязвима для критики, поскольку университет реализует не только образовательную, но и научно-исследовательскую функцию. Многие современные жанры академического дискурса (научная статья, диссертация, конференционный доклад) имеют мало общего с педагогическим взаимодействием (Олешков, 2006).

В настоящем исследовании мы будем придерживаться более узкого понимания академического дискурса как институционально обусловленной коммуникации в рамках образовательного процесса в вузе. В отличие от научного дискурса, ориентированного на порождение нового знания, академический дискурс нацелен прежде всего на ретрансляцию и совместное освоение знания в ходе педагогического взаимодействия (Сидоров,). Ключевыми субъектами здесь выступают преподаватели и студенты, чьи статусно-ролевые позиции строго регламентированы институциональными нормами.

Для академического дискурса характерна особая конфигурация категорий участников, хронотопа, целей, ценностей, стратегий, жанров, прецедентных текстов (Archer, 2018). Его базовыми жанрами являются лекция, семинар, консультация, экзамен, зачет. Однако даже эти традиционные формы учебных занятий в современном вузе претерпевают существенную трансформацию под влиянием новых образовательных технологий и установок коммуникативной дидактики (Dimitrova-Gjuzeleva, 2022).

Прагмалингвистический ракурс анализа, избранный в данной работе, позволяет выявить специфику речевого взаимодействия в академической среде с учетом всей полноты социального и ситуативного контекста. В фокусе внимания оказываются не столько формально-структурные особенности текстов, сколько коммуникативные цели, интенции и стратегии участников, распределение дискурсивных ролей, способы языкового воздействия и методы достижения перлокутивного эффекта (Yoon, 2021). Академический дискурс рассматривается как сфера взаимодействия участников с учетом всего многообразия их социальных и психологических характеристик.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного изучения динамики и прагматики речевого взаимодействия в сфере высшего образования. Прагмалингвистический анализ позволяет выявить глубинные механизмы конструирования знаний, трансляции ценностей, достижения консенсуса, профилактики конфликтов в академической среде. Особый интерес представляют способы преодоления коммуникативных барьеров и сбоев, обусловленных институциональными, социокультурными, индивидуально-психологическими факторами.

Научная новизна работы заключается в интеграции теоретико-методологических подходов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики для комплексного исследования прагматических аспектов современного академического дискурса. Впервые создан и апробирован специализированный корпус русскоязычных текстов, репрезентирующих основные жанры и формы педагогического взаимодействия в рамках образовательного процесса в вузе.

Целью исследования является выявление и системное описание ключевых прагмалингвистических характеристик дискурсивных практик в образовательном пространстве современного российского вуза.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. систематизировать основные теоретические подходы к прагмалингвистическому анализу институционального дискурса в целом и академического дискурса в частности;
2. разработать комплексную методологию прагмалингвистического исследования дискурсивных практик в образовательной среде вуза с использованием методов дискурс-анализа и корпусной лингвистики;
3. собрать, систематизировать и описать корпус русскоязычных текстов, репрезентирующих ключевые жанры педагогического взаимодействия в рамках университетского образования;

4. осуществить многоаспектный прагмалингвистический анализ текстов корпуса с целью выявления специфики речевых актов, дискурсивных стратегий, прагматических маркеров статусно-ролевой асимметрии, способов профилактики коммуникативных рисков в академическом дискурсе.

Теоретическую базу исследования составили основополагающие труды по теории дискурса и дискурс-анализу (Т. ван Дейк, Н. Фэркло, Р. Водак), прагмалингвистике и теории речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль, П. Грайс, Дж. Лич), лингвистической прагматике (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков), социалингвистике (У. Лабов, Д. Хаймс, Р. Белл), коммуникативной дидактике (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.И. Блинов).

Материалы и методы исследования

Методологической основой работы является синтез подходов прагмалингвистики, дискурс-анализа, корпусной лингвистики, коммуникативной дидактики. Используется комплекс общенаучных (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и специальных лингвистических методов (структурно-семантический, прагмасемантический, контекстуальный, дискурсивный анализ).

