

Коммуникативный шум в педагогическом дискурсе

(анализ коммуникативной ситуации в студенческой аудитории)

Коммуникативный шум – это любые причины и факторы, которые затрудняют восприятие передаваемой информации, вмешательство в процесс коммуникации на любом из его участков, искажающее смысл послания. Источники шума, которые могут создавать преграды на пути обмена информацией, варьируются от языка и различий в восприятии, из-за которых может изменяться смысл в процессах кодирования и декодирования, и до различий в организационном статусе между коммуникантами, которые могут затруднять точную передачу информации [1].

Причинами так называемых «человеческих» барьеров может быть *отсутствие единого понимания ситуации*, *ценности*, локализация, нарушение коммуникативного кодекса – системы принципов, среди которых – принцип кооперации, представляющий собой единство четырех максим: полноты информации, качества информации, релевантности, манеры. «Не говори того, что ты считаешь ложным, не говори того, о чем у тебя нет достаточных оснований...». Особенно часто нарушается последний постулат максимы качества информации [2, с. 344].

В студенческой аудитории очень важно выработать навыки анализа ситуаций институционального педагогического дискурса, формат которых обусловлен конвенциями, но в реализации их очевидно влияние личностной сферы коммуникантов. Субъективное оценивание особенно присуще конфликтным ситуациям.

«Только *беспристрастное* отношение к конфликту может привести к удачному разрешению вопроса, чтобы, наконец, можно было наладить нормальные, человеческие отношения между учителем и учеником».

Выше приведены слова с сайта [pedsovet](http://pedsovet.ru/publ/72-1-0-4305) (<http://pedsovet.ru/publ/72-1-0-4305>), который представлен как интернет-сообщество учителей, «социальная сеть учителей», «сообщество взаимопомощи учителей».

Там же предлагаются рекомендации по разрешению конфликтной ситуации уже *после* того, как было предложено для рассмотрения описание одного из реальных конфликтов (мы приведем его позже).

Начинаем работать со студентами именно с описания предложенных *способов разрешения*: «При возникновении конфликтной ситуации в школе важно разобраться в ней спокойно, реально, *без искажения посмотреть на вещи*. <...> Когда ситуация трезво оценена и проблема обрисована, учителю проще найти истинную причину конфликта, оценить правильность действий обеих сторон, наметить путь к конструктивному разрешению *неприятного* момента.

Проведенный анализ ситуации поможет педагогу выразить свои мысли и представления о проблеме родителю, *проявить понимание...*»

1. Студенты оценивают эти советы как соответствующие коммуникативной программе разрешения конфликтов, отмечая, что первое в вопросе разрешения конфликта – стремление к установлению симметричных отношений А и В к Х, а также А к В, равно В к А (по известной модели Т.Ньюкомба): Если А и В сориентированы положительно, то их отношение к Х будет стремиться к совпадению.

Также предполагается возможность обратного процесса при возникновении асимметрии, которая и является основой конфликта: если сознательно попытаться одинаково оценить объект (действия-конфликтогены), то проявится стремление к положительному уравниванию в оценке друг друга конфликтующими сторонами.

2. Однако в тексте «советов» очевидно нарушение этого требования (лингвистический сигнал этого нарушения): «...наметить путь к конструктивному разрешению *неприятного* момента». Конструктивное описание не оперирует оценочным языковым инвентарем из категории обозначения личных эмоций. Логично назвать ситуацию сложной, или призвать ее противоречивой – мы не можем домыслить интенции ее участников.

Уже на данном этапе мы видим появление *шума*, помехи, коммуникативного барьера, причина которого – противоречие между намерением призвать к объективности и вербально выраженным личным оцениванием.

3. После этого рассматриваем со студентами предложенное тем же источником на сайте само описание реального конфликта:

«Антон – самоуверенный старшеклассник, не имеющий незаурядных способностей. Отношения с ребятами в классе прохладные, школьных друзей нет.

*Дома мальчик характеризует ребят с отрицательной стороны, указывая на их недостатки, **замысленные или преувеличенные**, выказывает недовольство учителями <...> Мама безоговорочно верит сыну, **поддакивает** ему, что еще больше портит отношения мальчика с одноклассниками, вызывает негатив к учителям.*

*Вулкан конфликта взрывается, когда **родительница в гневе** приходит в школу с претензиями к учителям и администрации школы. Никакие убеждения и уговоры не оказывают на нее **остывающего воздействия**. <...>*

Это описание конфликта и рекомендации по его разрешению с 2013 г. транслируются в сети Интернет: стали частью студенческих рефератов, а также подобных же сайтов, направленных на методическую помощь учителям (например, <https://kopilkaurokov.ru/psihologu/uroki/razrabotka-zaniatii-po-tiemie-konflikty-i-puti-ikh-razrieshieniia>) и т.д.

