

Санкт-Петербургский государственный университет

ВИНОГРАДОВА Юлия Сергеевна

Выпускная квалификационная работа

**Особенности паузации в речи педагога при объяснении материала на
русском языке**

Уровень образования: бакалавриат

Направление 45.03.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа СВ.5051. «Теория и практика
межкультурной коммуникации (английский язык)»

Научный руководитель:
к.ф.н., доцент, Кафедра общего
языкознания имени Л.А. Вербицкой,
Риехакainen Елена Игоревна

Рецензент:
к.ф.н., доцент, Кафедра
фонетики и методики
преподавания
иностраннных языков,
Евдокимова Вера Вячеславовна

Санкт-Петербург
2023

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Пауза как средство выражения мысли.....	6
1.1. Феномен паузации.....	6
1.2. Классификации пауз.....	8
1.3. Паузы хезитации как разновидность хезитационных явлений.....	15
1.4. Классификация пауз для многоуровневой разметки устной речи.....	19
Выводы по Главе 1.....	22
Глава 2. Объяснение в философии, лингвистике и педагогике.....	24
2.1. Объяснение как неотъемлемая часть коммуникации.....	24
2.2. Объяснение как составляющая педагогического дискурса.....	28
Выводы по Главе 2.....	35
Глава 3. Исследование пауз в речи результативных учителей.....	37
3.1. Материал.....	37
3.2. Аннотирование пауз.....	40
3.3. Результаты количественного анализа.....	48
3.4. Обсуждение результатов.....	55
Выводы по Главе 3.....	57
Заключение.....	58
Список литературы.....	60
Приложения.....	67

Введение

Данное исследование выполнено в области психолингвистики и сосредоточено на изучении паузации в устной речи школьных учителей – носителей русского языка. Исследование организации устной речи, в частности ее интонационной составляющей, в настоящее время является одним из активно развивающихся направлений лингвистики. Несмотря на наличие множества работ, посвященных изучению пауз в устной речи, лингвисты до сих пор не пришли к единому мнению об их природе и функциях, поэтому наше исследование является **актуальным**. Для разрешения споров о классификации пауз и противоречий в их типологиях необходим анализ особенностей живой речи, который может приблизить нас к пониманию процессов мышления человека, к ответу на многие вопросы о формировании и развитии речи.

Объектом исследования являются паузы в речи педагогов при объяснении нового материала на школьном уроке. Объяснение материала – важнейший элемент занятия, требующий от педагога особых усилий, чтобы привлечь и удержать внимание учеников. Можно предположить, что именно в этой части урока речь педагогов является наиболее показательной с точки зрения расстановки пауз, которые в свою очередь являются одним из ведущих средств организации речи и привлечения внимания слушателя. **Предметом** исследования являются конкретные характеристики паузации, а именно физическая природа, позиция, функция, длительность и количество пауз, возникающих в речи учителей при объяснении новой темы.

В качестве **материала** работы были отобраны видеозаписи четырех уроков истории 6–8 классов, проведенных т.н. результативными учителями¹. Исследование выполняется в рамках проекта «Роль лингвистических характеристик речи в результативных учительских практиках: корпусные и психолингвистические данные», осуществляемого при финансовой поддержке

¹ Критерии оценивания результативности учителей см. в разделе 3.1.

СПбГУ (ID проекта 101747352) и ООО «СберОбразование». Проект направлен на выявление характеристик речи учителей, которые способствуют успешности усвоения материала уроков. Записи уроков, с которыми мы работаем в рамках этого проекта, предоставлены нам коллегами из ООО «СберОбразование». Причина выбора уроков истории для исследования паузации состоит в том, что монологическая часть объяснения новой темы, необходимая для анализа пауз, оказалась наиболее продолжительной именно у учителей-историков ввиду специфики самого предмета.

Цель исследования – разработать классификацию пауз для аннотирования корпуса устной речи результативных учителей и описать характеристики пауз в речи результативных учителей с опорой на эту классификацию. Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) дать определение понятиям «пауза» и «паузация», определить параметры, по которым анализируются паузы в устной речи;
- 2) разработать классификацию пауз, которую можно использовать при аннотировании корпуса устной речи учителей;
- 3) дать определение понятию «объяснение» и рассмотреть разные подходы к описанию его структуры;
- 4) описать физическую природу, длительность, позицию, функции и количество пауз, возникающих в речи педагогов при объяснении нового материала;
- 5) сопоставить описанные параметры паузации при объяснении материала у разных учителей.

Исследование проводится с применением **методов** корпусного и акустического анализа, а также методов статистической обработки данных. **Новизна** работы определяется современным языковым материалом, а также малым количеством имеющихся на данный момент исследований просодики речи педагогов. **В теоретическом плане** работа позволяет дополнить имеющиеся представления о паузах в устной речи в целом и в частности предоставляет данные об особенностях паузации в устной речи педагогов во

время школьного урока. Результаты исследования можно использовать при создании руководства для повышения эффективности речи педагога при введении нового материала на уроке, а также как основу для дальнейших экспериментов по восприятию речи педагогов, поэтому исследование является **практически значимым**.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. Пауза как средство выражения мысли²

1.1 Феномен паузации

Любой продолжительный речевой поток состоит из отрывков, характеризующихся интонационно-смысловым единством. В англоязычных работах для обозначения подобных единств используется множество разных терминов («интонационная фраза», «интонационная единица» и др.)³. В отечественной же лингвистике традиционно придерживаются термина «синтагма» – «интонационно-смысловое единство, возникающее в процессе речи и являющееся составной частью фраз или отдельной фразой»⁴. Однако многие исследователи считают его некорректным по отношению к спонтанной речи, поскольку в ней смысловые и интонационные единства зачастую не совпадают⁵. Кроме того, нет четких критериев определения границ синтагмы, что также усложняет их выделение в речевом потоке. Исходя из этого, в ряде современных исследований для обозначения единиц сегментации речи используется термин «элементарная дискурсивная единица» (ЭДЕ), который, по мнению А.А. Кибрика и В.И. Подлесской, является наиболее подходящим для описания как устного, так и письменного дискурса⁶. А.А. Кибрик трактует ЭДЕ как «поведенческие акты порождения речи»⁷, которые выделяются по просодическим признакам, таким как паузация, интегральный тональный контур, главный тональный акцент и т.д. Особый интерес для нашего исследования представляет паузация – «размещение пауз в потоке речи»⁸.

Термин «пауза» в словарях лингвистических терминов трактуется как временная остановка звучания⁹. Так, например, Н.Д. Арутюнова приводит

² Представленные в Главе 1 материалы приняты к публикации в журнале «Русская речь»: Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риехакайнен Е.И. Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи // Русская речь. 2023. В печати.

³ Levelt W.J.M. Speaking: from intention to articulation. Cambridge, The MIT Press, 1989. P. 23.

⁴ Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. М.: Высш.шк., 1970. С. 169.

⁵ Раева О.В., Риехакайнен Е.И. Синтагма и сегментация устной спонтанной речи // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. № 4. С. 14–20.

⁶ Кибрик А.А., Подлесская В.И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование русского устного дискурса. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 56.

⁷ Кибрик А.А., Майсак Т.А. Правила дискурсивной транскрипции для описательных и документационных исследований // Rhema. Рема. 2021. Вып. 2. С. 33.

⁸ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. С. 303.

⁹ Там же; Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 256.

следующее определение: «перерыв в речи, которому акустически обычно соответствует отсутствие звука, а физиологически – остановка в работе речевых органов»¹⁰. Однако было установлено, что не все перерывы в фонации воспринимаются слушателем как пауза: например, при произнесении глухих смычных согласных происходит прекращение звучания, которое ввиду своей непродолжительности (в среднем от 10 до 50 мс¹¹) остается для слушателя незамеченным. Существует также мнение, что длина подобных перерывов может достигать 100 мс и даже в таких случаях слушатель их не распознает¹².

В 1960–70-е годы большое распространение получил перцептивный подход к анализу пауз, при котором паузу начали рассматривать с точки зрения ее восприятия слушателем¹³. В рамках этого подхода термином «пауза» стали обозначать также характерную смену тона на границах грамматико-смысловых единств, которую слушатель принимает за паузу, несмотря на то что перерыва в звучании там не наблюдается¹⁴. Подобное восприятие паузы при непрерывной фонации тесно связано со смысловым членением речевого потока и возможно только в местах, обусловленных для членения нормами языка. Таким образом, на современном этапе исследования устной речи существует два определения термина «пауза»: 1) «чисто физическое явление, ...отрезок времени, не заполненный фонацией», который может и не восприниматься слушателем как пауза; 2) «психическое явление, образ, соответствующий осознанию прекращения речевого звучания»¹⁵, и в этом случае паузы выполняют функцию смыслового членения речи. Необходимость выделения двух трактовок паузы подтверждается результатами проведенного М. Г. Каспаровой перцептивного эксперимента¹⁶,

¹⁰ Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. Ярцева В.Н. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 369.

¹¹ Дукельский Н.И. Принципы сегментации речевого потока. М.; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. С. 20.

¹² Каспарова М.Г. Восприятие речевой паузы // Академические тетради. 2015. Вып. 16. С. 276–277.

¹³ Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. 4-е изд. М.: Флинта, Наука, 2002. С. 95.

¹⁴ Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. Рига: Зинатне, 1974. С. 67; Каспарова М.Г. Восприятие речевой паузы. С. 277.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же. С. 277–278.

направленного на измерение влияния языковой системы на восприятие пауз в устной речи. Материалом эксперимента служили односложные слова, в гласные звуки которых были помещены интервалы разной длины, и неречевые тональные сигналы с теми же интервалами. В результате, распознавание пауз внутри слов зависело от длительности самих перерывов: чем они длиннее, тем чаще распознаются. В то же время, в тональном сигнале были восприняты все паузы вне зависимости от их длины, что подтверждает влияние смыслового наполнения слова, которое может препятствовать распознаванию паузы внутри слова.

Являясь одним из компонентов интонации (в широком смысле ее понимания), пауза имеет ряд языковых функций, основные из которых перечислены в словаре Н.Д. Арутюновой: 1) членение речи на фразы и синтагмы; 2) выражение характера связи между частями высказывания; 3) смысловое и эмоциональное выделение слова или синтагмы¹⁷. Выполнение перечисленных функций зависит не только от места постановки паузы, но и от ее длины: чем длиннее пауза, тем слабее смысловые связи между элементами высказывания. Несмотря на то что пауза воспринимается слушателем как незначительная остановка в речи, она играет крайне важную роль в придании речи выразительности, создании комфортных условий для восприятия информации слушателем и эффективного ее донесения до собеседника. Пауза – «сильное речевое средство выражения мысли»¹⁸, поэтому грамотная расстановка пауз является одной из стратегий ораторского и сценического искусства.

1.2. Классификации пауз

На данный момент насчитывается около 80 терминов для обозначения различных видов пауз¹⁹ и не существует их единой общепринятой классификации. Большинство классификаций основано на позиции, составе

¹⁷ Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь. С. 369.

¹⁸ Каспарова М. Г. Восприятие речевой паузы. С. 277–278.

¹⁹ Александрова О.А. Коммуникативно-прагматическая классификация пауз // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. 2008. № 2. С. 6.

или функции пауз. В спонтанной устной речи паузы могут возникнуть в любом месте высказывания: как правило, они отделяют друг от друга ЭДЕ в речевом потоке, однако при анализе записей спонтанных устных монологов А.А. Кибриком и В.И. Подлесской было выявлено наличие пауз в том числе и внутри ЭДЕ, а также зачастую и отсутствие пауз между ними²⁰. Таким образом, многие исследователи разделяют паузы по позиции на две большие группы: **финальные** (также именуемые как *конечные, межфразовые*) и **нефинальные** (*синтагматические, внутрифразовые*)²¹. Финальные паузы располагаются на конце фраз или сверхфразовых единств, а нефинальные возникают внутри фразы и отделяют смысловые группы в ее пределах. Паузы, отделяющие друг от друга синтагмы, называют **межсинтагменными**, а те, которые возникают внутри синтагм, – **внутрисинтагменными**. Последний тип пауз может возникать даже между элементами, имеющими сильную семантическую связь, поэтому выделяют также **межсловные** (*смотреть / телевизор*) и **внутрисловные** паузы (*супер/звезда*)²².

По параметру качества (состава) паузы делят на **темпоральные** – те, в которых можно выделить отрезок нулевой интенсивности, и **нетемпоральные** – где интенсивность звукового сигнала не доходит до нуля. Во втором случае эффект перерыва в речи может создаваться за счет резкого изменения тона или «стыка двух относительно самостоятельных по содержанию сочетаний слов»²³. Считается, что восприятие интонационных перепадов как паузы зависит не столько от их физических характеристик, сколько от смыслового содержания высказывания²⁴. В местах, где грамматическими правилами языка предусмотрено интонационное членение (таких как границы частей сложного предложения), в большинстве случаев возникает перерыв в речи, привычный

²⁰ Кибрик А.А., Подлесская В.И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование русского устного дискурса. С. 59.

²¹ Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь. С. 369; Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2009. С. 185.

²² Александрова О.А. Коммуникативно-прагматическая классификация пауз. С. 8.

²³ Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. С. 67.

²⁴ Каспарова М.Г. О механизме речевой паузы. Сообщение II. Восприятие паузы при «непрерывном» звучании речи // Новые исследования в педагогических науках. 1965. № 3. С. 154–155.

для слушателя, поэтому у него формируется «стереотип», ориентируясь на который, слушатель зачастую – даже при отсутствии физического перерыва – в подобных местах указывает на наличие паузы²⁵. По той же причине нетемпоральные паузы часто фиксируются при интонационном оформлении устойчивых синтаксических конструкций (газетные клише и т.д.)²⁶.

Для обозначения темпоральной паузы также используют термины *реальная, физическая, измеряемая, воспринимаемая*, а для нетемпоральной – *нереальная, мнимая, нулевая, психолингвистическая, квазипауза, пауза без перерыва звучания*²⁷. Темпоральные паузы могут быть полностью или частично **заполнены** речеподобным звуком, лексическим заполнителем и др. (*несколько м-м-м дворовых мальчишек*) или могут быть **незаполненными** и представлять собой отрезок с нулевой фонацией (*приятели из <...> почтенного сословия смотрителей*)²⁸.

По параметру функции большинство исследователей различают **синтаксические паузы** (*грамматические, логические, интеллектуальные, интонационно-синтаксические, смысловые*), **психологические паузы** (*эмоциональные, эмотивные*) и **паузы хезитации** (*колебания*)²⁹. Синтаксические паузы служат для смыслового членения высказывания и возникают на границах грамматико-смысловых единств. Этот вид пауз, согласно данным Г.Н. Ивановой-Лукияновой, составляет основу паузирования: 65-80% в неспонтанных текстах и 45-60% в спонтанных³⁰. Психологические паузы, по мнению многих исследователей, намеренно используются говорящим для подчеркивания важности определенного слова

²⁵ Каспарова М.Г. О механизме речевой паузы. С. 154–155; Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. С. 69.

²⁶ Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи... С. 95.

²⁷ Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи... С. 95; Александрова О.А. Коммуникативно-прагматическая классификация пауз. С. 8.