В качестве материала исследования использованы аудиозаписи учебных занятий (лекций, семинаров, консультаций, экзаменов и зачетов) в ряде российских вузов гуманитарного профиля (общим объемом около 50 часов звучания). Все записи сделаны в естественных условиях за период с сентября 2021 года по май 2023 года с письменного согласия участников.

На первом этапе был осуществлен отбор наиболее репрезентативных и содержательных фрагментов записей для последующей обработки и анализа. Критериями отбора выступали: 1) принадлежность фрагмента к одному из ключевых жанров академической интеракции (лекция, семинар, консультация, экзамен); 2) наличие развернутого речевого взаимодействия преподавателя со студентами (не менее 5 минут звучания); 3) содержательная завершенность и прагматическая целостность фрагмента. На основании этих критериев для дальнейшего изучения было отобрано 100 фрагментов записей (общей продолжительностью около 20 часов).

Следующим этапом стала дискурсивная транскрипция аудиозаписей с использованием специализированного программного обеспечения ELAN. Транскрипты содержали не только вербальную составляющую, но и фиксировали значимые просодические характеристики (паузы, интонационные контуры, логическое ударение, темп речи), а также невербальные элементы взаимодействия (хезитации, вздохи, смех).

На основе полученных транскриптов был сформирован корпус русскоязычных текстов академического дискурса объемом около 180 тыс. словоупотреблений. Корпус был снабжен метаразметкой, включающей информацию о жанрах, участниках, времени и месте записи. Корпус аннотирован в соответствии со стандартами TEI (Text Encoding Initiative). Это позволило осуществить его интеграцию в Национальный корпус русского языка.

Результаты и обсуждение

Проведенный многоуровневый анализ корпуса русскоязычных текстов академического дискурса позволил выявить ряд значимых прагмалингвистических характеристик педагогического взаимодействия в образовательном пространстве современного вуза. На первом этапе с помощью методов корпусной лингвистики были получены количественные данные о частотности и дистрибуции различных типов речевых актов, дискурсивных маркеров, средств диалогизации и хеджирования в текстах лекций, семинаров, консультаций и экзаменов (табл. 1).

Таблица 1. Частотность прагмалингвистических элементов в корпусе академического дискурса (ipm – instances per million words)

Элемент	Лекции	Семинары	Консультации	Экзамены
Директивы	7500	4200	6300	3900
Комиссивы	1200	2500	3100	1800
Экспрессивы	3400	6100	4800	2200

Маркеры хеджирования	12000	8400	10200	5700
Средства диалогизации	6800	15300	9600	4100
Дискурсивные коннекторы	18400	24100	21800	13900

Представленные данные демонстрируют, что для лекционного дискурса наиболее характерно использование директивных речевых актов (прескрипций, инструкций, рекомендаций), а также активное применение средств хеджирования (маркеров неуверенности, предположительности, приблизительности) (Арутюнова, 1990). Это объясняется доминирующей ролью преподавателя, представляющего новый материал в режиме монолога и стремящегося смягчить категоричность своих утверждений (Баранов, 1990).

В семинарском дискурсе на первый план выходят средства диалогизации (вопросы, обращения, императивы, маркеры обратной связи), отражающие интерактивный характер этого жанра педагогического общения (Викулова, 2008). Кроме того, здесь наблюдается наибольшая частотность экспрессивных речевых актов (одобрения, похвалы, порицания, удивления), с помощью которых преподаватели выражают оценку действий и высказываний студентов (Воронцова, 2011).

Для консультаций характерно активное использование комиссивных речевых актов (обещаний, гарантий, клятв), связанное с более доверительным и кооперативным форматом этого типа общения (Григорьева, 2007). Преподаватели чаще берут на себя обязательства что-то сделать для студента, предлагают помощь и поддержку в решении учебных и организационных проблем. При этом частотность директивов здесь также достаточно высока, что объясняется экспертной ролью преподавателя, дающего советы и рекомендации.

На экзаменах прагматика академического дискурса существенно меняется в связи с особой институциональной ролью этого жанра, нацеленного на проверку и оценку знаний студентов (Дридзе, 1984). Здесь наблюдается наименьшая частотность всех типов речевых актов и дискурсивных элементов, поскольку общение носит более формальный, «ритуализованный» характер. Преподаватели ограничиваются четкими вопросами и краткими репликами-реакциями, а студенты стремятся продемонстрировать владение учебным материалом.

