

В.С. Есаян, Ю.В. Павлова

Авторские стратегии в научно-методическом дискурсе

В конце 80-х годов 20-го века в лингвистике происходит смена теоретической парадигмы. Интересы лингвистов фокусируются на «человеке в языке». Антропоцентризм становится одним из главных параметров современной лингвистики. Язык, являясь одной из активных форм познания действительности, дает нам реальный образ мира, постичь который человек стремился на протяжении многих веков. Особое внимание при этом уделяется субъекту речевой деятельности, языковой личности. Рассматривая антропоцентричность как важнейшую дискурсивную категорию, мы исходим из того, что прагматика педагогической коммуникации основана на высокой потребности адресанта (педагога-методиста) в установлении диалогических отношений с потенциальным адресатом (читателем) [1: 15].

Любой научный текст представляет собой объективное описание. В то же время во всем мире специалисты в области преподавания английского языка, обмениваясь информацией о новейших методах и технологиях обучения, используют свой личный профессиональный опыт. Они проявляют авторскую субъективность и индивидуальность как в отборе фактического материала, так и языковых средств его организации. Этот факт позволяет говорить об особом типе институционального дискурса – *англоязычном научно-методическом дискурсе*. Данный тип дискурса ориентирован на адресата, отличается пристальным вниманием автора к читателю, что вызвано необходимостью постоянно взаимо-

действовать с ним для достижения цели популяризации новых методов, идей, учебных изданий [2].

Поведение автора научно-методического дискурса в процессе текстопостроения преследует определенные цели. И именно для их достижения используются приемы, которые в зависимости от уровня рассмотрения называют стратегиями, тактиками и намерениями.

Под коммуникативной *стратегией* понимается часть поведения или взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной цели. *Тактика*, в противовес стратегии как общей канве поведения, рассматривается как совокупность практических ходов в процессе взаимодействия. Тактика – «более мелкий масштаб рассмотрения коммуникативного процесса по сравнению со стратегией» [3: 4]. Она соотносится не с целью, а с набором отдельных намерений. *Намерение* (задача) – тактический ход, являющийся практическим средством движения к соответствующей коммуникативной цели.

Таким образом, все эти явления имеют одну функцию, но отличаются в своем масштабе, представляя собой иерархическую систему.

Рассмотренный фактический материал позволяет выделить с точки зрения функций, выполняемых научно-методическим дискурсом, 4 стратегии речевого поведения автора научно-методического текста: стратегия передачи информации (47%), стратегия формулирования инструкции (28%), стратегия передачи модальности и эмоций (25%). Отметим, что анализ коммуникативных стратегий речевого поведения автора научно-методического текста проводился методом сплошной выборки примерно с 1200 страниц научно-методического дискурса на *основании прагматического критерия*.

Вышеперечисленные стратегии реализуются через определенные тактики.

1) **Стратегия передачи информации**

Тактики: тактика приведения примера, пояснения, подведения итогов, заключения, противопоставления, аргументации, дополнения.

Например, *тактики подведения итогов и пояснения* отчетливо прослеживаются в следующих примерах:

(1) *In the last two chapters we have been arguing that a text is more than simply a random collection of sentences. We have shown that the parts of a text are interconnected (i.e. the text is cohesive) and that a text makes some kind of overall sense (i.e. the text is coherent) [4: 63].*

(2) *In order to understand better the task involved in learning the vocabulary of the English language we need to look at two aspects of mean-*

ing. *The first* concerns the link between meaning and the world to which words refer. *The second* involves the relations that exist among words [5: 112]. Логично предположить, что *тактика заключения* чаще всего будет действенна в последней части пункта, параграфа, главы, в случае, когда автору научно-методического текста необходимо сделать выводы по обсуждаемым положениям:

(3) *In conclusion*, assessment should have what Tierney et al. describe as ‘a working relationship with teaching and learning’, and ‘students should view assessment as an opportunity to reflect upon and celebrate their effort, progress and improvement, as well as their processes and products’ [5: 396-397].