²⁸ Подлеская В.И., Кибрик А.А. Самоисправления говорящего и другие типы речевых сбоев как объект аннотирования в корпусах устной речи // Научно-техническая информация. 2007. Т. 2. Вып. 2. С. 2–23; Баева Е.М. Хезитационные явления в устных монологах низкой степени спонтанности // Коммуникативные исследования. 2018. Вып. 1. С. 77.

²⁹ Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи... С. 95; Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. Риторика и культура речи. 12-е изд. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2012. С. 379; Пиотровская Л. А. Монотонная VS выразительная устная речь // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. №4. С.72.

³⁰ Иванова-Лукиянова Г.Н. Культура устной речи... С. 95–96.

и для привлечения к нему внимания слушателя. Такие паузы могут быть средством создания ретардации, или напряженного ожидания, – стилистического приема, который заключается в сообщении наиболее важной информации ближе к концу высказывания. Паузы хезитации дают возможность говорящему подобрать наиболее подходящее языковое средство и определяются как «паузы обдумывания, размышления»³¹. Некоторые лингвисты отмечают, что паузы хезитации также помогают говорящему отследить ошибку в момент произнесения высказывания и исправить ее³². Слушателю же они дают время на подготовку к восприятию и обработку следующего высказывания собеседника. Наличие пауз хезитации зависит от многих факторов: степени подготовленности речи говорящим, сложности обсуждаемой темы, степени взволнованности говорящего и др. Хезитационные паузы, как и психологические, относятся к последующему речевому отрезку, в то время как синтаксические паузы завершают смысловое единство и примыкают к предыдущему отрезку.

Некоторые исследователи также выделяют **ситуативные** и **дикторские** паузы³³. Ситуативные паузы возникают в определенных ситуациях: в речи командира при отдаче приказов (*Шагом / марш!*), в речи учителя во время диктанта и т.д.³⁴ Функция таких пауз состоит в замедлении речи говорящего, что дает слушателю время на выполнение требуемого от него действия. Дикторские паузы встречаются исключительно в текстах функциональных стилей, прочитанных дикторами, и придают им ясность и четкость³⁵.

Одной из наиболее полных классификаций пауз, на наш взгляд, является классификация О.А. Александровой, построенная согласно

³¹ Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. С. 379.

³² Бондаренко Л.П. Пауза колебания и порождение речевого высказывания // Экспериментально-фонетический анализ речи. Проблемы и методы / отв. ред. Л.В. Бондарко. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. Вып. 1. С. 158.

³³ Примеры всех указанных видов пауз по функции см.: Коченкова Ю.Е. Цена паузы // Мир русского слова. 2010. № 2. С. 50–55.

³⁴ Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. С. 74; Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. С. 383.

³⁵ Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи... С. 100; Коченкова Ю.Е. Цена паузы. С. 50–55.

коммуникативно-прагматическому принципу, то есть на основе «согласованности коммуникативного намерения говорящего с действием основных правил (законов) языка»³⁶. Автор делит все паузы на **обязательные**, без которых невозможно построить коммуникативно релевантное высказывание, и **необязательные**, появление которых зависит от намерения говорящего, ситуации общения и др.³⁷ К обязательным О.А. Александра относит *артикуляционные* (образующиеся при произнесении глухих смычных согласных), *дыхательные* и *синтаксические* паузы. Под дыхательными (которые также называют *респираторными, физиологическими*) автор подразумевает те паузы, которые возникают вследствие естественной потребности человека в воздухе при нормальной работе органов дыхания. Некоторые исследователи называют физиологическими те паузы, которые вызваны недостатком воздуха в легких из-за нарушений процессов дыхания (одышка и т.п.), а дыхательные паузы, имеющиеся в речи любого человека, не выделяют³⁸.

Необязательные паузы несут дополнительную информацию и могут быть **преднамеренными** или **непреднамеренными**. К последней группе О.А. Александра относит *паузы хезитации* (автор называет их *паузами колебания*). Преднамеренными считаются *ситуативные* и *психологические* паузы. Автор делит их на три подвида по функции: *театральные* (функция привлечения внимания слушателя), *риторические* (выделение слова в речи) и *паралингвистические* (выражение эмоционального состояния говорящего). На наш взгляд, такое подробное деление является излишним, поскольку все перечисленные типы психологических пауз крайне близки по своему значению и функциям: говорящий, выделяя при помощи психологической паузы важное для него слово, старается одновременно привлечь к нему

³⁶ Александра О.А. Коммуникативно-прагматическая классификация пауз. С. 10.

³⁷ Автор называет эти факторы «психофизиологическими», однако нам этот термин представляется не совсем корректным, поскольку от физиологических факторов зависит возникновение в первую очередь обязательных пауз.

³⁸ Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. С. 74; Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. С. 383.

внимание слушателей, что делает его речь более выразительной и эмоциональной.

В целом, в русскоязычной традиции создатели типологий пауз часто опираются на исследовательскую интуицию и стремятся однозначно разделить паузы на группы, приписывая им не всегда поддающиеся объективной оценке признаки (например, преднамеренность использования). Однако некоторые исследователи признают полифункциональность пауз и то, что одна и та же пауза может быть отнесена к разным типам³⁹. Например, зачастую паузы хезитации возникают на стыке грамматико-смысловых единств, что позволяет одновременно отнести их к синтаксическим паузам⁴⁰.

В англоязычных работах классификации пауз основаны, во многом, на иных параметрах. Например, П. Далтон и В. Хардкасл, понимая под паузой «разрыв акустического сигнала, период молчания»⁴¹, выделяют три группы пауз по причине их образования: 1) возникающие при произнесении смычных согласных; 2) при вдохе (breath-pauses); 3) возникающие вне зависимости от артикуляторных процессов (hesitation pauses). Рассматривая каждую из групп пауз, авторы стараются определить их позицию и пределы нормы их длины с целью разграничить признаки нормативной речи и патологий речи. Паузы первой группы имеют длину от 50 мс до 250 мс в зависимости от места возникновения смычки, окружения, задействованных органов артикуляции и т.п. и обычно не замечаются слушателем, то есть не воспринимаются как паузы. Случаи, когда такие паузы становятся длиннее нормы и прерывают речевой поток, свидетельствуют о наличии патологий речи у говорящего. Паузы второй группы, которые в отечественной традиции именуется «дыхательными», возникают вследствие естественной потребности говорящего в пополнении запаса воздуха. Их длительность обычно составляет

³⁹ Краилина Н.А. Роль темпа и пауз в рекламном тексте (на материале французской телерекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.: Моск. пед. гос. ун-т., 2005. С. 14; Зонтова И.Л. Функциональный аспект пауз в спонтанном дискурсе // Вестник МГЛУ. 2016. № 1. С. 81.

⁴⁰ Коченкова Ю.Е. Цена паузы. С. 51.

⁴¹ Dalton P., Hardcastle W. Disorders of fluency. London: Cole and Whurr, 1989. P. 33.

от 0,5 до 1 с., а частота колеблется от 2 до 20 в минуту⁴². Эти параметры в свою очередь связаны с темпом речи: чем быстрее темп, тем короче паузы и тем чаще они появляются. Кроме того, дыхательные паузы обычно являются незаполненными и никак не проявляются на фонетическом уровне за исключением возможного слабо выраженного «шипения» (hissing), возникающего в процессе дыхания. Вокализация таких пауз случается при патологиях речи из-за неспособности говорящего координировать действия артикуляторного аппарата, гортани и дыхательной системы. Опираясь на проведенные ранее исследования, П. Далтон и В. Хардкасл подчеркивают связь между расположением пауз при вдохе и логическим членением речи на предложения и фразы. Согласно Ф. Голдман-Эйслер⁴³, при чтении вслух дыхательные паузы появляются исключительно в местах, продиктованных грамматикой языка, однако в спонтанной речи примерно одна треть таких пауз возникает внутри смысловых единств. Спонтанная речь отстает от мыслей говорящего, так как когнитивные процессы вмешиваются в «упорядоченное включение таких экстралингвистических явлений, как хезитация и дыхание, в лингвистический процесс»⁴⁴. Таким образом, Ф. Голдман-Эйслер делает вывод о том, что, в целом, паузы при чтении и порождении спонтанной речи выполняют разные функции.

Появление пауз третьей группы (хезитации), согласно П. Далтон и В. Хардкаслу, может быть связано с несколькими неартикуляторными факторами:

- 1) наличие границы между синтаксическими и просодическими единствами, такими как предложение, фраза и т.п.;
- 2) влияние когнитивных процессов (например, выбор подходящей лексической единицы);
- 3) эмоциональное состояние говорящего (например, волнение);

⁴² Dalton P., Hardcastle W. Disorders of fluency. P. 34.

⁴³ Goldman-Eisler F. Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech. London and New York: Academic Press, 1968. P. 99.

⁴⁴ Ibid. P. 98.

- 4) социальное взаимодействие;
- 5) стилистические особенности⁴⁵.

Ф. Голдман-Эйслер, исследуя разницу в постановке пауз при чтении вслух и порождении спонтанной речи, также разделяла паузы по расположению на грамматические и неграмматические. Грамматические паузы, согласно автору, возникают между фразами и предложениями и продиктованы строем языка. Неграмматические паузы появляются внутри фраз и не соответствуют логическому членению речевого потока. Согласно полученным автором экспериментальным данным, около 45% пауз в спонтанной речи являются неграмматическими⁴⁶.

Во многих других работах также встречаются термины «синтаксические» и «хезитационные» паузы. Синтаксические паузы лучше воспринимаются слушателем, они помогают ему понять структуру высказывания, в то время как хезитационные паузы, напротив, могут сбивать собеседника с толку⁴⁷. Кроме того, существуют экспериментальные данные о том, что порождение этих двух видов пауз вызывает разную мозговую активность⁴⁸.

1.3. Паузы хезитации как разновидность хезитационных явлений

Отдельного рассмотрения заслуживают паузы хезитации, поскольку на данный момент они наименее исследованы лингвистами. Современные представления о хезитациях во многом основаны на работах зарубежных лингвистов: Дж. Рэгсдейла – одного из первых, кто предложил изучать хезитации на записях спонтанной, а не подготовленной речи⁴⁹; Ф. Голдман-Эйслер и С. Рочестера, изучавших особенности хезитационных явлений и

⁴⁵ Dalton P., Hardcastle W. Disorders of fluency. P. 36.

⁴⁶ Goldman-Eisler F. Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech. P. 13–14.

⁴⁷ Osgood C.E., Sebeok T.A. Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. Bloomington: Indiana University Press, 1965. P. 98–99.

⁴⁸ Kircher T.J., Brammer M.J., Levelt W. et. al. Pausing for thought: engagement of left temporal cortex during pauses in speech // NeuroImage. 2004. V. 21. Is. 1. P. 84–90.

⁴⁹ Ragsdale J. Relationships between hesitation phenomena, anxiety and self-control in a normal communication situation // Language and Speech. 1976. V. 19. Is. 3. P. 257–265.

одними из первых предложивших их классификации⁵⁰. В отечественной лингвистике большой вклад в изучение хезитаций внесли А.А. Кибрик, В.И. Подлесская, Э.Б. Яковлева, Е.М. Баева и многие другие. Однако, несмотря на продолжительное изучение хезитаций со второй половины XX века, многие вопросы об их природе, функциях, синтаксической позиции, лингвистической значимости и т.д. остаются открытыми⁵¹. На современном этапе хезитации – лингвистически актуальный объект изучения, так как они являются неотъемлемой частью живой речи и, по некоторым данным, сопровождают около 6% слов в устной спонтанной речи⁵².

На данный момент нет общепринятого определения термина «хезитации». Он имеет более широкую и более узкую трактовку: в широком смысле он включает в себя все явления, прерывающие живую речь (паузы хезитации, исправления, повторы, подхваты и др.), и употребляется как синоним термина «речевые сбои», принятого в отечественной лингвистике. В англоязычных источниках для обозначения таких явлений наиболее широко используется термин «speech disfluencies»⁵³, который Дж. Фокс Три определяет как «явление, прерывающее речевой поток и не добавляющее пропозиционального содержания высказыванию»⁵⁴. В более узком смысле хезитации – это подгруппа речевых сбоев, «остановки в речи, во время которых говорящий осуществляет выбор слова, производя заполнение конкретной лексической единицей позиции в уже сформированной синтаксической схеме высказывания»⁵⁵, то есть паузы хезитации. А.А. Кибрик

⁵⁰ Rochester S.R. The Significance of pauses in Spontaneous Speech // Journal of Psycholinguistic Research. 1973. V. 2. Is. 1. P. 51–81; Goldman-Eisler F. Speech Production and the Predictability of Words in Context // Language and Speech. 1958. V. 1. Is. 4. P. 226–231.

⁵¹ Яковлева Э.Б. Речевые хезитации: Формальный и функциональный аспекты: Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; отв. ред. Нагорная А.В. М., 2016. 73 с.

⁵² Fox Tree J.E. The Effects of False Starts and Repetitions on the Processing of Subsequent Words in Spontaneous Speech // Journal of Memory and Language. 1995. V. 34. Is. 6. P. 709–710; Lickley R. Disfluency in typical and stuttered speech. 2018. P. 374. URL: https://www.researchgate.net/publication/324226615_Disfluency_in_typical_and_stuttered_speech.

⁵³ Lickley R. Disfluency in typical and stuttered speech; Eklund R. Disfluency in Swedish human-human and human-machine travel booking dialogues. PhD dissertation. Linköping University Electronic Press, 2004. 388 p.

⁵⁴ Fox Tree J.E. The Effects of False Starts and Repetitions on the Processing of Subsequent Words in Spontaneous Speech // Journal of Memory and Language. 1995. V. 34. Is. 6. P. 709.

⁵⁵ Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. и др. Фонетика спонтанной речи / Ред. Н.Д. Светозарова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. С. 149.

и В.И. Подлеская называют паузой хезитации перерыв в речи, который необходим говорящему, чтобы продумать продолжение высказывания, подготовить «следующую порцию»⁵⁶. Э.Б. Яковлева предлагает более широкое определение хезитации: «комплексный полифункциональный когнитивный феномен поисково-коррективного характера, неотъемлемый атрибут спонтанно порождаемого высказывания»⁵⁷. В целом, все перечисленные дефиниции достаточно схожи, но в каждой из них акцентируется внимание на той или иной отличительной особенности хезитаций. В данной работе мы будем придерживаться более узкого определения хезитаций и подразумевать под этим термином паузы хезитации.

Все еще спорным является вопрос о классификации хезитационных явлений. Во многих русскоязычных работах различают речевые сбои в целом и паузы хезитации как их разновидность⁵⁸. Сами паузы традиционно подразделяют на **незаполненные** – представляющие собой отсутствие звука, перерыв в звучании, и **заполненные** – каким-либо образом реализующиеся на фонетическом уровне⁵⁹. В англоязычных работах эти термины звучат как *silent (unfilled) pauses* и *filled pauses*⁶⁰. Оба вида пауз хезитации могут появляться в любом месте высказывания, зачастую внутри ЭДЕ, разрывая тесные синтаксические связи (например, между определяемым словом и определением, сказуемым и дополнением и т.п.). Однако их появление возможно и между ЭДЕ, то есть паузы хезитации могут совпадать по расположению с синтаксическими паузами, служащими для членения речевого потока. Это явление вызывает трудности при анализе устной речи и

⁵⁶ Подлеская В.И., Кибрик А.А. Самоисправления говорящего и другие типы речевых сбоев как объект аннотирования в корпусах устной речи. С. 3.