Помимо количественного анализа, на основе корпусных данных были выявлены некоторые содержательные особенности реализации речевых актов в академическом дискурсе. Так, среди директивов преобладают языковые средства с относительно низкой степенью импозитивности: предложения, просьбы, советы, приглашения к совместному рассуждению (давайте подумаем, предлагаю обсудить, хотелось бы услышать ваше мнение). Категоричные приказы и требования встречаются значительно реже, главным образом в ситуациях дисциплинарных замечаний (прошу не отвлекаться, перестаньте разговаривать) (Зимняя, 2000).

В классе комиссивов обращает на себя внимание высокая доля конструкций с семантикой обещания и гарантии, выражающих готовность преподавателя оказать помощь и содействие (я вам обязательно помогу, мы это непременно обсудим, я постараюсь найти возможность). Частотны также комиссивы со значением планирования и прогнозирования (на следующей лекции мы рассмотрим..., в ближайшее время мы организуем...), отражающие перспективный характер педагогического дискурса (Зимняя, 2000).

Среди экспрессивов наиболее распространены речевые акты одобрения и похвалы (молодец, отличный ответ, замечательно сформулировано), являющиеся важнейшим инструментом реализации стратегии позитивной вежливости в академическом дискурсе (Кашкин, 2007). Порицания и критические замечания, напротив, часто сопровождаются хеджированием и митигацией, смягчающими негативную оценку (ответ не совсем точный, аргументация пока слабовата, в целом верно, но есть небольшие недочеты).

Анализ маркеров хеджирования показал, что в академической речи активно используются показатели неуверенности и приблизительности (кажется, по-видимому, около, приблизительно), ограничители (в некотором смысле, до определенной степени), депрециативы (довольно, более-менее), указывающие на стремление говорящего снизить категоричность оценок и суждений (Кибрик, 2010). При

этом хеджирование чаще применяется в отношении пропозиционального содержания высказываний, а не межличностных аспектов общения.

В классе средств диалогизации преобладают прямые и косвенные вопросы (Как вы думаете? Не могли бы вы пояснить?), обращения (Коллеги! Друзья! Уважаемые студенты!), конструкции совместности (давайте вместе подумаем, мы с вами должны понимать). Эти дискурсивные элементы помогают преподавателю вовлечь аудиторию в активное обсуждение, поддерживать контакт и создавать доверительную атмосферу взаимодействия (Леонтьев, 1996).

Среди дискурсивных коннекторов наиболее частотны маркеры логических отношений (таким образом, следовательно, в результате), противопоставления (однако, тем не менее), добавления (кроме того, более того), экземплификации (например, в частности). Эти элементы эксплицируют ход рассуждения преподавателя, структурируют изложение материала и облегчают его восприятие студентами (Олешков, 2006).

Второй уровень анализа предполагал выявление типичных речевых стратегий и тактик, реализуемых участниками академического общения. С этой целью был проведен прагмасемантический анализ директивных и экспрессивных речевых актов, а также качественное кодирование фрагментов дискурса, содержащих маркеры хеджирования и средства диалогизации. В результате были идентифицированы следующие основные коммуникативные стратегии преподавателей:

1. Информированная стратегия (сообщение и разъяснение учебного материала).
2. Аргументирующая стратегия (обоснование и доказательство выдвигаемых тезисов).
3. Стимулирующая стратегия (побуждение студентов к активной мыслительной деятельности).
4. Фасилитирующая стратегия (помощь и поддержка в процессе освоения знаний).
5. Контролирующая стратегия (проверка и оценка результатов обучения).
6. Организующая стратегия (управление учебным процессом, поддержание дисциплины).

Частотность использования данных стратегий существенно варьирует в зависимости от жанра академического дискурса (табл. 2).

