

ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Сугубо жанровые разновидности дидактического диалога, используемые в процессе обучения устной иноязычной коммуникации, будь то диалог для начального, среднего или же продвинутого этапов обучения, зарождаются в условиях невербальной ситуации. Они формируются как лингвистическими, так и нелингвистическими средствами в письменном варианте литературной речи, где проходят определенную авторскую “корректировку”. Последняя способствует сбалансированному восприятию учебной иноязычной текстовой информации и обеспечивает дальнейшее взаимопонимание преподавателя и студента в процессе их непосредственного контактного взаимодействия. Паралингвистический контекст как часть проявления невербальной ситуации и прежде всего графические средства учебного текста (внешний графический рисунок текста, использование различных шрифтов для выделения важной содержательно-контекстуальной учебной информации, выделение заголовков и подзаголовков, количество абзацных отступов, размеры абзацев, длина входящих в него фраз и пунктуация) создают его ритмический каркас и используются для выделения стержневой информации.

Внутренняя образная наглядность учебного текста выступает носителем его вербально-структурных характеристик и позволяет судить о его композиционно-смысловой структуре как единице языковых и неязыковых знаков. Обеспечивая наглядность композиции всего текста, она служит одним из факторов, организующим и, в определенной мере, упорядочивающим мысли обучаемого при восприятии им текстовой информации. В связи с этим в условиях обучения иностранному языку учет потенциального адресата-обучаемого, его принадлежность к определенной социально-возрастной учебной группе является основополагающей стратегией для достижения лингводидактических целеустановок обучения и его результативности.

В основе создания моделей типовых учебных текстов как для начального, среднего, так и продвинутого этапов обучения лежат два взаимосвязанных параметра: адресат, находящийся на определенном этапе обучения и конкретная прагматическая установка текста, цель. В зависимости от указанных параметров многие авторы-составители различают *текст-образец*, *текст-модель* и *текст-эталон*, каждый из которых в той или иной степени соотносится с типичным учебным текстом, адресатом и этапом обучения.

Заметим, что взаимоотношения между автором, создающим учебные тексты, и обучаемым опосредованы самим текстом сообщения, его содержанием и смыслом. Это заставляет автора относиться к обучаемому как центральному звену, осуществляющему дистантный контакт в коммуникативной цепи, поскольку именно в контексте этой внутренней речи совершается восприятие обучаемым авторского текста, его понимание и осмысление. Проникая в авторский замысел текста, авторскую ситуацию, обучаемый воспринимает его только через свою ситуацию, включающую также специфику психической деятельности. При этом восприятие и понимание текстовой иноязычной информации есть не что иное как рождение нового высказывания, наполненного авторской ситуацией, и ситуацией обучаемого, с его собственным субъективно-модальным значением. Применительно к учебной иноязычной коммуникации чрезвычайно важно создание такого материального образа учебного текста, который бы нес в себе черты текста-модели со строго дозированным объемом учебного материала для всех этапов обучения и был бы рассчитан на дальнейшее его воспроизведение.

В устной иноязычной коммуникации, в отличие от письменной, где преобладает, в основном, единственная дистантно-контактная связь автора сообщения через его текст обучаемым, имеет место наибольшее количество прямых и обратных связей. В них происходит удлинение коммуникативной цепи: автор-составитель учебного текста, преподаватель, студент. Социальная роль преподавателя обусловлена при этом двухфазностью функций, которую он выполняет при работе с текстом. С одной стороны, он – читатель учебного текста, а с другой – его активный интерпретатор, способствующий реализации как авторского коммуникативного намерения текста, так и ожидающий определенную результативность своего замысла речи со стороны обучаемых. В ходе презентации студентам учебно-иноязычной текстовой информации в ряде случаев происходит изменение характера связи между сообщением и автором учебного текста. Зачастую это объясняется функциональной нагрузкой текста и его конкретной прагматикой, ориентацией на выполнение заранее намеченной лингводидактической целеустановки.

Как единица обучающего типа речи, используемая преподавателем при обучении студентов определенному виду иноязычной речевой деятельности, данный вид устного диалогического дидактического текста можно определить как движение, процесс, как результат и факт речевого акта. Последний включает в себя преподавателя (главное действующее лицо речевого акта), обучаемого и передаваемую учебную информацию со всеми особенностями ее нелингвистической обусловленности. Внутренняя логика его зарождения и

развития, уходящая корнями в глубь индивидуального и коллективного опыта по формированию учебных занятий, диктует определенные закономерности порождения подобных текстов с их конкретной формально-смысловой организацией. Совокупность диалогических реплик преподавателя и студента в дидактическом диалоге образуют единый текст, имеющий законченный смысл. Его единство создается прежде всего семантикой самого текста, его содержанием и смыслом, единой сюжетной линией и прагматикой текста, а также мотивацией общения, участвующей в стилистическом оформлении речи. Кроме того, цельность данного типа текста может рассматриваться как данность, присущая любому учебному тексту, как признак психического образа текста, представленный в материальном образе учебного текста.

Обобщая вышесказанное, отметим, что мы рассматриваем дидактический текст не изолированно вне коммуникации, а как неотъемлемый компонент акта учебного иноязычного общения, где невербальное и вербальное начала в большинстве случаев органически связаны между собой и обеспечивают понимание текста, которое может быть представлено разными видами контекста. Под контекстом в широком смысле этого слова мы понимаем не только данное окружение слов и словосочетаний, а весь учебно-педагогический и вербальный опыт коммуникантов, не имеющий никаких формальных и материальных ограничений. Все своеобразие вербальных и невербальных средств, в том числе и паралингвистических, проявляется в дидактическом диалоге непосредственно в режиме устно-слухового канала взаимодействия преподавателя и студента. Использование при этом мимикоплантомимических средств подчинено здесь главной цели: ясности и доступности донесения учебной информации до обучаемого. Оно определяется конкретной наличной ситуацией, которая включает непосредственное окружение преподавателя и студента, те обстоятельства, которые складываются при определенных условиях учебного общения и образуют коммуникативную среду, способствующую реализации протекающего в ней процесса коммуникации.

В процессе непосредственного контактного иноязычного общения между преподавателем и студентом итогом сбалансированного взаимодействия невербальных и лингвистических средств выступает также просодия. Она является тем обязательным компонентом семантики дидактического текста, который соотносится не только с его содержанием, но и со смыслом. Органически вплетаясь в структуру контекстуально-содержательной информации дидактического текста, она опосредованно связана и с его содержательно-фактуальной информацией. Тем самым она выступает одним из ведущих

компонентов организации дидактической речи: средством выражения модальности и предикации как предельных сегментных единиц данного текста, как и текста в целом.