⁵⁷ Яковлева Э.Б. Когнитивно-синтаксическая дистрибуция хезитаций в немецкой спонтанной речи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. Т. 35. Вып. 3. С. 106–107.

⁵⁸ Баева Е.М. Хезитационные явления в устных монологах низкой степени спонтанности. С. 78; Богданова-Бегларян Н.В., Баева Е.М., Бродт И.С. и др. Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. С. 160.

⁵⁹ Александрова О.А., Иваницкий В.В. Пауза колебания — комплексный феномен современной коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. № 25. 2003. С. 96; Баева Е.М. Указ. соч. С. 77.

⁶⁰ Об этом подробнее см.: Maclay H., Osgood C.E. Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech // Word. 1959. V. 15. Is. 1. P. 21–25; Lickley R. Disfluency in typical and stuttered speech. P. 376–378.

определении границ, особенно между незаполненными паузами хезитации и синтаксическими паузами. Г. Барик⁶¹ для решения этой проблемы предлагает опираться на критерий длительности пауз. Основываясь на данных Ф. Голдман-Эйслер о том, что длительность синтаксической паузы составляет примерно 500–750 мс, автор предлагает считать, что паузы длиной более 700 мс состоят из двух частей: первые 500 мс – грамматическая пауза, относящаяся к предыдущему отрывку, а оставшиеся 200 и более мс – пауза хезитации перед следующим высказыванием.

Заполненные паузы в свою очередь подразделяются в ряде работ на несколько групп в зависимости от их заполнителей: 1) *паузы с лексическим заполнителем* (*ага, ну* и т.п.), 2) *речеподобные (долексические) паузы*, заполненные «речеподобными звуками» (*м-м-м, а-а-а* и т.п.), 3) *удлинения отдельных звуков* (*ос-сведомляясь, по-обезжал* и т.п.), 4) *паузы, заполненные паралингвистическими элементами* (*вздых, покашливание* и т.п.)⁶². Некоторые исследователи относят к заполненным паузам хезитации еще два класса: *огласовки согласных звуков* и *произнесение слова по слогам (скандирование)*⁶³. Наличие огласовок согласных отмечено в речи на русском языке носителей китайского и японского языков⁶⁴: из-за фонетических особенностей этих языков, а именно подавляющего большинства открытых слогов, говорящие испытывали затруднения при произнесении русских консонантных кластеров и вставляли лишние гласные. Таким образом, одной из причин возникновения огласовки согласных звуков является межъязыковая интерференция, однако остается открытым вопрос о том, возможно ли появление этого явления в речи

⁶¹ Barik H.C. On Defining Juncture Pauses: A Note on Boomer's "Hesitation and Grammatical Encoding" // *Language and Speech*. 1968. V. 11. Is. 3. P. 157–158.

⁶² Александрова О.А., Иваницкий В.В. Пауза колебания — комплексный феномен современной коммуникации. С. 96; Баева Е.М. Хезитационные явления в устных монологах низкой степени спонтанности. С. 81; Кибрик А.А., Подлеская В.И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование русского устного дискурса. С. 179.

⁶³ Прокаева В.О. Хезитации при чтении на родном и иностранном языках (на материале речи носителей русского языка, изучающих японский язык): ВКР магистра лингвистики. СПб: СПбГУ, 2021. С. 29–30.

⁶⁴ Об этом подробнее см.: Чэн Ч. Хезитации в русской устной речи носителей китайского языка: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. СПб, 2018. С. 17; Prokaeva V. Hesitations in the First (Japanese) and the Second (Russian as learned) Languages // 1st International Seminar on the Foundations of Speech: Breathing, Pausing, and the Voice. Sønderborg, 2019. P. 95.

на родном языке. Скандирование встречается, как правило, при произнесении говорящим длинных слов, состоящих из трех и более слогов и имеющих труднопроизносимые для говорящего сочетания звуков. В.О. Прокаева подчеркивает неоднозначность отнесения скандирования к заполненным или незаполненным хезитациям и все же относит их к числу заполненных пауз, поскольку «скандирование хорошо идентифицируется слушателем, однако возникающие между слогами паузы слишком малы (менее 100 мс)»⁶⁵.

В нашем исследовании к заполненным паузам хезитации мы будем относить паузы с лексическими, речеподобными и паралингвистическими заполнителями. Удлинения отдельных звуков, огласовки согласных и скандирование, на наш взгляд, являются разновидностью речевых сбоев в целом.

1.4. Классификация пауз для многоуровневой разметки устной речи

Одним из распространенных способов фиксации устного речевого материала является создание корпусов устной речи. На данный момент существует несколько крупных устных корпусов, где размечены интонационные особенности речи, в том числе паузы: устный подкорпус «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ), корпус «Один речевой день», корпус устных нарративов «Рассказы о сновидениях» и др. Однако имеющиеся корпуса не имеют детальной характеристики пауз: в НКРЯ их обозначение ограничивается знаком «/», в корпусе «Одних речевой день» выделяются паузы разного типа и длины (до 200 мс, более 1000 мс, паузы хезитации и др.)⁶⁶, в «Рассказах о сновидениях» указана продолжительность пауз, а также отдельно отмечаются заполненные паузы⁶⁷. Важной задачей лингвистов на данный момент является создание русскоязычного корпуса с

⁶⁵ Прокаева В.О. Хезитации при чтении на родном и иностранном языках... С. 30.

⁶⁶ Шерстинова Т.Ю., Степанова С.Б., Рыко А.И. Система аннотирования в звуковом корпусе русского языка «Один речевой день» // Мат-лы XXXVIII международной филологической конференции «Формальные методы анализа русской речи». СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. С. 67.

⁶⁷ Кибрик А.А., Подлеская В.И. К созданию корпусов устной русской речи: принципы транскрибирования // Научно-техническая информация. 2003. № 10. С. 5–13.

подробной интонационной разметкой, в том числе разметкой пауз. Мы предлагаем свой вариант классификации пауз, который планируется при интонационной разметке устных текстов на русском языке. Рассмотрев имеющиеся классификации, мы можем заключить, что при описании каждой конкретной паузы необходимо учитывать несколько разноуровневых параметров: 1) физическую природу паузы, 2) позицию по отношению к грамматико-смысловой структуре дискурса, 3) функцию. На основе этих характеристик мы предлагаем многоуровневую классификацию пауз (см. Приложение 1).

Стоит отметить, что многие исследователи выделяют параметр преднамеренности/непреднамеренности использования пауз, который мы не включили в свою классификацию. На наш взгляд, в данном случае отнесение паузы к той или иной группе является неочевидным: например, несмотря на то что паузы хезитации традиционно причисляют к непреднамеренным, существуют данные о том, что хезитационные явления могут использоваться сознательно в качестве сигнала слушающему о том, что говорящий желает продолжить высказывание или нуждается в помощи при его порождении⁶⁸. Кроме того, нельзя с точностью установить, всегда ли говорящий намеренно использует эмфатическую паузу или же делает это интуитивно.

Таким образом, по физической природе мы делим паузы на **нетемпоральные, темпоральные незаполненные и темпоральные заполненные**. Темпоральными в нашей классификации считаются паузы, имеющие какое-либо временное выражение, а не просто являющиеся следствием перепада тона. К темпоральным незаполненным паузам на втором уровне мы относим *вдохи, артикуляционные паузы* и остальные *незаполненные перерывы фонации*. Артикуляционные паузы не будут выделяться нами при разметке текстов, поскольку они являются частью глухих смычных согласных. Темпоральные заполненные паузы могут быть

⁶⁸ Clark H.H., Fox Tree J.E. Using uh and um in Spontaneous Speaking // Cognition. 2002. № 84. P. 90; Rose R.L. The communicative value of filled pauses in spontaneous speech: MA Thesis. Birmingham, 1998. P. 60.

выражены *лексическими* (дискурсивные маркеры и т.п.), *речеподобными* (звуки *а-а-а*, *м-м-м* и т.п.) и *паралингвистическими* (вздых, кашель и т.п.) заполнителями. Во многих известных нам классификациях к числу заполненных пауз также относят удлинения звуков, однако в нашей классификации они отсутствуют, поскольку являются частью словоформы, а не отдельным элементом.

На третьем уровне в зависимости от позиции мы делим паузы на **синтаксические** (возникающие на границах ЭДЕ и не разрывающие сильные смысловые связи⁶⁹) и **несинтаксические** (разрывающие сильные смысловые связи). По функции паузы в нашей классификации могут быть **эмфатическими, ритмическими, ситуативными, дыхательными, синтаксическими и паузами хезитации**, и это отмечается на четвертом уровне. Мы отдаем предпочтение термину «пауза хезитации» (а не «пауза колебания»), поскольку он отражает принадлежность этих пауз к хезитационным явлениям в целом. В русскоязычной научной литературе для обозначения эмфатических пауз часто используют термин «психологические», который, на наш взгляд, может трактоваться по-разному. Некоторые исследователи под психологическими имеют в виду паузы, возникающие под влиянием эмоционального состояния говорящего (волнение, смущение и т.д.), или же выделяют их в отдельную группу эмоциональных пауз. Согласно нашим наблюдениям, далеко не во всех случаях можно проследить различия между так называемыми эмоциональными паузами и паузами хезитации, а также эмфатическими паузами в том понимании, которое представлено в нашей классификации. По этой причине мы не используем термин «психологические» паузы. «Ритмическими» мы называем паузы, которые обычно именуется «дикторскими» и, как считается, придают речи ясность и четкость. Также в эту группу мы включаем паузы, задающие ритм при чтении

⁶⁹ Нигматулина Ю.О., Пальчиков Г.Г., Риехакайнен Е.И. Паузация и синтаксические связи в русской спонтанной речи // Проблемы порождения и восприятия речи: Материалы XII выездной школы-семинара (29-30 ноября 2013 г., г. Череповец). Череповец: ЧГУ, 2014. С. 37–39.

произведений в стихотворной форме. В отдельную группу мы выделяем дыхательные паузы, несмотря на то что они зачастую совпадают с другими типами пауз. Их выделение необходимо для того, чтобы учитывать случаи, когда пауза, содержащая вдох, возникает внутри ЭДЕ и по функции ее нельзя отнести ни к одному из остальных типов пауз. Кроме того, на четвертом уровне мы также выделяем синтаксические паузы. В эту группу попадают паузы, которые не разрывают сильные синтаксические связи и не выполняют иной функции, кроме как членение речевого потока.

Таким образом, предложенная нами классификация является многоуровневой, или многомерной: любой паузе приписываются характеристики на каждом из четырех уровней, например: «*Шагом (пауза 150 мс) марш!*» – *темпоральная незаполненная, несинтаксическая, ситуативная*. Отличительная особенность такой классификации состоит в том, что она позволяет не только описывать каждую конкретную паузу с помощью нескольких признаков, но и комбинировать их сочетания на разных уровнях при интонационной разметке.

Выводы по Главе 1

1. Термин «пауза» имеет, на наш взгляд, две трактовки⁷⁰: перерыв в звучании, «отрезок времени, не заполненный фонацией», и «психическое явление, образ, соответствующий осознанию прекращения речевого звучания», когда слушатель идентифицирует смену тона на границе ЭДЕ как паузу.
2. Многие классификации пауз основаны на следующих их параметрах: физической природе, позиции и функции. Однако общепринятой классификации пауз на данный момент не существует.
3. В отечественной традиции различают хезитационные явления в целом (речевые сбои) и относящиеся к ним паузы хезитации. Под «паузой

⁷⁰ Каспарова М.Г. Восприятие речевой паузы. С. 277.

хезитации» в исследовании понимается перерыв в речи, во время которого говорящий подбирает наиболее подходящую языковую единицу.

4. Паузы хезитации традиционно делятся на **заполненные** и **незаполненные**. Заполненные мы подразделяем на содержащие **лексические заполнители, речеподобные звуки и паралингвистические средства**. Отнесение к этой группе явлений огласовки согласных звуков и скандирования неоднозначно из-за природы самих явлений, поэтому в нашем исследовании они не считаются паузами хезитации.
5. В исследовании мы будем опираться на предложенную нами классификацию пауз, разработанную для многоуровневой разметки устных текстов и включающую в себя четыре уровня: 1) физическая природа, 2) физическое выражение, 3) позиция, 4) функция. На первом уровне мы различаем **нетемпоральные, темпоральные незаполненные и темпоральные заполненные** паузы. На втором уровне темпоральные незаполненные паузы разделяются на **артикуляционные паузы, вдохи и иные незаполненные перерывы фонации**, а темпоральные заполненные паузы могут быть заполнены **лексическим, речеподобным или паралингвистическим** элементом. На третьем уровне мы выделяем **синтаксические и несинтаксические** паузы, а на четвертом – **эмфатические, ритмические, хезитационные, ситуативные, синтаксические и дыхательные**. Важно подчеркнуть, что паузы полифункциональны, и в некоторых случаях одна и та же пауза на четвертом уровне может быть отнесена к нескольким видам.

Глава 2. Объяснение в философии, лингвистике и педагогике

2.1. Объяснение как неотъемлемая часть коммуникации

Объяснение всегда играло важную роль в процессе коммуникации между людьми, и его формы и стратегии менялись с течением времени в зависимости от основных идей и подходов, присущих той или иной исторической эпохе. Так, в античные времена объяснение различных явлений зачастую сводилось к проявлению в них некой «единой фундаментальной сущности»⁷¹ (например, «все состоит из атомов»). В Средневековье под влиянием церкви на первый план вышла идея о высшем назначении событий и явлений в мире, в связи с чем объяснение этих явлений во многом заключалось в определении их символичности и высшего смысла. В эпоху Возрождения набирает силу более рациональный, научный подход к объяснению явлений окружающего мира, в особенности природных явлений, и развиваются эмпирические методы изучения мира. Затем во многом применялся редукционистский подход, согласно которому объяснение строилось на анализе того или иного явления, выявлении его основных элементов и определении имеющихся между ними связей⁷².

В философии науки в 1950–70-е гг. проблема природы и структуры объяснения стала одной из центральных⁷³. У истоков отечественных исследований методов объяснения стоят Е.П. Никитин⁷⁴, А.А. Печенкин⁷⁵, В.П. Карпович⁷⁶ и др., которые в своих трудах приводят модели объяснения, ранее разработанные зарубежными учеными. Например, австрийский философ К. Поппер еще в 1934 году писал в своей работе «Логика научного исследования»⁷⁷, что для объяснения какого-либо события или явления

⁷¹ Гусев С.С. Объяснение – функция научного познания // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 9.

⁷² Там же.

⁷³ Печенкин А.А. Объяснение как проблема философии науки XX века // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 16.