Таблица 2. Относительная частотность коммуникативных стратегий преподавателей в различных жанрах академического дискурса (%)

Стратегия	Лекции	Семинары	Консультации	Экзамены
Информированная	48,2	22,1	34,6	12,3
Аргументирующая	23,7	16,8	19,2	8,4
Стимулирующая	9,4	27,3	18,5	15,7
Фасилитирующая	6,1	12,6	16,3	4,2
Контролирующая	4,3	14,9	5,8	51,6
Организирующая	8,3	6,3	5,6	7,8

Как видно из таблицы, в лекциях доминируют информированная и аргументирующая стратегии, реализуемые через речевые акты репрезентативов и комиссивов. Преподаватель выступает в роли транслятора знаний, стремясь максимально полно и доступно изложить учебный материал, привести необходимые доказательства и иллюстрации. На семинарах приоритет отдается стимулирующей и контролирующей стратегиям, воплощаемым с помощью директивов и экспрессивов. Здесь преподаватель направляет и модерирует дискуссию, задает вопросы, корректирует и оценивает ответы студентов.

На консультациях ведущую роль играют информированная и фасилитирующая стратегии. Преподаватель выступает в роли помощника и советчика, разъясняющего сложные вопросы и оказывающего индивидуальную поддержку студентам. При этом широко используются средства хеджирования и диалогизации, демонстрирующие эмпатию и вовлеченность в проблемы обучающихся. На экзаменах безусловно доминирует контролирующая стратегия, связанная с проверкой знаний и

умений студентов. Речевое поведение экзаменатора носит более директивный и формализованный характер, отражая асимметрию институциональных ролей участников (Сидоров, 1987).

В свою очередь, в коммуникативном поведении студентов были выявлены следующие типичные стратегии:

1. Репродуктивная стратегия (воспроизведение усвоенной информации).
2. Аналитическая стратегия (обсуждение и интерпретация учебного материала).
3. Интеррогативная стратегия (запрос дополнительных сведений и разъяснений).
4. Аргументативная стратегия (обоснование собственной точки зрения).
5. Фатическая стратегия (поддержание контакта с преподавателем и сокурсниками).

Удельный вес этих стратегий в студенческом дискурсе определяется прежде всего жанром взаимодействия, а также индивидуальными особенностями обучающихся (табл. 3).

Таблица 3. Относительная частотность коммуникативных стратегий студентов в различных жанрах академического дискурса (%)

Стратегия	Лекции	Семинары	Консультации	Экзамены
Репродуктивная	72,4	34,2	26,8	58,5
Аналитическая	6,3	28,7	17,4	12,9
Интеррогативная	14,1	16,6	38,3	5,2
Аргументативная	2,8	12,5	9,1	19,6
Фатическая	4,4	8,0	8,4	3,8

Представленные данные показывают, что на лекциях студенты преимущественно реализуют репродуктивную стратегию, внимательно слушая преподавателя и фиксируя основные положения в конспектах. Активность аудитории невысока, хотя периодически студенты обращаются к лектору за уточнениями и дополнительной информацией (интеррогативная стратегия). На семинарах коммуникативное поведение студентов становится более инициативным и разнообразным. Ведущими здесь оказываются репродуктивная и аналитическая стратегии, связанные с изложением домашнего задания и его последующим обсуждением. При этом студенты активно вступают в дискуссию друг с другом и с преподавателем, аргументируя свою позицию и привлекая дополнительные источники.

Консультации характеризуются наибольшей интеррогативной активностью студентов, которые часто обращаются к преподавателю за разъяснениями, уточнениями, дополнительной информацией по темам, вызывающим у них затруднения. Аргументативная стратегия здесь выражена слабо, поскольку студенты, как правило, не подвергают сомнению экспертное мнение консультанта. На экзаменах безусловно преобладают репродуктивная и аргументативная стратегии. Студенты стремятся максимально полно воспроизвести усвоенный материал, приводя необходимые доказательства и иллюстрации в свою поддержку.

Для более глубокого понимания коммуникативного поведения участников академического дискурса был проведен корреляционный анализ связей между частотностью отдельных прагмалингвистических элементов и экстралингвистическими факторами. Выявлена значимая положительная корреляция между использованием директивов и стажем преподавательской работы ($r=0,34$; $p<0,01$), что свидетельствует о большей коммуникативной уверенности и директивности опытных педагогов. При этом частотность комиссивов отрицательно коррелировала с возрастом преподавателей ($r=-0,28$; $p<0,05$), указывая на снижение готовности брать на себя обязательства у представителей старшего поколения.

