

Санкт-Петербургский государственный университет

КУНСТМАН Вероника Ивановна

Выпускная квалификационная работа

**Речевые средства выражения коммуникативного комфорта в
англоязычном педагогическом дискурсе**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5664. «Лингвокультурология
Великобритании и США»

Научный руководитель:

к.ф.н., ст.преп. Кафедра английской
филологии и лингвокультурологии,
Кудря Светлана Владимировна

Рецензент:

к. ф.н., доцент кафедры английского
языка № 1 Санкт-Петербургского
государственного экономического
университета.

Абубакарова Бриллиант Магомедовна

Санкт-Петербург

2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения педагогического дискурса как вида институциональной коммуникации	7
1.1 Определение педагогического дискурса	7
1.1.1 Цели и ценности педагогического дискурса	10
1.1.2 Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе	13
1.1.3 Специфика англоязычного педагогического дискурса	20
1.2 Исследования коммуникативного комфорта в педагогическом дискурсе	25
1.2.1 Языковые средства репрезентации коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе	35
Выводы по первой главе	39
ГЛАВА 2. Анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе	41
2.1 Характеристика корпусов британского и американского устного академического языка BASE и MICASE	42
2.1.1 Анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта на материале британского корпуса BASE	44
2.1.2 Анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта на материале американского корпуса MICASE	57
2.2 Сравнительно-сопоставительный анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе	72
2.2.1 Социализирующая функция	73
2.2.2 Стратегия побуждения к коммуникативной ассертивности	74
2.2.3 Стратегия коммуникативной эмпатии	76
2.2.4 Контролирующая стратегия	77
Выводы по второй главе	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
ИСТОЧНИКИ	85
Список использованной литературы	85
Список лексикографических источников	92
Список источников примеров	92
Список использованных сокращений	92

ВВЕДЕНИЕ

Работа посвящена анализу языковых средств создания коммуникативного комфорта в ситуациях коммуникативного взаимодействия педагога и ученика в англоязычной лингвокультуре.

Актуальность исследования обусловлена его антропоцентричностью, соответствием современной лингвистической парадигме, а также тем, что оно выполнено в русле дискурс анализа и прагма-коммуникативных лингвистических исследований.

Новизна работы заключается в том, что в ней впервые предлагается описание коммуникативного комфорта в ситуациях коммуникативного взаимодействия педагога и ученика в англоязычной лингвокультуре и рассматриваются языковые средства его создания.

Объектом исследования является англоязычный педагогический дискурс, представленный совокупностью англоязычных текстов, содержащих коммуникативное взаимодействие педагога и ученика, **предметом** – случаи использования речевых средств, обеспечивающих коммуникативный комфорт в процессе педагогического взаимодействия с учеником.

Теоретическую основу исследования составили работы в области изучения педагогического дискурса и методов его анализа (В.И. Карасик, О.В. Коротеева, Н.С. Остражкова, А.Р. Габидуллина), исследования англоязычного педагогического дискурса (Б. Бернстайн, Т. Ван Дейк, Ф. Кристи, С. Филипс), а также работы, раскрывающие сущность термина коммуникативный комфорт в контексте педагогического взаимодействия в англоязычной культуре (М.А. Харитоновна, Э.Б. Фримьер, Дж.С. Маккроски, В.П. Ричмонд).

Цель настоящей работы – рассмотреть языковую репрезентацию коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе.

Предполагается решение следующих исследовательских **задач**:

1. Изучить содержание термина «педагогический дискурс», рассмотреть различные подходы учёных к описанию этого понятия;
2. Описать специфику *англоязычного* педагогического дискурса, выявить его особенности, а именно цели и ценности;
3. Раскрыть сущность коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе;
4. Выявить способы достижения коммуникативного комфорта на лексическом, синтаксическом и прагма-коммуникативном уровнях;
5. Проанализировать и провести классификацию языковых средств создания коммуникативного комфорта в ситуациях проведения занятия с учащимися разного возраста.
6. Провести сравнительно-сопоставительный анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта в британской и американской лингвокультурах.

Методами исследования в данной работе послужат метод лексико-семантического анализа, контекстуальный анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, метод прагма-коммуникативного анализа и другие методы.

Материалом исследования являются корпуса текстов, содержащие педагогическое взаимодействие в сфере высшего образования в англоязычной среде, а именно корпуса BASE (The British Academic Spoken English Corpus) и MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English).

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она способствует дальнейшему исследованию проблем речевой коммуникации в области англоязычного педагогического дискурса. В ней представлена существующая система стратегий и тактик речевого поведения педагога, а именно их языковая репрезентация. Также, дана оценка эффективности языковых средств для создания коммуникативного комфорта.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что её результаты могут найти практическое применение в профессиональной

деятельности педагогов и при обучении педагогическому общению на английском языке. Результаты исследования могут служить материалом для дальнейшего анализа функционирования языковых средств как в педагогическом дискурсе, так и в других типах дискурса.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Основопологающей целью англоязычного педагогического дискурса является социализация нового члена общества и способствование развитию его индивидуальности в рамках институциональной коммуникации.

2. Коммуникативный комфорт в англоязычном педагогическом дискурсе реализуется в зависимости от коммуникативной ситуации на уровне различных коммуникативных стратегий, среди которых объясняющая стратегия, контролирующая стратегия, оценивающая стратегия и организующая стратегия.