⁷⁴ Никитин Е.П. Объяснение – функция науки. Акад. наук СССР, Ин-т философии. М.: Наука, 1970.

⁷⁵ Печенкин А.А. Объяснение как проблема методологии естествознания. М.: Наука, 1989.

⁷⁶ Карпович В.Н. Объяснение в социальном познании / Ред. О.С. Разумовский. Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1989.

⁷⁷ Popper K. The logic of scientific discovery. London: Hutchinson & Co, 1959. 545 p.

необходимо иметь два типа посылок: «универсальные законы» и «сингулярные высказывания»⁷⁸, описывающие условия, характерные для определенного конкретного явления. Объяснение некоторого события, по мнению К. Поппера, является дедукцией высказывания об этом явлении из указанных двух типов посылок.

Наиболее распространенной моделью объяснения во второй половине XX века была дедуктивно-номологическая модель, разработанная К. Гемпелем и П. Оппенгеймом и описанная ими в работе «Логика объяснения»⁷⁹. Вслед за К. Поппером, авторы рассматривают объяснение в качестве дедукции и выделяют в структуре объяснения две основные части – «экспланандум» и «эксплананс»⁸⁰, первая из которых является группой положений, описывающих объясняемое явление, то есть несущих информацию о тех знаниях, которые необходимо объяснить; вторая часть, эксплананс, является группой положений, непосредственно объясняющих явление, то есть это сами законы, на которых основывается объяснение. По мнению К. Гемпеля и П. Оппенгейма, обе составляющие объяснения должны отвечать определенным условиям адекватности, которые подробно описаны в их труде⁸¹. Согласно данной модели, объяснение понимается как дедукция экспланандума из эксплананса. Подобная трактовка вызвала множество споров, в частности о том, может ли объяснение сводиться лишь к дедукции. На настоящем этапе изучения понятия «объяснение» предложенная К. Гемпелем и П. Оппенгеймом модель считается слишком общей и редко применяется в рамках научного объяснения. Несмотря на это, труды К. Гемпеля привлекли внимание исследователей к проблеме объяснения и во многом повлияли на дальнейшее изучение этого понятия. В частности, сам К. Гемпель продолжал развивать свою модель и добавил к ней вероятностно-

⁷⁸ Поппер К.Р. Логика научного исследования / Карл Поппер; пер. с англ. под общ. ред. В.Н. Садовского. М.: Республика. 2005. С. 83–84.

⁷⁹ Hempel C.G., Oppenheim P. Studies in the logic of explanation // Philosophy of science. 1948. V. 15. Is. 2. P. 135–175.

⁸⁰ Ibid. P. 136–137.

⁸¹ Hempel C.G., Oppenheim P. Studies in the logic of explanation. P. 137–139.

статистическую – для объяснений, которые основываются не на динамических законах, а на вероятностно-статистических положениях⁸². В 1980–90-е гг. объяснение все реже становилось непосредственным объектом исследований и изучалось скорее в связи с понятиями «интерпретация» и «понимание»⁸³.

В XXI веке актуально следующее определение понятия «объяснение» – это «функция научного познания, состоящая в раскрытии сущности изучаемого объекта»⁸⁴. Объяснение включает в себя описание объекта и анализ связей, отношений и зависимостей, в которых состоит объект. Основной формой научного объяснения является опора на теоретические законы, позволяющие осмыслить объект объяснения в системе теоретического знания.

Существует также мнение⁸⁵ о том, что необходимо разграничивать два определения понятия «объяснение». Первое из них трактует его как выявление некоторой сущности, «внутренней природы» объекта; второе – как включение объекта или явления в систему связей, законов, «в контекст целостной теории». Автор этого подхода отмечает, что первый вариант трактовки характерен для ранних стадий развития науки и что сейчас он становится все менее актуальным и вытесняется вторым вариантом.

Объяснение как важнейшую функцию научного познания рассматривает и С.С. Гусев⁸⁶, утверждая, что оно позволяет структурировать человеческие знания о мире и выводить из уже имеющихся знаний новые следствия, что способствует расширению представлений человека об окружающем мире. По мнению автора, научное объяснение определенного явления сводится к указанию на общие или частные законы, в области которых находится это явление. Кроме того, С.С. Гусев подчеркивает, что объяснение не может быть чисто эмпирическим, оно обязательно должно содержать

⁸² Об этом подробнее см.: Печенкин А.А. Объяснение как проблема методологии естествознания. С. 85–110.

⁸³ Печенкин А.А. Объяснение как проблема философии науки XX века. С. 16.

⁸⁴ Философский энциклопедический словарь, 2010.

URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-206-1.htm#zag-1887>

⁸⁵ Методология и история психологии / Ред. В.Ф. Петренко и др. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 7.

⁸⁶ Гусев С.С. Объяснение – функция научного познания // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 8–10.

теоретические положения, объясняющие сами законы. Для иллюстрации своей идеи автор приводит пример процедуры объяснения кипения воды⁸⁷: если указать лишь на существование в науке закона, согласно которому наблюдается связь между определенными условиями (температурой и т.д.) и кипением воды, которую можно проследить эмпирически, то подобное объяснение сведется к «эмпирическому описанию». Более полно природа объяснения раскроется при разъяснении самого закона, то есть при приведении теоретических знаний о процессах, происходящих при кипении воды.

В.С. Швырев рассматривает объяснение в рамках методологии науки и определяет его как «познавательную процедуру, направленную на обогащение и углубление знаний о явлениях реального мира посредством включения этих явлений в структуру определенных связей, отношений и зависимостей»⁸⁸. Опираясь на свое определение, автор выделяет в структуре объяснения три составляющих: 1) исходное знание о явлении (которое он сравнивает с «экспланандумом» К. Гемпеля и П. Оппенгейма); 2) знания, служащие средством объяснения, его основанием (или «эксплананс»); 3) познавательные действия, при помощи которых можно применить знания, являющиеся второй составляющей, к явлению, которое нужно объяснить. В.С. Швырев уточняет, что основанием (экспланансом) объяснения могут являться знания различного вида, на основе чего можно выделить разные формы объяснения. Кроме того, в процессе объяснения могут быть использованы различные познавательные действия, что тоже может послужить параметром деления объяснения на разные виды. Однако конкретной классификации видов объяснения по этим параметрам автор не приводит. В.С. Швырев утверждает, что объяснение, с методологической точки зрения, «не может быть сведено к автоматизму дедуктивных выводов»⁸⁹. Автор критикует дедуктивно-номологическую

⁸⁷ Там же С. 9.

⁸⁸ Швырев В.С. Методологическое содержание объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 12.

⁸⁹ Швырев В.С. Методологическое содержание объяснения. С. 14.

модель К. Гемпеля и П. Оппенгейма, считая, что она идеализирует реальный процесс познания и не учитывает «процессы совершенствования знания» в ходе объяснения, так как, по мнению В.С. Швырева, логически четкая дедукция объясняемого явления из оснований объяснения не всегда возможна.

2.2. Объяснение как составляющая педагогического дискурса

С развитием теории дискурса объяснение стали рассматривать как важную часть образовательного и педагогического дискурсов. Само понятие «дискурс» очень многогранно и трактуется по-разному не только в лингвистике, но в смежных гуманитарных дисциплинах (психологии, социологии и др.). Самым точным и полным, на наш взгляд, является определение Н.Д. Арутюновой: «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте»⁹⁰.

Согласно В.И. Карасику⁹¹, с точки зрения участников общения все типы дискурса можно разделить на две группы: лично- и статусно-ориентированные. В первом случае участники коммуникации стремятся узнать личностные качества, интересы и внутренний мир друг друга, во втором – выступают представителями того или иного социального статуса. Подобное деление, конечно, условно, и большинство видов коммуникации имеют черты обеих групп, поэтому можно судить лишь о преобладании тех или иных черт в определенном дискурсе. К лично-ориентированному дискурсу, в основном, можно отнести бытовой и бытийный (художественный, философский диалог). Статусно-ориентированный дискурс В.И. Карасик подразделяет на институциональный и неинституциональный, «в зависимости от того, какие общественные институты функционируют в социуме в

⁹⁰ Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. Ярцева В.Н. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136.

⁹¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. С. 288–289.

конкретный исторический промежуток времени»⁹². Педагогический дискурс является статусно-ориентированным и институциональным, так как его участники, учитель и ученик, играют определенные социальные роли. Т.В. Ежова предлагает несколько иную трактовку: согласно ее статье, педагогический дискурс «по форме относится к институциональному типу, а по содержанию – к личностно-ориентированному»⁹³. На наш взгляд, отнесение педагогического дискурса в целом к личностно-ориентированному типу спорно, так как этот тип предполагает близкое знакомство с собеседником, стремление «раскрыть свою душу и попытаться понять внутренний мир адресата»⁹⁴. Отношения между педагогом и учеником могут быть очень разными: одни учителя заинтересованы исключительно в передаче знаний адресату, а не в его личности, другие – в построении более дружеских отношений с целью создания комфортной атмосферы и повышения эффективности обучения. Кроме того, педагог, обучающий большую группу учеников, далеко не всегда имеет возможность узнать личностные характеристики и интересы своих учеников и найти индивидуальный подход к каждому. Поэтому, на наш взгляд, однозначное отнесение педагогического дискурса по его содержанию к личностно-ориентированному некорректно.

Т.В. Ежова подходит к определению педагогического дискурса с позиций интегративно-системного подхода и рассматривает его как «социальную, динамическую и открытую систему, ... функционирующую в образовательной среде вуза»⁹⁵. На наш взгляд, педагогический дискурс не может быть ограничен лишь одной ступенью образования, он охватывает все его уровни: от дошкольного образования, где роль учителя играют воспитатели, до высшего.

⁹² Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 289.

⁹³ Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. 2006. Т. 1. Вып. 2. С. 53.

⁹⁴ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 294.

⁹⁵ Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса. С. 53–54.

Основная цель рассматриваемого дискурса – «социализация нового члена общества»⁹⁶ путем объяснения ему как устройства мира, так и общественных норм, правил и ценностей, путем проверки усвоения им необходимой информации и оценивания результатов его образовательной деятельности. Для достижения этой цели в рамках педагогического дискурса используется несколько коммуникативных стратегий, подробно описанных в работе В.И. Карасика: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая и организующая. Основной из них, безусловно, является объясняющая стратегия – «последовательность интенций»⁹⁷, нацеленных на сообщение человеку знаний о мире. Наличие этой стратегии сближает педагогический дискурс с научным, однако различие состоит в том, что цель научного дискурса – поиск новых объективных сведений о мире, в то время как педагогический дискурс нацелен на передачу информации, причем не только накопленных объективных знаний, но и имеющихся субъективных мнений.

В процессе объяснения В.И. Карасик выделяет следующие этапы: название предмета или явления, его характеристика и переформулирование. На первом этапе педагог четко произносит наименование предмета или явления, которое нуждается в объяснении, и фокусирует на нем внимание учеников. На втором этапе педагог раскрывает признаки названного предмета или явления, дает его определение, сравнивает его с другими уже известными ученикам явлениями, интерпретирует новую информацию путем иллюстрации ее применения на жизненном опыте. Сравнение и сопоставление знаний способствует структурированию информации и, соответственно, лучшему ее усвоению. Интерпретация в педагогическом дискурсе означает привязку нового для учеников знания к их мировоззрению и жизненному опыту. Зачастую в качестве интерпретации выступает рассказ педагога о собственном опыте. Третий этап, переформулирование, – это возвращение к

⁹⁶ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 307.

⁹⁷ Там же. С. 309.

явлению с целью осветить его с разных сторон. Перифразы позволяют оживить внимание учеников и углубить их понимание объясняемого предмета или явления.

Важно также учитывать диалогичную природу объяснения, в процессе которого значимое место занимает вопросно-ответная форма изложения. Задавая разного рода вопросы (информативные, риторические и др.), педагог «побуждает познавательную активность учащихся»⁹⁸, а отвечая на них – дает объяснение предмета или явления, а также формирует стимул для новых вопросов. Таким образом, В.И. Карасик понимает «объяснение» как одну из коммуникативных стратегий педагогического дискурса.

Иную трактовку объяснения и рассматриваемого дискурса предлагает Д.В. Макарова: педагогический дискурс – это «поле эмоционально-интеллектуального взаимодействия обучающего и обучаемого, выражаемого в речи»⁹⁹. Свое определение автор основывает на мысли о том, что главная ценность речи вообще – развитие взаимопонимания. Педагог – как коммуникативный лидер – должен не только передавать знания, но и создавать комфортную для обучения атмосферу. Наиболее показательным в этом плане, с точки зрения автора, является «объяснительный монолог учителя», который определяется Д.В. Макаровой как один из жанров педагогического дискурса. Автор выделяет следующие элементы объяснительного монолога: 1) сообщение нового знания об объекте; 2) раскрытие процесса получения этого знания, «предоставление возможности ученику почувствовать достоверность этого знания»¹⁰⁰; 3) заключение логического вывода, сообщение метода, применимого для получения новых знаний в дальнейшем. Главная задача объяснительного монолога учителя – донести новое знание до учеников и способствовать его усвоению. Для этого, по мнению автора, важно, насколько это возможно, подстроить новый материал под интересы учащихся, сделать

⁹⁸ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 313.

⁹⁹ Макарова Д.В. Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе // Преподаватель XXI век. 2007. Вып. 2. С. 160.

¹⁰⁰ Там же. С. 158.

его более интересным и привлекательным, что, в свою очередь, может достигаться при помощи выразительности речи. Согласно словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, выразительность речи – это «одно из коммуникативных качеств речи. Такие особенности речевой структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя»¹⁰¹. Выразительностью могут обладать все языковые уровни. Д.В. Макарова поясняет, что для повышения выразительности речи педагога возможно использование таких средств, как фразеологизмы, риторические вопросы и восклицания, повторы и т.д. Таким образом, благодаря употреблению средств выразительности, объяснительный монолог учителя устанавливает эмоционально-интеллектуальное взаимодействие между участниками коммуникации, а именно педагогом и учащимися.

Употребление термина «объяснительный монолог» для обозначения объяснения материала педагогом на занятии, с нашей точки зрения, не совсем корректно, поскольку природа объяснения диалогична (В.И. Карасик, В.Б. Куриленко, Т.А. Трухина). В процессе объяснения педагогу необходимо получать ответную реакцию учеников, чтобы понимать, удастся ли ему донести необходимую информацию до адресатов. Для этого педагог зачастую задает вопросы («Понятно?», «Можем идти дальше?», «Да?» и т.п.) и следит за реакцией учеников, которая может выражаться как вербально, так и невербально (кивки, жесты). Конечно, преподаватель может объяснять материал и не прерываясь на вопросы, то есть процесс объяснения формально может и не включать диалог, однако педагог так или иначе наблюдает за реакцией учеников и старается установить с ними взаимодействие. Без диалогичности объяснение теряет свой смысл – донести новую информацию до адресата, ведь определить, успешно ли было объяснение, можно только путем получения ответной реакции самого адресата.

¹⁰¹ Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим. 2010. С. 69.