4. Студенты называют и характеризуют элементы коммуникативного процесса (*источник – интернет-сообщество учителей; намерение –*

первостепенное: научить разрешать конфликты, гармонизировать педагогический дискурс (о второстепенных речь пойдет позже); *сообщение* – советы по решению конфликта; *ситуация* – благоприятная; *ресурсы* – возможность трансляции (тиражирования), демонстрация прецедентных примеров; *стратегия* – кооперативная (объяснение; присоединение – как манипуляция); *канал* – сеть Интернет; *аудитория* – педагоги (прежде всего, школьные), потенциально – студенты; *эффект* – принятие (ретрансляция, тиражирование) – у одной части аудитории, непринятие (дискредитация интенции и источника) – у другой части.

5. Студенты обнаруживают и исключают из описания конфликта все компоненты, которые не могут соответствовать информированности источника, давшего рекомендации (даже если представить, что он сам субъект данной ситуации), определяют характер шума. Очевидно, что обличие ученика не в учебном учреждении – за пределами информированности источника, влияние матери ученика на систему взаимодействий ученика с учителем и коллективом не может быть оценено достоверно; оценивание способностей ученика в целом – за пределами информированности источника, который может только обозначить уровень овладения учеником школьной программой. Итак, шум (помеха) в данном случае – немотивированное превышение информированности как разновидность нарушений кодекса коммуникации (максимы качества информации).

6. Студенты отмечают также появление шума, который является следствием нарушения другой максимы кодекса коммуникации. В описании конфликта нарушается максимы манеры (*поддерживает ему, родительница в гневе, подлила масла в огонь*).

7. Пробуем увидеть причину появления весомого информационного шума.

На первый взгляд, источник не смог абстрагироваться от личного видения ситуации. Вполне возможно, что источник шума – противоречие между методически и социально «навязанной» позицией (умение разрешить конфликт – быть специалистом по коммуникациям – обладать значимым социальным статусом) и привычным личным видением себя как авторитетного и правого «оценщика».

Здесь стоит сказать о *цели* как об одном из обязательных компонентов модели коммуникативного действия. Цели могут быть первостепенными, когда говорящий инициирует коммуникативный процесс и управляет речевыми действиями. Второстепенные же цели могут быть связаны с самооценкой говорящего, стремлением говорящего *сохранить и приумножить значимые для него ценности*, желанием говорящего управлять ситуацией и избежать отрицательных эмоций.

Таким образом, здесь зримо отпечатывается шум в виде установки коммуникатора на привычную ретрансляцию (когда приемлемо не столько взаимодействие, сколько воздействие как основа коммуникативного стиля) с мощным «зашумлением» за счет выдвигания собственных эмоций и описания именно их, а не фактических событий. И речь также может идти о манипуляции.

Возможно, источник претендует на охват максимально большой принимающей аудитории. Однако коммуникатор, дающий совет «объективно, не искажая, рассмотреть ситуацию» на одном из форумов методической поддержки, но нарушающий правила коммуникативного кодекса, дискредитирует заявленные интенции в данном акте коммуникации.

В итоге студенты не просто пробуют восстановить объективное описание конфликта, они делают перевод текста с языка конфликта на язык объективного наблюдения. Например, возможная эвфемизация экспрессивно-субъективного «мать безоговорочно верит сыну, *поддакивает* ему...» приводит к варианту: мать доверяет сыну и согласна с ним в оценке ситуации и т.д.

Таким образом, от представления о статичности конвенционального педагогического дискурса студенты-филологи приходят к пониманию неоднозначности и динамичности составляющих его коммуникативных ситуаций и их компонентов, учатся прогнозировать развитие коммуникативных событий и появление слабых мест, которые становятся шумом, помехой, барьером в коммуникации.

1. Быстрова Е.А. Влияние информационного шума на потребление коммуникаций в сети Интернет // Культура и образование. – Февраль 2014 – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1327> (дата обращения: 04.02.2014).

2. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; Ваклер, 2001. – 656 с.