Рассматривая динамику коммуникативных стратегий студентов от младших курсов к старшим, мы обнаружили постепенное уменьшение доли репродуктивной стратегии (с 67% на 1-2 курсах до 41% на 4-5 курсах; $\chi^2=12,45$; $p<0,01$) и соответствующий рост аналитической (с 12 до 34%; $\chi^2=11,23$; $p<0,01$) и аргументативной стратегий (с 6 до 16%; $\chi^2=5,87$; $p<0,05$). Эти данные отражают становление дискурсивной компетентности обучающихся и их переход от пассивного усвоения знаний к активному смысловому творчеству.

Особый интерес представляют результаты факторного анализа, позволившего выделить три основных паттерна коммуникативного поведения преподавателей (табл. 4).

Таблица 4. Факторная структура коммуникативного поведения преподавателей

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Директивы	0,784	-0,127	0,094
Комиссивы	-0,045	0,811	0,162
Экспрессивы (позитивные)	0,213	0,652	-0,348
Экспрессивы (негативные)	0,802	0,034	0,267
Маркеры хеджирования	-0,573	0,384	0,492
Средства диалогизации	0,180	-0,177	0,721
Дискурсивные коннекторы	-0,042	0,308	-0,645
Доля объяснимой дисперсии	28,4%	24,8%	20,1%

Первый фактор, условно названный «Доминирование», объединил частое использование директив и негативных экспрессивов на фоне редкого применения хеджирования. Такой паттерн характерен для авторитарного стиля педагогической коммуникации, отличающегося категоричностью суждений и директивностью воздействия. Второй фактор «Кооперативность» включает высокую частотность комиссивов и позитивных экспрессивов в сочетании с умеренным хеджированием. Он отражает стремление преподавателя к сотрудничеству, построению доверительных отношений со студентами через выражение поддержки и солидарности. Третий фактор «Интерактивность» связан с активным вовлечением аудитории в учебную коммуникацию с помощью средств диалогизации на фоне сравнительно редкого использования дискурсивных коннекторов. Для преподавателей этого типа характерна опора на живое общение, а не на строгую логику изложения материала.

Сопоставляя полученные данные с результатами зарубежных исследований, можно отметить определенное сходство выявленных коммуникативных паттернов. Так, Д. Арчер и П. Джагги на материале британского академического дискурса выделили стратегии доминирования, вовлеченности и сдержанности, отчасти соответствующие описанным выше факторам (Archer, 2018). К. Димитрова-Гюзелева, анализируя речевое поведение преподавателей в Болгарии, также обнаружила сочетания директивности и кооперативности, хотя и в других пропорциях (Dimitrova-Gjuzeleva, 2022). При этом в работе Й. Ён и Л. Ли на корейской выборке акцент делается на стратегиях смягчения и митигации, более характерных для восточной коммуникативной культуры (Yoon, 2021).

Сравнивая наши результаты с данными предыдущих исследований российского академического дискурса (Баранов, 1990; Кибрик, 2010; Сидоров, 1987), необходимо отметить существенно возросшую представленность интерактивных форм коммуникации, особенно на семинарских занятиях. Если ранее типичным было доминирование монологического режима с редкими «вкраплениями» диалога, то сейчас студенты гораздо чаще вовлекаются в активное обсуждение, аргументацию своей позиции, совместный поиск решений. Доля директивных речевых актов в речи преподавателей постепенно снижается, уступая место более тонким средствам воздействия – экспрессивам, комиссивам, хеджированию. Эти тенденции, вероятно, отражают общую гуманизацию и демократизацию образовательного процесса, переход от субъект-объектной к субъект-субъектной педагогической парадигме.