Т.А. Трухина определяет «объяснение» как «одну из наиболее распространенных форм выражения мысли в образовательном дискурсе»¹⁰². Стоит отметить, что термины «педагогический дискурс» и «образовательный дискурс» очень близки, так как большая часть составляющих их элементов совпадает: субъекты обоих дискурсов – обучающий и обучаемый; цель – социализация, воспитание нового члена общества; ценности – социализация, образование, воспитание, моральные ценности и др. И.С. Артюхова определяет образовательный дискурс как «систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса»¹⁰³, что очень схоже с определением педагогического дискурса Д.В. Макаровой: оба определения подчеркивают наличие взаимодействия между обучающим и обучаемым. Сама Т.А. Трухина в своей статье приводит термин «образовательный дискурс объяснительного характера» и понимает под ним научные или учебные тексты, «трактующие суть понятия и используемые для формирования коммуникативной компетенции студентов»¹⁰⁴.

Ссылаясь на определение В.Б. Куриленко, которая трактует объяснение как «акт воздействия автора на когнитивную систему адресата»¹⁰⁵, в результате которого система знаний адресата расширяется или же подвергается качественным изменениям, Т.А. Трухина предполагает, что объяснение является по своей сути ответом на вопрос, возникающий по отношению к какому-либо объекту (Что? Как? Почему? и т.д.). Чем более точно поставлен вопрос, тем более полным и четким будет объяснение. Кроме того, согласно автору, на структуру объяснения влияют речевые стратегии и тактики, которые выбирает говорящий для осуществления своего коммуникативного намерения. Таким образом, объяснение является не просто

¹⁰² Трухина Т.А. Взаимопроницаемость форм выражения мысли в объяснительном образовательном дискурсе // Иностранные языки в высшей школе. 2014. Вып. 4. С. 27.

¹⁰³ Артюхова И.С. Образовательный дискурс как система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. Вып. 1. С. 56–59.

¹⁰⁴ Трухина Т.А. Взаимопроницаемость форм выражения мысли в объяснительном образовательном дискурсе. С. 28.

¹⁰⁵ Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-объяснения // Вестн. РУДН. Серия «Русский язык нефилологам. Теория и практика». 2004. Вып. 5. С. 128–140.

набором высказываний, а логически упорядоченной системой. Рассматривая структуру объяснения, Т.А. Трухина обращается к терминам «экспланандум» и «эксплананс» и утверждает, что объяснение является точным и полным только в том случае, когда эксплананс содержит новую информацию, поясняющую суть экспланандума. Автор иллюстрирует свою идею следующим примером:

1) *Fog forms because of vapour-producing events*¹⁰⁶.

Приведенное объяснение является слишком общим и не дает никакой новой информации, поскольку эксплананс (*because of vapour-producing events*) в данном случае лишь по-другому формулирует экспланандум (*fog forms*). Значительно более четким будет следующее объяснение возникновения тумана:

2) *Fog forms when water vapour condenses into tiny liquid water droplets in the air with the difference between temperature and dew point being generally less than 2,5°C or 4 F*¹⁰⁷.

В этом примере эксплананс (*when water vapour condenses... 4F*) дает новую, более детальную информацию, раскрывающую суть экспланандума.

Кроме того, Т.А. Трухина предлагает выделить три вида объяснения по форме выражения мысли: «объяснение через описание; объяснение через повествование; объяснение через подбор наиболее убедительных аргументов»¹⁰⁸. Через описание может осуществляться объяснение как конкретных объектов (конструкция веранды, состояние пациента), так и абстрактных понятий (патриотизм). Само описание объекта может строиться как с объективной, так и с субъективной точки зрения. Для большей образности и полноты в данном виде объяснения используются различные средства выразительности, такие как сравнения, метафоры, олицетворения и

¹⁰⁶ Туман возникает из-за процессов образования пара (перевод мой. – Ю.В.).

¹⁰⁷ Туман образуется, когда водяной пар конденсируется в крошечные капли воды в воздухе, при этом разница между температурой воздуха и точкой росы обычно составляет менее 2,5°C или 4 F (перевод мой. – Ю.В.).

¹⁰⁸ Трухина Т.А. Взаимопроницаемость форм выражения мысли в объяснительном образовательном дискурсе. С. 30.

т.д. Объяснение через повествование может осуществляться в виде последовательности признаков или действий. Рассматривая объяснение на основе аргументов, автор подчеркивает необходимость разграничения понятий «объяснение» и «аргументация», которые преследуют разные цели. Объяснение стремится сформировать новое знание или изменить уже имеющееся, а аргументация направлена на поддержку или разрушение какого-либо факта. В выводе к своей работе Т.А. Трухина отмечает, что «чистые» виды объяснения встречаются крайне редко и что одно объяснение может включать в себя элементы всех трех видов. Более того, смешение разных форм выражения мысли позволяет наиболее эффективно передать информацию адресату: описание и повествование способствуют созданию наиболее наглядного образа объекта, аргументация логически организует и структурирует полученные знания. Поскольку объяснение диалогично по своему характеру, говорящему также не менее важно установить контакт с адресатом, для чего необходимо использовать способы привлечения внимания.

Выводы по Главе 2

1. Термин «объяснение» в нашем исследовании будет использоваться в трактовке В.И. Карасика: «последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире»¹⁰⁹.
2. В структуре процесса объяснения мы, вслед за В.И. Карасиком, выделяем три этапа: название предмета или явления, его характеристика (признаки, определение положения предмета в системе общего знания и т.д.) и переформулирование.
3. Объяснение диалогично по своей природе и представляет собой постоянное взаимодействие со слушателем. В связи с этим, важную роль в процессе объяснения играет вопросно-ответная форма изложения.

¹⁰⁹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 309.

4. Объяснение рассматривается нами в рамках педагогического (образовательного) дискурса. Основываясь на крайней схожести этих понятий, мы будем использовать термины «педагогический дискурс» и «образовательный дискурс» как синонимы.

Глава 3. Исследование пауз в речи результативных учителей

3.1. Материал

Материалом исследования являются видеозаписи четырех школьных уроков истории, параметры которых представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Параметры уроков

Условное обозначение урока	Учитель	Пол	Класс	Тема
Урок 1А	1	Ж	8	Внешняя политика Павла Первого
Урок 1Б	1	Ж	6	Великий Новгород
Урок 1В	1	Ж	8	Внутренняя политика Павла Первого
Урок 2А	2	М	8	Внешняя политика Павла Первого

Для исследования были выбраны уроки по одному предмету с целью исключения влияния специфики предмета на характеристики речи учителей. В процессе отбора материала среди уроков по разным предметам было выявлено, что у учителей истории самая продолжительная монологическая часть объяснения новой темы. Поскольку более подходящей для анализа пауз является монологическая речь, для исследования были выбраны именно уроки по истории. Кроме того, занятия были подобраны по теме (три из четырех выбранных уроков посвящены политике Павла Первого), что позволяет проанализировать индивидуальные особенности подачи одного и того же материала разными учителями. Четвертый урок по теме «Великий Новгород» был взят для уравнивания длительности монологов двух учителей. Несмотря на неравное распределение уроков между педагогами, общая длительность монолога учителя на этапе объяснения новой темы у каждого из них практически одинакова: учитель 1 – 22 мин. 16 с. (за все три урока), учитель 2 – 21 мин. 4 с.

В исследовании анализируются уроки т.н. результативных учителей, которые стабильно демонстрируют высокие академические результаты. В рамках работы результативными мы считаем учителей, соответствующих следующим критериям: 1) работают в неселективных школах, 2) средний балл

ОГЭ учеников совпадает со средним баллом по городу или превышает его, 3) в классе этого учителя стабильно хорошая успеваемость (оценки за четверть и год), 4) общий показатель удовлетворенности жизни учеников по шкалам «Учителя» и «Школа» Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) не ниже среднего¹¹⁰.

Под уроком в исследовании понимается «систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени»¹¹¹. При проведении урока педагог должен учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать благоприятные условия для усвоения ими основ того или иного предмета непосредственно в ходе самого занятия. Каждый урок состоит из нескольких элементов, взаимосвязанных между собой и расположенных в определенной последовательности, что формирует его структуру. Существует множество различных способов структурирования занятия, и выбор одного из них для конкретного урока зависит от многих факторов: содержания учебного материала, целей урока, возраста и уровня подготовки учащихся, творческой составляющей в работе учителя и т.д.¹¹² Разнообразие форматов организации урока усложняет классификацию занятий и объединение их в типологические группы. Множество работ посвящено классификации уроков по разным параметрам, и одной из наиболее логичных, на наш взгляд, является типология М. И. Махмутова, который выделяет следующие типы уроков по их цели: 1) урок изучения нового материала, 2) урок совершенствования знаний, умений и навыков, 3) урок обобщения и систематизации изученного, 4) комбинированный урок, 5) урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков¹¹³. Уроки внутри каждого из упомянутых типов имеют схожий набор

¹¹⁰ Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурин Р.Ф. Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик // Вопросы образования. 2023. Вып. 1. С. 191–218.

¹¹¹ Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 205 с.

¹¹² Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 213.

¹¹³ Махмутов М.И. Избранные труды // Т. 4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления. Казань: Магариф – Вақыт, 2016. С. 79–80.

элементов, однако они не являются идентичными и могут отличаться порядком и длительностью элементов. В нашем исследовании будут проанализированы уроки комбинированного типа, которые сочетают в себе цели всех остальных типов уроков и являются самыми распространенными в практике школьных учителей. Примерная структура комбинированного урока включает в себя следующие элементы:

1. организационный этап (постановка цели и задач);
2. актуализация знаний с прошлых занятий (повторение и проверка знаний);
3. введение учителем нового материала;
4. первичное закрепление нового материала, проверка его понимания;
5. назначение домашнего задания и инструктаж по его выполнению;
6. рефлексия (подведение итогов, обратная связь)¹¹⁴.

В эффективном уроке указанные элементы обязательно взаимодействуют друг с другом, поэтому они могут идти в любой последовательности и пересекаться друг с другом, что способствует гибкости структуры занятия. Основное внимание в исследовании уделяется элементу введения учителем нового материала.

На первом этапе нашей работы все четыре урока были разделены на указанные выше элементы. Кроме того, отдельно отмечались элементы урока, не относящиеся к его содержательной стороне, а именно **организационные моменты**, во время которых учитель дает инструкции по выполнению заданий, выбирает, кого из учеников вызвать к доске и т.п., а также **технические заминки**, возникающие при включении и настройке учителем мультимедийных средств. В каждом из элементов урока была подсчитана длительность монолога учителя, диалога учителя и учеников, ответов учеников и тишины (время выполнения учениками заданий, просмотра видеоматериалов и т.п.). Разбор уроков представлен в Приложении 2.

¹¹⁴ Пидкасистый П.И. Педагогика. 2-е изд. М.: Юрайт, 2011. С. 194–195; Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Москва и др.: Питер, 2006. С. 101.

Необходимо упомянуть, что элементы занятия могли взаимопроникать друг в друга, и в таблицах указана общая длительность каждого из элементов.

На предмет пауз были проанализированы только элементы объяснения новой темы. У обоих педагогов объяснение заключалось не только в непосредственном сообщении новой информации ученикам, то есть монологе учителя, но и во взаимодействии с учениками через обсуждение отдельных вопросов, что доказывает диалогичность объяснения в рамках школьного урока. При этом, как можно видеть из таблиц Приложения 2, во всех уроках монолог учителя, исследуемый в работе, занимает большую часть в объяснении нового материала. Расположение элемента объяснения в общей структуре урока у двух учителей различалось: на всех занятиях Учителя 1 объяснение несколько раз прерывается выполнением заданий на закрепление нового материала, в то время как в уроке Учителя 2 элементы объяснения и закрепления материала расположены последовательно друг за другом. Такое различие доказывает влияние индивидуального подхода учителя к выбору структуры занятия, поскольку темы урока Учителя 2 и одного из уроков Учителя 1 совпадали (см. Таблицу 1).

3.2. Аннотирование пауз

На втором этапе исследования в монологической части объяснения новой темы каждого урока были размечены паузы длиной более 100 мс, так как существуют данные о том, что большинство коротких пауз длиной до 100 мс образуются по артикуляторным, а не лингвистическим причинам¹¹⁵. Разметка производилась в программе Praat¹¹⁶. Каждая пауза была охарактеризована на нескольких уровнях в соответствии с предложенной нами классификацией (см. Приложение 1). На первом уровне (физическая природа) паузы, сочетающие в себе признаки как незаполненной (TU), так и

¹¹⁵ Griffiths R. Pausological research in an L2 context: A rationale, and review of selected studies // Applied Linguistics. 1991. V. 12. P. 345–364.

¹¹⁶ https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html

заполненной паузы (TF), то есть содержащие отрезок нулевой фонации и заполнитель, размечались нами как «TU_TF». На втором уровне отдельными границами размечались вдохи (INH), перерывы фонации (PAUSE), лексические (LEX), паралингвистические (PAR) и речеподобные (SON) заполнители. В случае лексических заполнителей также дописывалось слово-заполнитель, например, «LEX_да». Слово «да», согласно нашим данным, встречается в учительской речи достаточно часто, поэтому заслуживает проведения отдельного исследования его позиций и функций. В рамках работы слово «да» размечалось как заполнитель паузы, если оно находилось внутри нее или непосредственно рядом с ней. Если же оно располагалось внутри фразы, где нет перерыва фонации, слово «да» тоже выделялось нами в качестве заполнителя, но такая заполненная пауза, состоящая только из слова «да», не характеризовалась по позиции (уровень 3) и функции (уровень 4).

На третьем уровне паузы считались синтаксическими (S), если они разрывали слабые синтаксические связи между словами, а именно: 1) между частями сложного предложения, 2) при причастных и деепричастных оборотах, 3) перед уточнением, 4) перед и/или после вводного слова или обращения¹¹⁷; мы также считали слабой 5) связь между однородными членами предложения с бессоюзной связью. В качестве несинтаксических (NS) размечались паузы, разрывающие сильные или средние синтаксические связи, а именно: 1) определительную, 2) дополнительную, 3) предикативную, 4) между частями составного сказуемого, 5) между частицей «не» и глаголом, 6) между частями одной именной группы. В группу несинтаксических пауз также относились паузы после предлогов и союзов¹¹⁸. Кроме того, паузы между однородными членами, соединенными союзом «и», в работе также размечались как несинтаксические. Обстоятельная связь заслуживает отдельного рассмотрения, поскольку «теснота» этой связи зависит от конкретного глагола,

¹¹⁷ Нигматулина Ю.О., Пальчиков Г.Г., Риехакайнен Е.И. Паузация и синтаксические связи в русской спонтанной речи. С. 37.

¹¹⁸ Там же. С. 37–38.

а именно от того, обязательно ли заполнение его валентностей. Соответственно, если глагол обязательно требует после себя обстоятельство, то пауза между таким глаголом и обстоятельством считалась несинтаксической. Если же наличие обстоятельства необязательно, пауза размечалась как синтаксическая¹¹⁹.