(4) *This chapter has tried to demonstrate* the complexities of learning the English lexicon and, as yet, the lack of clear insights from research studies to inform teachers how they might best help their learners [5: 138].

Тактика дополнения применяется адресантом довольно часто для введения дополнительной информации:

(5) *Bear in mind that* even where coursebook tasks include explicit instructions *such as* ‘Compare answer with a partner’ or ‘Work in pairs’, *you always have the option as a teacher* to give a different organizational instruction [6: 42].

(6) *In addition to these points* it is worth emphasizing that classroom assessment is shaped by the way in which the English curriculum is actually implemented according to the values of a given educational context [5: 396].

Тактика приведения примера довольно часто используется авторами научно-методических текстов, поскольку основной посыл описываемых текстов – проиллюстрировать теоретические вопросы практически реализуемыми заданиями.

(7) Even a simple task like this can be used in a variety of ways – and *all the suggested uses are possible*. Combinations of ideas are also possible; *for example*, students could first think on their own for a few minutes and then compare in pairs [6: 42].

2) **Стратегия формулирования инструкции**

Тактики: формулирование совета:

(8) In making decisions about the assessment process, *it will be useful for teachers* to keep in mind the benefits that can be accrue to learners from sound assessment practices [5: 396].

(9) *One useful intervention you can make* is to sometimes play ‘devil’s advocate’ (i.e. deliberately taking an opposing or contrasting viewpoint in order to spur on a conversation) [6:147].

(10) In team work, and other group activities *it is important to make sure that* one student does not dominate, either by saying too much during

conversations, or by giving too many answers during games. *If* one student dominates, *ask him/her* not to give any more answers until everybody else in the team has had a go [7:6].

Авторские выражения, выделенные в примерах (8, 9, 10), разнопланово и ненавязчиво дают возможность адресату выбрать необходимый методический прием для обучения видам речевой деятельности.

3) **Стратегия передачи модальности и эмоций**

Тактики: тактика выражения предпочтения и тактика выражения намерения, тактика выражения предположения

Тактика выражения предпочтения:

(11) *It is possible, though not essential*, to give a name to each stage, e.g. ‘presentation’, ‘practice’, ‘feedback’, etc. *Personally, I* find numbering the stages to be sufficient [6:121].

(12) I have met a number of teachers who say that they would like to give instructions for activities in English, but find that there are often so many problems with comprehension that it seems impossible. *I think it is possible to use* only English (and *it’s often really helpful* in creating an ‘English’ atmosphere in the classroom), but *it’s often problematic* because of the quantity and over – complexity of language used [6: 90].

Тактика выражения намерения:

(13) *I intend to explain you*, that one of the best ways for you to help learners activate this knowledge is to put them in ‘safe’ situations in class where they are inspired and encouraged to try using language from their ‘store’ [6: 148].

(14) We shall *now discuss briefly* the broader issue of what is meant by the constructivist view of education, *before moving on to* consider what light constructivism sheds on what it means to be a good teacher [8: 48].

Тактика выражения предположения

(15) *It is always good* to vary the focus, to have students working together in different combinations and, at some stage during the course with every other student [7: 6].

Вышеперечисленные стратегии и тактики естественным образом находят свое отражение в характеристиках англоязычных научно-методических публикаций. Данный тип дискурса ориентирован на адресата, отличается пристальным вниманием автора к читателю, что вызвано необходимостью постоянно взаимодействовать с ним для достижения цели популяризации новых методов, идей, учебных изданий.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М.: ИМИОН РАН, 2000. С. 7-25.

2. Филоненко Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2005. 20 с.
3. Мальцева В.А. Общение как воздействие и диалог. URL: www.r1-online.ru/articles.
4. Thornbury S. Beyond the sentence. Introducing discourse analysis / S. Thornbury. Macmillan, 2009. 192 p.
5. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press UK, 2010. 448 p.
6. Scrivener J. Learning teaching. Macmillan, 2009. 435 p.
7. Seymour D., Popova M. 700 Classroom activities. Macmillan, 2005. 156 p.
8. Williams M. Burden R.L. Psychology for language teachers A social constructivist approach. Cambridge University Press UK, 2002. 240 p.