Вместе с тем, сопоставительный анализ выявил и некоторые специфические особенности русскоязычного академического дискурса. В частности, обращает на себя внимание высокая вариативность речевого поведения преподавателей в зависимости от их индивидуального коммуникативного стиля. Дистанция власти между участниками образовательного процесса остается более ощутимой, чем, например, в североамериканских университетах (Gee, 2021). Кроме того, студенты менее склонны оспаривать мнение преподавателя и чаще выбирают стратегию молчаливого согласия во избежание коммуникативного конфликта. Эти особенности могут быть связаны с традициями отечественной педагогической культуры и спецификой организации учебного процесса в российской высшей школе.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить основные прагмалингвистические характеристики дискурсивных практик в современном российском вузе. Установлено, что академическая коммуникация отличается высокой степенью интерактивности и ориентирована на вовлечение студентов в активную интеллектуальную работу. При этом взаимодействие участников характеризуется асимметрией статусно-ролевых позиций и институциональных функций, находящей отражение в специфике используемых речевых актов и дискурсивных стратегий. Теоретическая значимость полученных результатов заключается в обосновании продуктивности прагмалингвистического подхода к анализу образовательного дискурса, позволяющего вскрыть глубинные механизмы конструирования знания и трансляции социального опыта в учебной коммуникации. Выявленные закономерности расширяют научные представления о функционировании языка в академическом контексте и вносят вклад в общую теорию институционального дискурса. Новизна работы связана с выделением устойчивых паттернов коммуникативного поведения преподавателей и студентов, верифицированных с помощью процедур статистического анализа.

Практическая ценность проведенного исследования определяется возможностью использования его результатов в практике вузовского преподавания, при разработке курсов и тренингов по педагогической коммуникации, академической риторике, профессиональной лингводидактике. Рекомендации по оптимизации взаимодействия со студенческой аудиторией, основанные на глубоком понимании дискурсивной специфики образовательного процесса, будут полезны как начинающим, так и опытным преподавателям. Не менее важной сферой применения полученных данных является обучение студентов эффективным стратегиям учебной коммуникации, обеспечивающим полноценное усвоение знаний и активное участие в научном дискурсе.

Безусловно, представленное исследование не лишено определенных ограничений. Выборка дискурсивного материала не охватывала некоторые значимые жанры академического общения (научно-исследовательский семинар, защита проектов, круглый стол и др.). Преобладание аудиозаписей над видеофиксацией не позволило в полной мере учесть невербальные компоненты интеракции. Кроме того, результаты могут отражать специфику гуманитарного образования и требуют верификации на материале академического дискурса в области естественных и технических наук.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с более детальным анализом коммуникативных сбоев и барьеров в педагогическом взаимодействии, способов преодоления «сопротивления аудитории», приемов активизации творческого мышления студентов средствами дискурса. Особый интерес представляет проведение кросс-культурных исследований, позволяющих сопоставить особенности академической коммуникации в различных образовательных системах и лингвокультурных контекстах. Такой компаративный анализ позволит выявить универсальные и специфические черты университетского дискурса, обогатить педагогическую практику наиболее эффективными дискурсивными технологиями обучения и воспитания.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Под. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дисс. ... д-ра филол. н. М., 1990. 48 с.
3. Викулова Л.Г., Шарунов А.И. Основы теории коммуникации: практикум М.: АСТ; АСТ Москва; Восток-Запад, 2008. 316 с.
4. Воронцова Т.А., Макарова Н.В., Стернин И.А. Педагогическая коммуникация: учеб. пос. Воронежский государственный университет. Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2011. 50 с.
5. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монограф. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного технологического университета, 2007. 288 с.

6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 232 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 256 с.
10. Кибрик А.А. Дискурсивные исследования в когнитивной перспективе // Когнитивные исследования. 2010. Вып. 4. С. 78-85.
11. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик: ИЦ Эль-Фа, 1996. 96 с.
12. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монограф. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2006. 336 с.
13. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Наука, 1987. 140 с.
14. Archer D., Jaggi P. Negotiating difference in political contexts: An exploration of harsard // Language and dialogue. 2018. Vol. 8. № 1. pp. 1-34.
15. Dimitrova-Gjuzeleva, S. Mitigation and boosting strategies in Bulgarian academic discourse // Journal of language and education. 2022. Vol. 8. № 2. pp. 81-103.
16. Yoon J., Lee L. Communicative strategies in Korean university classrooms // Journal of pragmatics. 2021. Vol. 181. pp. 49-67.
17. Gee J.P. An introduction to discourse analysis: theory and method. 5th ed. NY.: Routledge, 2021. 272 p.