На четвертом уровне по функции выделялись шесть типов пауз. Эмфатическая функция (EMF) приписывалась паузам, способствующим выделению того или иного слова, которое могло идти как после паузы, так и перед ней. Акцентирование внимания на слове также зачастую выражалось через подчеркивание его значения при помощи изменения тона, усиления интенсивности, удлинения гласных и др. Ритмическими (RYT) считались две и более последовательно расположенных и близких по длительности паузы, создающих эффект ритмизации речи за счет отделения относительно равных по длине фрагментов речи. Кроме того, встречались случаи отделения учителем последнего слова в предложении при помощи паузы, например: «...это одна из загадочных и противоречивых фигур русской (195 мс) истории». Однозначное определение функции такой паузы представляет сложность, поэтому, подобным паузам приписывалось две возможных функции HES/RYT. Функция хезитации (HES) приписывалась паузе, имеющей хотя бы один из следующих признаков: 1) наличие удлиненных гласных в словах, идущих непосредственно до или после паузы, 2) наличие самоисправлений, 3) наличие речеподобных заполнителей, 4) несинтаксическая незаполненная пауза, не выполняющая иной функции, 5) длительность паузы превышает 700 мс (за исключением ситуативных пауз). Последний пункт обусловлен существованием данных о том, что длина синтаксических пауз в среднем не превышает 700 мс¹²⁰ и в спонтанной речи

¹¹⁹ Нигматулина Ю.О., Пальчиков Г.Г., Риехакайнен Е.И. Паузация и синтаксические связи в русской спонтанной речи. С. 38–39.

¹²⁰ Barik H.C. On Defining Juncture Pauses... P. 157–158.

на русском языке составляет 240–656 мс¹²¹. Соответственно, считается, что в синтаксических паузах большей длины присутствует элемент хезитации. В рамках этой работы мы также допускаем возможность наличия функции хезитации и у несинтаксических пауз длиннее 700 мс, поскольку они расположены в местах, не предназначенных языковым строем для членения, что уже может являться признаком наличия заминки.

Ситуативными паузами (SIT) в рамках школьных уроков считались паузы: 1) при диктовке учителем каких-либо терминов, 2) после обращения к ученику из-за нарушения им дисциплины, 3) паузы ожидания учителем ответа ученика или всего класса на заданный вопрос, 4) паузы, возникающие в случаях, когда в речь учителя вступает комментарий ученика и учитель, соответственно, останавливается, чтобы дать ученику высказаться. Все перечисленные случаи постановки ситуативной паузы имеют одно принципиально важное сходство: пауза дает время слушающему совершить определенное действие (записать текст, перестать нарушать дисциплину, подумать над ответом на вопрос, высказать свой комментарий). Поскольку ситуативные паузы по своей природе зачастую длиннее остальных типов пауз, мы не считали их хезитационными, даже если их длительность превышает 700 мс. Дыхательные паузы (RES) размечались при наличии вдоха (INH), который дополнительно отмечался на втором уровне. При этом дыхательные паузы могли состоять только из вдоха или же помимо него содержать перерыв фонации. В последнем случае на втором уровне отдельно указывались границы вдоха.

Синтаксическая функция (S) приписывалась только тем паузам, которые являлись синтаксическими по позиции, не содержали вдоха, и которым с трудом можно было присвоить какую-либо из вышеперечисленных функций. Безусловно, определение функции той или иной конкретной паузы очень субъективно. Кроме того, нами признается полифункциональность пауз,

¹²¹ Kachkovskaia T., Skrelin P. Prosodic phrasing in Russian spontaneous and read speech: evidence from large speech corpora // Proceedings of the 10th International Conference on Speech Prosody, Tokyo, Japan. 2020. P. 169.

то есть возможность наличия нескольких функций у одной паузы. Соответственно, некоторым паузам мы приписывали сразу две или три функции и перечисляли их через знак «/».

Рассмотрим несколько примеров разных типов пауз:

3) Ему необходимо сблизиться с кем... (783 мс) Да#нией, (394 мс) Пру#ссией и Швецией.

В примере 3 обе паузы по физической природе являются темпоральными незаполненными, по позиции – синтаксическими, так как первая пауза находится на границе предложений, а вторая разделяет однородные члены предложения с бессоюзной связью. С точки зрения функции, первая пауза является одновременно ситуативной и эмфатической, поскольку, с одной стороны, во время этой паузы учитель ждет ответа учеников на заданный вопрос, а с другой – пауза подчеркивает следующее за ней слово. Вторая пауза выполняет только эмфатическую функцию. На наличие этой функции у обеих пауз указывает, во-первых, удлинение гласных в словах «Данией» и «Пруссией», отмеченное знаком «#», которое выделяет слова, подчеркивая их значимость. Также подобное растягивание гласных можно трактовать как прием вовлечения учащихся в беседу. Во-вторых, само построение фразы в вопросно-ответной форме создает эффект напряженного ожидания, являющийся одним из приемов выделения наиболее важных для говорящего слов, а также стимулирует познавательную деятельность учащихся.

Эмфатическая пауза может подчеркивать и предыдущее слово:

4) Дворянская среда была совсем не против, (431 мс) чтобы именно он (175 мс) стал правителем.

Вторая пауза в примере 4 темпоральная незаполненная, несинтаксическая (так как разделяет подлежащее и сказуемое), эмфатическая. Пауза подчеркивает местоимение «он», которое говорящий также выделяет тоном и употреблением слова «именно», усиливающим значение слова «он». Первая пауза является темпоральной незаполненной, синтаксической по

позиции, поскольку находится на границе частей сложного предложения, и синтаксической по функции, так как она служит для членения речевого потока и нет причин приписать ей какую-либо другую функцию.

Возможны случаи выделения важного для говорящего слова эмфатическими паузами с двух сторон:

5) Он обратился к англичанам с просьбой (174 мс) оставить (430 мс) Мальтийский орден в покое.

Обе паузы являются темпоральными незаполненными, несинтаксическими, эмфатическими. Первая пауза разрывает определительную связь, вторая – дополнительную. В данном случае учитель акцентирует внимание учеников на слове «оставить» не только при помощи пауз, но и усиления интенсивности речи (это слово произнесено громче и четче остальных).

Рассмотрим примеры ритмических пауз:

б) Общество готово уже было к очередному (314 мс) дворцовому (206 мс) перевороту.

Обе паузы в примере б являются темпоральными незаполненными, несинтаксическими (разрывают сильную определительную связь), ритмическими. Как можно заметить, паузы дробят конец предложения на практические равные интервалы («дворцовому» – 641 мс, «перевороту» – 632 мс), и сами паузы близки по длительности, что придает речи ритмичность. Были случаи и трех подряд ритмических пауз:

7) Но делить власть (290 мс) бояре (213 мс) с князем (202 мс) не хотели совсем.

В этом примере все паузы являются темпоральными незаполненными, несинтаксическими, ритмическими. Первая пауза разрывает сильную семантическую связь между частями сказуемого, вторая и третья паузы разрывают связи между подлежащим и сказуемым, а также сказуемым и дополнением. Интересно, что, согласно нашему материалу, зачастую ритмические паузы совпадают по характеристикам на других уровнях, а также

встречаются в конце информационного блока при завершении мысли учителя. Соответственно, ритмизация речи может способствовать концентрации внимания учеников на важной информации, являющейся повторением сказанного ранее или же выводом из предыдущих высказываний.

Приведем примеры ситуативных пауз:

8) *С Англией у нас были очень хорошие торговые отношения да, <фамилия ученика> (2,5 с.) <фамилия ученика> ...INH, LEX_ вот (2,7 с.). Соответственно...*

В примере 8 первая пауза является темпоральной незаполненной, синтаксической (так как стоит после обращения), ситуативной. Учитель делает паузу в определенной ситуации, а именно при нарушении учеником дисциплины, с целью обратить внимание ученика на его поведение и дать ему время на то, чтобы исправиться. Вторая пауза имеет как отрезок нулевой фонации в начале, так и лексический заполнитель «вот» в конце паузы, поэтому она была охарактеризована как TU_TF. Эта пауза тоже является синтаксической по позиции, а также сочетает в себе две функции – ситуативную и дыхательную, поскольку в паузе присутствует вдох. Вновь отметим, что ситуативные паузы зачастую выделяются своей продолжительностью: в приведенном примере обе паузы длятся более 2,5 с.

9) *Я с чего начала свой урок сегодня? (1,15 с.) С чего мы урок...мы посмотрели...*

Пауза в примере 9 темпоральная незаполненная, синтаксическая (так как разделяет два предложения), ситуативная. В данном случае учитель явно делает паузу в ожидании ответа учеников, что является причиной определения ее как ситуативной.

Рассмотрим примеры пауз хезитации:

10) *Потому что, когда он поп...э-э-э (464 мс) попал в Швейцарию, он... INH... (496 мс) там уже Римского-Корсакова не было.*

Первая пауза в примере 10 по физической природе является темпоральной заполненной, так как имеет речеподобный заполнитель «э-э-э»,

по позиции – несинтаксической, поскольку идет после недоговоренного слова, по функции – хезитационной, так как, во-первых, служит для самоисправления говорящего, и во-вторых, имеет речеподобный наполнитель. Вторая пауза является темпоральной незаполненной и состоит из вдоха и перерыва фонации. По позиции она несинтаксическая, так как идет после обрывочной фразы, по функции – хезитационная, поскольку говорящий не закончил предыдущую фразу и думает над более подходящей, а также дыхательная, так как в паузе присутствует вдох.

11) То есть как бы# (245 мс) по силам Англия и Франция были (384 мс) примерно одинаковы.

Обе паузы в примере 11 являются темпоральными незаполненными. По позиции первая пауза синтаксическая, так как она стоит после вводного слова, вторая пауза – несинтаксическая, поскольку она отделяет друг от друга части сказуемого. Функция обеих пауз – хезитационная, на что в первом случае указывает удлинение гласного в предшествующем слове, отражающее сомнение, размышление говорящего. Вторая пауза является несинтаксической и, скорее всего, не имеет других функций, поэтому она была определена как пауза хезитации. Теоретически, возможна трактовка функции этой паузы как эмфатической, однако в данном случае учитель никак не выделяет последующие слова (тоном, интенсивностью и др.), что обычно сопровождает эмфатическую паузу.

12) Войско было собрано около двадцати пяти... (1,8 с.) даже, наверное, чуть меньше, двадцати двух тысяч человек.

В примере 12 пауза является темпоральной незаполненной, несинтаксической (так как расположена после обрыва высказывания), хезитационной. На функцию хезитации указывает положение паузы после недоговоренной фразы, а также длительность паузы, превышающая 700 мс.

Рассмотрим несколько примеров полифункциональных пауз:

13) Было подписано соглашение между Россией, ...э-э (667 мс) Францией, ...ИНН э-э (779 мс) Испанией, Италией и рядом других государств.

Обе паузы в примере 13 сочетают в себе признаки темпоральной заполненной и незаполненной паузы, так как имеют отрезок нулевой фонации и речеподобный наполнитель. Вторая пауза также содержит вдох. По позиции обе паузы являются синтаксическими, так как возникают при перечислении однородных членов предложения с бессоюзной связью. В данном примере обе паузы выполняют сразу несколько функций: эмфатическую (говорящий выделяет слова «Францией» и «Испанией» при помощи тона), хезитационную (в паузах присутствует речеподобный наполнитель, а также вторая пауза длиннее 700 мс), и у второй паузы добавляется дыхательная функция, так как в ней присутствует вдох.

14) Доверие к Англии (844 мс) у Павла Первого (730 мс) пропало.

В данном примере обе паузы являются темпоральными незаполненными, несинтаксическими (так как разрывают среднюю семантическую связь между подлежащим и сказуемым) и выполняют две функции: ритмическую и хезитационную. Как можно заметить, длина межпаузальных интервалов почти одинаковая (около 1 с.) и сами паузы близки по длительности, что придает речи ритмичность. Добавление функции хезитации обусловлено длиной пауз, превышающей 700 мс.

3.3. Результаты количественного анализа

После разметки пауз был проведен их количественный анализ в программе JASP¹²² для установления сходств и различий в природе, длительности, позиции и функции пауз у двух учителей. При анализе длительности пауз использовался непараметрический критерий Манна – Уитни, поскольку распределение длин пауз значительно отличалось от

¹²² <https://jasp-stats.org/download/>

нормального¹²³. При сравнении распределений разных типов пауз у двух учителей использовался критерий χ^2 или χ^2 с поправкой на непрерывность (для таблиц сопряженности 2*2), при сравнении количества синтаксических и несинтаксических пауз у каждого из учителей использовался биномиальный критерий¹²⁴. Во всех случаях результаты считались статистически значимыми при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Было подсчитано количество синтаксических и несинтаксических пауз у двух учителей вместе и по отдельности (Таблица 2).

Таблица 2. Количество синтаксических и несинтаксических пауз

	Учитель 1	Учитель 2	Всего
Синтаксические	340	283	623
Несинтаксические	248	224	472

Оказалось, что данный параметр не зависит от индивидуальных особенностей конкретного учителя (χ^2 с поправкой на непрерывность = 0,368; $p = 0,544$) и в речи каждого из учителей синтаксических пауз значимо больше, чем несинтаксических (Учитель 1: $p < 0,001$, Учитель 2: $p = 0,01$). Кроме того, с точки зрения различий в позиции, отдельно были рассмотрены паузы хезитации, чтобы проверить гипотезу о том, что они преимущественно возникают в местах, где семантико-грамматическая структура высказывания не предполагает членения. Действительно, в речи обоих учителей количество несинтаксических пауз хезитации оказалось значимо больше, чем синтаксических (Учитель 1: $p < 0,001$, Учитель 2: $p = 0,012$). Количество пауз хезитации приведено в Таблице 3.

Таблица 3. Позиция пауз хезитации

	Учитель 1	Учитель 2	Всего
Синтаксические	94	139	233
Несинтаксические	161	185	346

¹²³ Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2004. С. 173–176.

¹²⁴ Там же. С. 123–129.

Далее была рассмотрена зависимость двух параметров пауз друг от друга: функции и позиции (Рисунок 1). При этом учитывались только паузы, для которых при разметке была указана только одна функция.

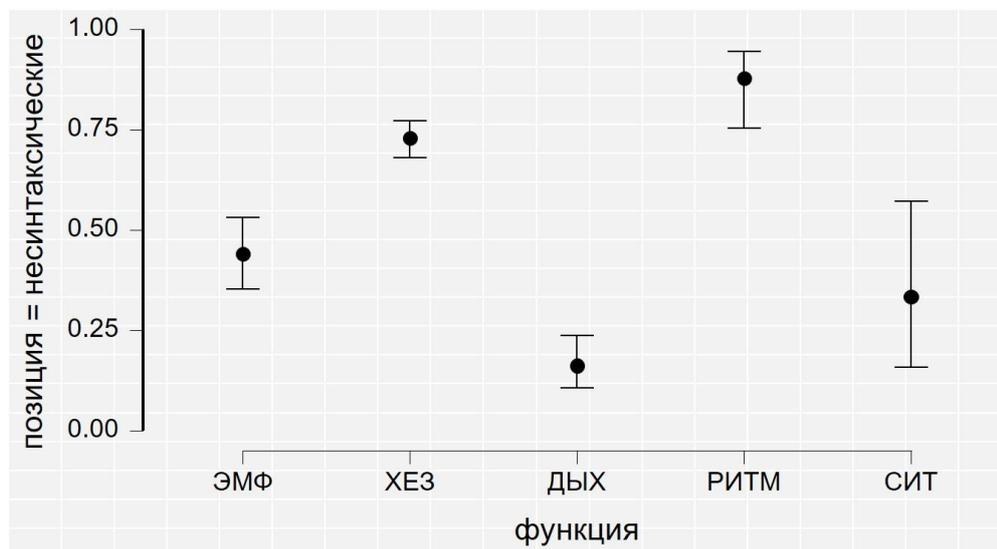


Рисунок 1. Взаимодействие функции и позиции пауз

Чем выше расположение пауз на рисунке, тем больше среди них количество несинтаксических пауз. Таким образом, можно заметить закономерность между функцией и позицией пауз в речи учителей: больше 70% хезитационных и ритмических пауз возникают внутри элементарных дискурсивных единиц и являются несинтаксическими, в то время как среди дыхательных пауз несинтаксическими являются всего около 20%, то есть они чаще всего возникают на границах ЭДЕ. Среди эмфатических пауз не наблюдается четкой тенденции к употреблению в той или иной позиции. Ситуативные паузы очень разнятся по позиции, хотя в среднем несинтаксических пауз среди них все же меньше, чем синтаксических.

Более подробные данные о количестве синтаксических и несинтаксических пауз внутри пауз определенной функции приведены в Таблице 4.

Таблица 4. Позиция разных по функции пауз

Функция	Кол-во синтаксических	Кол-во несинтаксических	Общее кол-во
Эмфатические	65	51	116
Эмф/хез	42	57	99
Эмф/дых	12	0	12
Хезитационные	111	254	365
Хез/дых	73	20	93
Хез/ритм	1	12	13
Дыхательные	104	20	124
Ритмические	6	43	49
Синтаксические	188	0	188
Ситуативные	12	6	18

Те же тенденции в расположении пауз разных функций прослеживаются у каждого учителя по отдельности.

Из Таблицы 4, в которой приведено также общее количество пауз, видно, что распределение пауз по функциям неравное, и в учительской речи в целом значительно преобладают хезитационные паузы. Частотными также являются синтаксические (с функциональной точки зрения, то есть служащие только для членения речевого потока), дыхательные и эмфатические паузы. Важно отметить, что в указанном количестве дыхательных и синтаксических пауз возможна погрешность, поскольку из-за недостаточно хорошего качества аудиозаписей уроков Учителя 1 есть вероятность, что при аннотировании были отмечены не все вдохи в его речи. В связи с этим, возможно, некоторые паузы, обусловленные дыхательным процессом, были включены нами в синтаксические. Однако это не отменяет того факта, что и дыхательные, и синтаксические паузы являются одними из самых частотных.

Кроме того, было подсчитано распределение функций пауз в речи каждого из учителей по отдельности (см. Таблицу 5).

Таблица 5. Распределение пауз по функциям у разных учителей

Функция	Учитель 1	Учитель 2	Общее кол-во
Эмфатические	85	31	116
Эмф/хез	51	48	99
Эмф/дых	5	7	12
Хезитационные	165	200	365
Хез/дых	25	68	93
Хез/ритм	13	2	15
Дыхательные	61	63	124
Ритмические	43	6	49
Синтаксические	127	61	188
Ситуативные	6	12	18

Как можно видеть из Таблицы 5, использование пауз в той или иной функции может зависеть от индивидуальных особенностей учителя. Так, в речи обоих учителей встречаются все перечисленных типы пауз, однако Учитель 1 использует значительно больше эмфатических, ритмических и синтаксических пауз, а у Учителя 2 встречается больше хезитационных пауз.

Как было упомянуто ранее, мы признаем полифункциональность пауз, то есть возможность наличия нескольких функций у одной и той же паузы. В Таблицах 4 и 5 приведены самые частотные сочетания функций: эмфатическая / хезитационная (99), хезитационная / дыхательная (93), хезитационная / ритмическая (15), эмфатическая / дыхательная (12). Помимо указанных сочетаний, встречались и другие, менее частотные. Все сочетания функций приведены в Таблице 6.

Таблица 6. Сочетания функций полифункциональных пауз

	Хез	Эмф	Дых	Ритм	Сит
Хез		99	93	15	0
Эмф	99		12	3	4
Дых	93	12		0	1
Ритм	15	3	0		1
Сит	0	4	1	1	

В Таблицу 6 не включены синтаксические с точки зрения функции паузы, поскольку они по своему определению не могут иметь других функций. В речи обоих учителей встретились также паузы с тремя функциями: эмфатическая / хезитационная / дыхательная (7). Среди всех функций, по данным нашего материала, невозможными оказались сочетания ситуативная / хезитационная и ритмическая / дыхательная.

Паузы были также проанализированы по параметру длительности. В целом, паузы в речи Учителя 2 оказались длиннее, чем у Учителя 1, и эта разница статистически значима ($W = 117116,5$; $p < 0,001$). Тот же результат был получен по синтаксическим ($W = 34899$; $p < 0,001$) и несинтаксическим ($W = 23028$; $p = 0,001$) паузам по отдельности. Средняя длительность пауз приведена в Таблице 7.

Таблица 7. Средняя длительность пауз (мс)

	Синтаксические	Несинтаксические	Все паузы
Учитель 1	543	432	496
Учитель 2	730	541	647

Отдельно была сопоставлена длительность синтаксических и несинтаксических пауз хезитации у этих учителей. И в том, и в другом случае статистически значимой разницы в длительности выявлено не было

(синтаксические: $W = 5723$; $p = 0,109$, несинтаксические: $W = 13449$; $p = 0,120$).

Количественный анализ был проведен по еще одному параметру, а именно физической природе пауз. В речи обоих учителей как вместе ($\chi^2 = 721,114$; $p < 0,001$), так и по отдельности (Учитель 1: $\chi^2 = 569,614$, $p < 0,001$; Учитель 2: $\chi^2 = 203,649$, $p < 0,001$) незаполненных пауз оказалось значимо больше, чем заполненных. Количество заполненных и незаполненных пауз у двух учителей приведено в Таблице 8.

Таблица 8. Количество заполненных и незаполненных пауз

	Учитель 1	Учитель 2	Всего
Заполненные	46	61	107
Незаполненные	470	328	798
Сочетающие признаки и тех, и других	75	153	228

Были обнаружены индивидуальные различия в употреблении разных типов пауз по рассматриваемому параметру ($\chi^2 = 52,033$, $p < 0,001$): в речи Учителя 2 встретилось значимо большее количество пауз, сочетающих в себе признаки заполненных и незаполненных, и большее количество заполненных пауз, чем у Учителя 1.

У обоих учителей паузы были заполнены преимущественно речеподобными звуками. Вторыми по частотности являются лексические заполнители (слова «да», «вот», «ну», «ну вот»), среди которых наиболее употребляемым оказалось слово «да», и третьими – паралингвистические (вздохи, цоканье, кашель и т.п.). Количество разных типов заполнителей в речи каждого из учителей приведено в Таблице 9.

Таблица 9. Типы и количество заполнителей

	Учитель 1	Учитель 2	Всего
Речеподобные	91	103	194
Лекс_да	23	90	113
Лекс_вот	2	26	28
Лекс_ну	0	2	2
Лекс_ну вот	0	4	4
Паралингвистические	9	26	35

Как видно из Таблицы 9, выбор лексического заполнителя зависит от индивидуальных особенностей говорящего. Так, Учитель 1 употреблял всего два слова-заполнителя «да» и «вот», а Учитель 2 – все четыре. Кроме того, лексические заполнители в речи Учителя 2 встречаются намного чаще, чем у Учителя 1, в особенности слово «да».

3.4. Обсуждение результатов

Одной из задач исследования было выдвижение предварительных предположений о том, к какому типу речи оказывается ближе объяснение учителем нового материала на уроке: к подготовленной речи (в частности, к чтению) или к спонтанной речи. Характеристиками подготовленной речи по сравнению со спонтанной являются: 1) преобладание синтаксических пауз над несинтаксическими¹²⁵, 2) меньшее количество хезитаций, 3) меньшая длительность пауз, 4) меньшее количество заполненных пауз¹²⁶. Указанные параметры были проверены на материале уроков Учителя 1, поскольку во время объяснения новой темы Учитель 1 несколько раз зачитывала текст с доски, что позволило нам сравнить чтение и говорение у одного и того же

¹²⁵ Vlaauw E. The contribution of prosodic boundary markers to the perceptual difference between read and spontaneous speech // *Speech Communication*. 14. P. 359–375.

¹²⁶ Исаева А.А. Маркеры дифференциации спонтанной и подготовленной звучащей речи // *Вестник Воронежского государственного университета*. 2020. № 4. С. 37–48; Лебедева И.Г., Пашкевич С.Э. Вариативность просодического оформления подготовленной и спонтанной речи на белорусском, русском и французском языках // *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А*. 2008. С. 232–235.

учителя. Важно отметить, что длительность всех отрывков чтения крайне мала (всего около 1 мин. 52 с.), из-за чего эти результаты можно считать сугубо предварительными. Тем не менее, в результате сравнения имеющихся отрывков чтения с говорением оказалось, что количество синтаксических и несинтаксических пауз в них значимо не различается (χ^2 с поправкой на непрерывность = 0,046; $p = 0,830$). Статистически незначимым оказались и различия в количестве хезитационных пауз ($\chi^2 = 3,197$; $p = 0,525$), и в количестве заполненных / незаполненных пауз ($\chi^2 = 5,924$; $p = 0,052$). Можно предположить, что причиной таких результатов является высокий уровень подготовленности речи учителя в целом. Однако чтение и говорение Учителя 1 все же значимо различаются с точки зрения длительности пауз в целом ($W = 8352,5$; $p < 0,001$). Средняя длительность пауз при чтении составила 243 мс, а при говорении – 496 мс.

По описанным в предыдущем параграфе результатам оказалось, что в речи обоих учителей с точки зрения физической природы преобладают незаполненные паузы (см. Таблицу 8), а с точки зрения позиции – синтаксические (см. Таблицу 2), что указывает на подготовленность речи. Еще одним признаком подготовленности речи, на наш взгляд, можно считать расположение большинства дыхательных пауз на границах ЭДЕ (см. Рисунок 1), так как это означает, что когнитивные процессы планирования речевой деятельности соотнесены с дыхательными процессами. Однако, как видно из Таблицы 5, с точки зрения функции и у Учителя 1, и у Учителя 2 преобладают хезитационные паузы, что является чертой, напротив, спонтанной речи. Таким образом, можно сделать вывод, что речь учителя при объяснении нового материала на уроке нельзя однозначно отнести ни к в полной мере подготовленной, ни к спонтанной. С нашей точки зрения, объяснение учителя на занятии ближе к подготовленной речи, хотя признаки спонтанности в нем тоже присутствуют.

Выводы по Главе 3

1. В ходе исследования каждый из четырех уроков истории 6–8 классов был разделен на структурные элементы. В этапе введения учителем нового материала была выделена монологическая часть, которая являлась материалом для анализа паузации.
2. В речи обоих учителей при объяснении новой темы было проанализировано количество пауз, их длительность, физическая природа, позиция и функция.
3. Общими чертами паузации обоих учителей оказались: 1) преобладание незаполненных пауз по физической природе, 2) преобладание синтаксических пауз по позиции, 3) преобладание хезитационных пауз по функции, 4) взаимодействие позиции и функции пауз (например, позиция большинства дыхательных пауз на границах ЭДЕ), 5) характер заполнителей пауз (преобладание речеподобных звуков).
4. Индивидуальными особенностями паузации оказались: 1) длительность пауз в целом (паузы в речи Учителя 2 значительно длиннее), 2) количество заполненных пауз и частотность лексического заполнителя «да» (в речи Учителя 2 больше заполненных пауз в целом и в частности пауз с лексическими заполнителями), 3) распределение пауз по функциям (в речи Учителя 1 наблюдается больше эмфатических и ритмических и меньше хезитационных пауз, чем у Учителя 2).
5. Речь учителя при объяснении нового материала на уроке, по данным нашего исследования, имеет признаки как подготовленной, так и спонтанной речи. На наш взгляд, с точки зрения паузации, она ближе к подготовленной речи.

Заключение

В рамках исследования был проведен анализ паузации в речи учителей при введении нового материала на уроке. Для этого в теоретической части работы были рассмотрены термины «пауза», «паузация» и «объяснение». Понятие «пауза» трактуется нами как один из элементов интонации, выраженный на фонетическом уровне непродолжительным перерывом в речи или сменой тона, воспринимаемой как перерыв. В Главе 1 были описаны разные подходы к типологии пауз и предложена классификация, составленная для многоуровневой разметки устных текстов. Особенность новой классификации состоит в выделении четырех уровней характеристики пауз (физическая природа, физическое выражение, позиция, функция), позволяющих не только наиболее полно описывать паузы по разным параметрам, но и учитывать всевозможные комбинации характеристик конкретной паузы на разных уровнях.

В Главе 2 были рассмотрены разные трактовки понятия «объяснение» и взгляды на его структуру в философии, а также в рамках педагогического дискурса. В нашем исследовании под объяснением понимается «последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире»¹²⁷. Кроме того, мы, вслед за В.И. Карасиком, В.Б. Куриленко и др., считаем, что объяснение – это взаимодействие учителя и учеников, то есть оно диалогично по своей природе.

В практической части работы были проанализированы паузы в монологической части объяснения учителем новой темы на материале четырех уроков истории в 6–8 классах, проведенных двумя результативными учителями. Длительность монолога Учителя 1 составила 22 мин. 16 с., Учителя 2 – 21 мин. 4 с. Характеристика пауз производилась в соответствии с предложенной нами классификацией. Все паузы в речи обоих учителей были

¹²⁷ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. С. 309.

проанализированы по параметрам длительности, физической природы, позиции и функции, а также было подсчитано количество разных типов пауз.

Результаты исследования демонстрируют, что паузация в речи учителей имеет как общие, так и индивидуальные черты. Так, в речи обоих учителей преобладали следующие типы пауз: незаполненные по физической природе, синтаксические по позиции, хезитационные по функции. Кроме того, были отмечены общие тенденции в позиции разных по функции пауз, а также в характере заполнителей (преобладание речеподобных заполнителей). Значимые различия в речи Учителя 1 и Учителя 2 были обнаружены в длительности пауз в целом (Учитель 2 делал более длинные паузы), в количестве заполненных пауз и в частотности употребления лексического заполнителя «да» (больше у Учителя 2), а также в распределении пауз по функциям (Учитель 1 – больше эмфатических и ритмических, Учитель 2 – больше хезитационных). Помимо сопоставления речи двух учителей было проведено сравнение чтения и говорения Учителя 1. По предварительным результатам оказалось, что эти два типа речи Учителя 1 значительно различаются только по длительности пауз, что, возможно, указывает на подготовленность речи учителя. Можно предположить, что речь результативного учителя ближе к подготовленной, однако имеет признаки и спонтанной речи.