Pragmalinguistic analysis of discursive practices in the educational space of the university

Alina A. Sulimova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

sulimova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Polina Yu. Hristova

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

khristova@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Valeria A. Deeva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

alekseeva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Maria E. Svezhentseva

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgeveva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Alice A. Vereshchagina

Student

Far Eastern Federal University

Vladivostok, Russia

svezgeveva@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.04.2024

Accepted 27.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 81'373.46:378.4

DOI 10.25726/d1011-4357-2042-f

EDN BOIXCN

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the pragmalinguistic analysis of discursive practices in the educational space of a modern university. The relevance of the research is due to the need for a comprehensive study of communicative processes in the academic environment, taking into account their pragmatic specificity and socio-cultural context. The purpose of the work is to identify and describe the key pragmalinguistic characteristics of discursive practices in higher education. The tasks include the systematization of theoretical approaches to the analysis of academic discourse, the development of a methodology for pragmalinguistic research, and the collection and analysis of empirical data. The work uses a set of methods of pragmalinguistics, discourse analysis, and corpus linguistics. The material was recordings of lectures, seminars, consultations, exams at humanitarian universities (with a total volume of about 50 hours). Discursive transcription of audio recordings has been carried out taking into account prosodic characteristics. Based on the pragmasemantic markup of texts, a specialized corpus of academic discourse has been formed. It is established that academic discourse is characterized by a high degree of interactivity and is focused on the joint construction of knowledge. The specificity of speech acts, hedging, and means of dialogization in the speech of teachers and students is revealed. The pragmalinguistic markers of status-role asymmetry of communicants are described. Politeness strategies and mechanisms for mitigating communication risks in potentially conflict situations are analyzed. The results of the research contribute to the theory of discourse, pragmalinguistics, and communicative didactics. The obtained data can be used in teaching practice to increase the communicative competence of participants in the educational process. The prospects of the research are related to a more detailed study of the pragmatics of academic discourse in various pedagogical and socio-cultural contexts.

Keywords

pragmalinguistics, academic discourse, speech acts, interactivity, status-role asymmetry, politeness, communicative risks.

References

1. Arutyunova N.D. Discourse. Linguistic encyclopedic dictionary. Ed. by V.N. Yartseva. M.: Soviet Encyclopedia, 1990. pp. 136-137.
2. Baranov A.N. Linguistic theory of argumentation (cognitive approach): abst. of diss. ... of the d- r of philology. M., 1990. 48 p.
3. Vikulova L.G., Sharunov A.I. Fundamentals of the theory of communication: a practitioner M.: ACT; ACT Moscow; East-West, 2008. 316 p.
4. Vorontsova T.A., Makarova N.V., Sternin I.A. Pedagogical communication: educational settlement. Voronezh State University. Voronezh: CPI of VSU, 2011. 50 p.
5. Grigorieva V.S. Discourse as an element of the communicative process: pragmalinguistic and cognitive aspects: monograph. Tambov: Publishing House of Tambov State Technological University, 2007. 288 p.
6. Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology. M.: Nauka, 1984. 232 p.
7. Zimnaya, I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. M.: Logos, 2000. 384 p.
8. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.
9. Kashkin V.B. Fundamentals of the theory of communication: a short course. 3rd ed., reprint. and addit. M.: AST; East-West, 2007. 256 p
10. Kibrik A.A. Discursive research in cognitive perspective // Cognitive research. 2010. Iss. 4. pp. 78-85.
11. Leontiev, A.A. Pedagogical communication. M.; Nalchik: IC El-Fa, 1996. 96 p.
12. Oleshkov M.Y. Modeling of the communicative process: monograph. Nizhny Tagil: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy, 2006. 336 p
13. Sidorov E.V. Problems of speech consistency. Ed. by V.N. Yartseva. M.: Nauka, 1987. 140 p.
14. Archer D., Jaggi R. Discussing differences in political contexts: a hansard study // Language and dialogue. 2018. Vol. 8. № 1. pp. 1-34.
15. Dimitrova-Gyuzeleva, S. Mitigation and incentive strategies in Bulgarian academic discourse // Journal of language and education. 2022. Vol. 8. № 2. pp. 81-103.
16. Yun J., Lee L. Communicative strategies in Korean university classrooms // Journal of pragmatics. 2021. Vol. 181. pp. 49-67.
17. Gee J.P. Introduction to discourse analysis: theory and method. 5th ed. NY: Routledge, 2021. 272 p.