В дальнейшем наше исследование может быть использовано при составлении руководства по повышению эффективности речи для школьных учителей. Работа является одним из первых этапов в создании корпуса устной речи учителей, поэтому имеет множество перспектив: проведение подобного анализа пауз в речи большего количества результативных учителей и в речи нерезультативных учителей, сравнение параметров пауз двух групп учителей и выявление эффективных стратегий паузации, проведение перцептивного эксперимента на восприятие речи учителей, использующих эти стратегии и т.д.

Список литературы

1. Александрова О.А. Коммуникативно–прагматическая классификация пауз // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. 2008. № 2. С. 6–17.
2. Александрова О.А., Иваницкий В.В. Пауза колебания — комплексный феномен современной коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. № 25. 2003. С. 95–101.
3. Артюхова И.С. Образовательный дискурс как система ценностно–смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. Вып.1. С. 56–59.
4. Баева Е.М. Хезитационные явления в устных монологах низкой степени спонтанности // Коммуникативные исследования. 2018. Вып.1. С. 75–84.
5. Богданова–Бегларян Н.В., Баева Е.М., Бродт И.С. и др. Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н.В. Богданова–Бегларян. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. 532 с.
6. Бондаренко Л.П. Пауза колебания и порождение речевого высказывания // Экспериментально-фонетический анализ речи. Проблемы и методы / отв. ред. Л.В. Бондарко. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. Вып. 1. С. 158–166.
7. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А. и др. Фонетика спонтанной речи / ред. Н.Д. Светозарова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 248 с.
8. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Москва и др.: Питер, 2006. 300 с.
9. Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. М.: Высш. шк., 1970. 206 с.
10. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 266 с.

11. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. 12-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 540 с.
12. Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риехакайнен Е.И. Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи // Русская речь. 2023. В печати.
13. Гусев С.С. Объяснение – функция научного познания // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 8–10.
14. Дукельский Н.И. Принципы сегментации речевого потока. М.; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. 138 с.
15. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. 2006. Т. 1. Вып. 2. С. 52–56.
16. Зонтова И.Л. Функциональный аспект пауз в спонтанном дискурсе // Вестник МГЛУ. 2016. № 1. С. 78–89.
17. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. 4-е изд. М.: Флинта, Наука, 2002. 196 с.
18. Исаева А.А. Маркеры дифференциации спонтанной и подготовленной звучащей речи // Вестник Воронежского государственного университета. 2020. № 4. С. 37–48.
19. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
20. Карпович В.Н. Объяснение в социальном познании / ред. О.С. Разумовский. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1989. 173 с.
21. Каспарова М.Г. Восприятие речевой паузы // Академические тетради. 2015. Вып. 16. С. 276–279.
22. Каспарова М.Г. О механизме речевой паузы. Сообщение II. Восприятие паузы при "непрерывном" звучании речи // Новые исследования в педагогических науках. 1965. № 3. С. 154–155.
23. Кибрик А.А., Майсак Т.А. Правила дискурсивной транскрипции для описательных и документационных исследований // Rhema. Рема. 2021. Вып. 2. С. 23–45.

24. Кибрик А.А., Подлеская В.И. К созданию корпусов устной русской речи: принципы транскрибирования // Научно-техническая информация. 2003. № 10. С. 5–13.
25. Кибрик А.А., Подлеская В.И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование русского устного дискурса. М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.
26. Коченкова Ю.Е. Цена паузы // Мир русского слова. 2010. № 2. С. 50–55.
27. Краилина Н.А. Роль темпа и пауз в рекламном тексте (на материале французской телерекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.: Моск. пед. гос. ун-т., 2005. 20 с.
28. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-объяснения // Вестн. РУДН. Серия «Русский язык нефилологам. Теория и практика». 2004. Вып. 5. С. 128–140.
29. Лебедева И.Г., Пашкевич С.Э. Вариативность просодического оформления подготовленной и спонтанной речи на белорусском, русском и французском языках // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. 2008. С. 232–235.
30. Макарова Д.В. Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе // Преподаватель XXI век. 2007. Вып. 2. С. 157–162.
31. Махмутов М.И. Избранные труды // Т. 4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. 375 с.
32. Методология и история психологии / ред. В.Ф. Петренко и др. 2008. Т. 3. Вып. 1 С. 7–15.
33. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2004. 389 с.
34. Нигматулина Ю.О., Пальчиков Г.Г., Риехакайнен Е.И. Паузация и синтаксические связи в русской спонтанной речи // Проблемы порождения

- и восприятия речи: Материалы XII выездной школы-семинара (29–30 ноября 2013 г., г. Череповец). Череповец: ЧГУ, 2014. С. 35–40.
35. Никитин Е.П. Объяснение – функция науки. Акад. наук СССР, Ин-т философии. М.: Наука, 1970. 280 с.
36. Печенкин А.А. Объяснение как проблема методологии естествознания. М.: Наука, 1989. 204 с.
37. Печенкин А.А. Объяснение как проблема философии науки XX века // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С.16–21.
38. Пидкасистый П.И. Педагогика. 2-е изд. М.: Юрайт, 2011. 502 с.
39. Пиотровская Л. А. Монотонная VS выразительная устная речь // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. №4. С. 64–75.
40. Подлеская В.И., Кибрик А.А. Самоисправления говорящего и другие типы речевых сбоев как объект аннотирования в корпусах устной речи // Научно–техническая информация. 2007. Т. 2. Вып. 2. С. 2–23.
41. Поппер К.Р. Логика научного исследования / пер. с англ. под общ. ред. В.Н. Садовского. М.: Республика, 2005. 446 с.
42. Прокаева В.О. Хезитации при чтении на родном и иностранном языках (на материале речи носителей русского языка, изучающих японский язык): ВКР магистра лингвистики. СПб: СПбГУ, 2021. 199 с.
43. Раева О.В., Риехакайнен Е.И. Синтагма и сегментация устной спонтанной речи // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. № 4. С. 14–20.
44. Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурин Р.Ф. Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик // Вопросы образования. 2023. Вып. 1. С. 191–218.
45. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 205 с.
46. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

47. Трухина Т.А. Взаимопроницаемость форм выражения мысли в объяснительном образовательном дискурсе // Иностранные языки в высшей школе. 2014. Вып. 4. С. 27–33.
48. Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. Рига: Зинатне, 1974. 272 с.
49. Чэн Ч. Хезитации в русской устной речи носителей китайского языка: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2018. 27 с.
50. Швырев В.С. Методологическое содержание объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 12–15.
51. Шерстинова Т.Ю., Степанова С.Б., Рыко А.И. Система аннотирования в звуковом корпусе русского языка «Один речевой день» // Мат-лы XXXVIII международной филологической конференции «Формальные методы анализа русской речи». СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. С. 66–75.
52. Яковлева Э.Б. Когнитивно-синтаксическая дистрибуция хезитаций в немецкой спонтанной речи // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. Т. 35. Вып. 3. С. 105–110.
53. Яковлева Э.Б. Речевые хезитации: Формальный и функциональный аспекты: Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед., отд. языкознания; отв. ред. Нагорная А.В. М., 2016. 73 с.
54. Barik H.C. On Defining Juncture Pauses: A Note On Boomer's "Hesitation and Grammatical Encoding" // Language and Speech. 1968. V. 11. I. 3. P. 156–159.
55. Blaauw E. The contribution of prosodic boundary markers to the perceptual difference between read and spontaneous speech // Speech Communication. V. 14. P. 359–375.
56. Clark H.H., Fox Tree J.E. Using uh and um in Spontaneous Speaking // Cognition. 2002. № 84. P. 73–111.
57. Dalton P., Hardcastle W. Disorders of fluency. London: Cole and Whurr, 1989. 195 p.

58. Eklund R. Disfluency in Swedish human-human and human-machine travel booking dialogues. PhD dissertation. Linköping University Electronic Press, 2004. 388 p.
59. Fox Tree J.E. The Effects of False Starts and Repetitions on the Processing of Subsequent Words in Spontaneous Speech // *Journal of Memory and Language*. 1995. V. 34. Is. 6. P. 709–738.
60. Goldman-Eisler F. *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London and New York: Academic Press, 1968. 169 p.
61. Goldman-Eisler F. Speech Production and the Predictability of Words in Context // *Language and Speech*. 1958. V. 1. Is. 4. P. 226–231.
62. Griffiths R. Pausological research in an L2 context: A rationale, and review of selected studies // *Applied Linguistics*. 1991. V. 12. P. 345–364.
63. Hempel C.G., Oppenheim P. Studies in the logic of explanation // *Philosophy of science*. 1948. V. 15. Is. 2. P. 135–175.
64. Kachkovskaia T., Skrelin P. Prosodic phrasing in Russian spontaneous and read speech: evidence from large speech corpora // *Proceedings of the 10th International Conference on Speech Prosody*, Tokyo, Japan. 2020. P. 166–170.
65. Kircher T.J., Brammer M.J., Levelt W. et. al. Pausing for thought: engagement of left temporal cortex during pauses in speech // *NeuroImage*. 2004. V. 21. Is. 1. P. 84–90.
66. Levelt W.J.M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, The MIT Press, 1989. 566 p.
67. Lickley R. Disfluency in typical and stuttered speech. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324226615_Disfluency_in_typical_and_stuttered_speech (дата обращения: 09.04.2023).
68. Maclay H., Osgood Ch.E. Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech // *Word*. 1959. V. 15. Is. 1. P. 19–44.
69. Osgood C.E., Sebeok T.A. *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press, 1965. 307 p.

70. Popper K. The logic of scientific discovery. London: Hutchinson & Co, 1959. 545 p.
71. Prokaeva V. Hesitations in the First (Japanese) and the Second (Russian as learned) Languages // 1st International Seminar on the Foundations of Speech: Breathing, Pausing, and the Voice. Sønderborg, 2019. P. 94–96.
72. Ragsdale J. Relationships between hesitation phenomena, anxiety and self-control in a normal communication situation // Language and Speech. 1976. V. 19. Is. 3. P. 257–265.
73. Rochester S.R. The Significance of pauses in Spontaneous Speech // Journal of Psycholinguistic Research. 1973. V. 2. Is. 1. P. 51–81.
74. Rose R.L. The communicative value of filled pauses in spontaneous speech: MA Thesis. Birmingham, 1998. 98 p.

Словари

75. Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. Ярцева В.Н. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 683 с.
76. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 607 с.
77. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
78. Философский энциклопедический словарь, 2010. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/index.htm> (дата обращения: 29.10.2022).

Приложение 1. Классификация пауз для многоуровневой разметки

Уровень 1 «Физическая природа паузы» и Уровень 2 «План выражения (физическое выражение) паузы» (классификации на этих уровнях <u>связаны</u> между собой)						
Нетемпоральные (перепад основного тона, который воспринимается как пауза)	Темпоральные незаполненные			Темпоральные заполненные		
	Перерыв фонации (тишина, падение интенсивности до нуля)	Вдох	Артикуляционная пауза (смычка глухого согласного)	Лексические заполнители (дискурсивные маркеры и т.п.)	Паралингвистические заполнители (кашель, вздохи, гортанные смычки и т.п.)	Речеподобные заполнители (гласно- и согласноподобные звуки – <i>aaaa, mmm</i> и т.п.)
Уровень 3 «Позиция по отношению к грамматико-смысловой структуре дискурса»						
Синтаксические (возникают на границах ЭДЕ, не разрывают сильные синтаксические связи)				Несинтаксические (разрывают сильные синтаксические связи)		
Уровень 4 «Функция»						
Эмфатические (служат для выделения какого-либо фрагмента, как правило, следующего за такой паузой)	Ритмические (служат для ритмизации речи)	Паузы хезитации (служат для обдумывания и т.п.)	Ситуативные (возникают в некоторых особых коммуникативных ситуациях, часто, когда нужно дать слушающему время для чего-либо)	Дыхательные (вдохи, если для них не подходит ни одна из предыдущих функций)	Синтаксические (служат <u>только</u> для членения речевого потока)	

Приложение 2. Структура уроков истории

Элементы урока	Общее время	Монолог учителя	Диалог	Ответы учеников	Тишина	Урок	Учитель	Пол
Организационные моменты	216	212	4	0	0	1А	1	Ж
Технические заминки	93	0	0	0	0	1А	1	Ж
Актуализация знаний (повтор прошлого материала)	188	13	60	0	115	1А	1	Ж
Постановка целей, задач и темы урока	150	150	0	0	0	1А	1	Ж
Объяснение новой темы	988	713	34	0	241	1А	1	Ж
Выполнение заданий по новой теме	505	85	228	49	143	1А	1	Ж
Назначение дз	26	26	0	0	0	1А	1	Ж
Рефлексия (подведение итогов)	233	103	130	0	0	1А	1	Ж
Итого	2399	1302	456	49	499	1А	1	Ж

Элементы урока	Общее время	Монолог учителя	Диалог	Ответы учеников	Тишина	Урок	Учитель	Пол
Организационные моменты	225	207	18	0	0	1Б	1	Ж
Технические заминки	11	0	0	0	0	1Б	1	Ж
Актуализация знаний (повтор прошлого материала)	364	0	364	0	0	1Б	1	Ж
Постановка целей, задач и темы урока	209	57	126	0	26	1Б	1	Ж
Объяснение новой темы	266	236	30	0	0	1Б	1	Ж
Выполнение заданий по новой теме	1050	37	690	88	235	1Б	1	Ж
Назначение дз	64	64	0	0	0	1Б	1	Ж
Рефлексия (подведение итогов)	37	8	0	0	29	1Б	1	Ж
Итого	2226	609	1228	88	290	1Б	1	Ж

Элементы урока	Общее время	Монолог учителя	Диалог	Ответы учеников	Тишина	Урок	Учитель	Пол
Организационные моменты	166	166	0	0	0	1В	1	Ж
Технические заминки	0	0	0	0	0	1В	1	Ж
Актуализация знаний (повтор прошлого материала)	121	11	110	0	0	1В	1	Ж
Постановка целей, задач и темы урока	218	172	32	0	14	1В	1	Ж
Объяснение новой темы	565	387	178	0	0	1В	1	Ж
Выполнение заданий по новой теме	913	72	389	127	325	1В	1	Ж
Назначение дз	33	33	0	0	0	1В	1	Ж
Рефлексия (подведение итогов)	145	52	93	0	0	1В	1	Ж
Итого	2161	893	802	127	339	1В	1	Ж

Элементы урока	Общее время	Монолог учителя	Диалог	Ответы учеников	Тишина	Урок	Учитель	Пол
Организационные моменты	336	305	31	0	0	2А	2	М
Технические заминки	0	0	0	0	0	2А	2	М
Актуализация знаний (повтор прошлого материала)	403	85	276	0	42	2А	2	М
Постановка целей, задач и темы урока	106	97	0	0	9	2А	2	М
Объяснение новой темы	1419	1264	155	0	0	2А	2	М
Выполнение заданий по новой теме	119	0	53	0	66	2А	2	М
Назначение дз	8	8	0	0	0	2А	2	М
Рефлексия (подведение итогов)	0	0	0	0	0	2А	2	М
Итого	2391	1759	515	0	117	2А	2	М