3. Для обеспечения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе его участники должны применять такие стратегии, как коммуникативная ассертивность и коммуникативная эмпатия.

4. Для речи педагога англоязычной лингвокультуры наиболее характерна стратегия коммуникативной эмпатии, при этом коммуникативная ассертивность – это тот навык, к проявлению которого педагог побуждает студента в ходе коммуникации в образовательной среде.

5. Прагма-коммуникативный анализ фрагментов речевого взаимодействия участников коммуникации англоязычной академической среды показал наиболее частотные ситуации проявления коммуникативного комфорта, такие как социализация в процессе передачи знаний о мире и личного опыта педагога, побуждение студентов к формированию и проявлению навыка коммуникативной ассертивности, коммуникативная эмпатия в речевом поведении педагога и контроль учебного процесса.

6. Структурный и сравнительно-сопоставительный анализ языковой репрезентации коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе показал характерные для англоязычного

педагогического дискурса в целом речевые средства выражения коммуникативного комфорта.

Объем и структура работы:

Объем настоящего исследования составляет 93 страницы печатного текста. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (включающего 41 русскоязычных источников и 38 работ на английском языке), списка источников примеров и лексикографических источников, а также списка использованных сокращений.

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения педагогического дискурса как вида институциональной коммуникации

1.1 Определение педагогического дискурса

Педагогический дискурс это один из типов институционального дискурса, который организуется в образовательной среде и характеризуется системообразующими признаками, такими как участники, цели, ценности, стратегии и жанры. Учёные описывают педагогический дискурс с разных сторон.

Основоположник типологии дискурса в рамках отечественной лингвистики В.И.Карасик рассматривает педагогический дискурс как социально-ориентированную и лично-ориентированную коммуникацию, протекающую в образовательной среде, участниками которой являются педагог и ученик, отношения между которыми характеризуются иерархией с доминирующим положением педагога [В.И. Карасик 2002]. Лингвист А.Р. Габидуллина в своей диссертации, посвящённой исследованию учебно-педагогического дискурса в качестве социально-коммуникативного события, описывает данный тип дискурса как «совокупность взаимосвязанных текстов, принадлежащих разным участникам учебного процесса и созданных под управлением единой стратегии» [А.Р. Габидуллина 2009]. Согласно А.Р. Габидуллиной, педагогический дискурс представляет собой коммуникативную ситуацию, которая организуется вокруг учебных текстов, производимых и интерпретируемых коммуникантами, а именно учителем и учащимся [А.Р. Габидуллина 2009]. Иными словами, текст выступает как материальное выражение педагогического дискурса. Н.С. Остражкова в своём педагогическом исследовании определяет педагогический дискурс как «профессиональное общение теоретиков-исследователей, педагогов-практиков и обучающихся в устной или письменной форме, непосредственное или опосредованное специальной литературой» [Н.С. Остражкова 2004: 8]. Нидерландский лингвист Т. Ван Дейк описывает педагогический дискурс как явление коммуникации, в

ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и ученика в профессиональной педагогической сфере [Т. А Van Dijk 1985]. В связи с ориентированностью нашего исследования на изучение институционального общения учителя и ученика мы преимущественно будем опираться на интерпретацию понятия педагогического дискурса В.И. Карасика и возьмём за основу его способ моделирования институционального дискурса.

В соответствии с выбранным нами способом описания педагогического дискурса, его участниками являются педагог и ученик. Агентом в педагогическом дискурсе выступает педагог, поскольку он обладает набором профессиональных знаний и умений, владеет профессиональным языком и занимает доминирующее положение в силу своего уровня образования и возраста. Клиентом педагогического дискурса является ученик, поскольку он принимает некоторый опыт учителя в процессе коммуникации. При этом, мы видим необходимым уточнить, что при описании агента и клиента педагогического дискурса мы имеем в виду взрослого человека в качестве педагога и ребёнка/подростка в качестве ученика. В данном исследовании употребление слова «педагог» в качестве обозначения агента педагогического дискурса будет исходить из следующего определения науки педагогики. Педагогика – это наука о воспитании и обучении человека, прежде всего в детско-юношеском возрасте [А.М. Прохоров 2000]. В переводе с древнегреческого языка слово «педагог» означает «ведущий ребёнка», что помогает уточнить основную задачу агента педагогического дискурса, как участника институционального общения – направлять и воспитывать ребёнка в процессе его социализации, передавать ему жизненный опыт. О воспитательном характере деятельности педагога свидетельствуют и некоторые другие определения педагогики как науки. Например, А.С.Воронин в словаре педагогических терминов описывает педагогику как науку «о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности». Предметом изучения науки педагогики, согласно А.С. Воронину, является «процесс воспитания и целенаправленного формирования

личности ребёнка» [А.С. Воронин 2006: 73]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность агента педагогического дискурса, а именно педагога, в первую очередь обуславливается задачей помочь ребёнку в процессе социализации, а не только необходимостью научить его какому-либо предмету.

Возвращаясь к иерархии, характерной для отношений участников педагогического дискурса, мы видим необходимым упомянуть такое явление как коммуникативный патернализм. Согласно С.Б. Белецкому и Л.В. Куликовой, коммуникативный патернализм определяется как «способ непосредственной или опосредованной дискурсивной обработки или упреждения приписываемой иррациональности одного субъекта общения другим субъектом общения и реализуется как статусно-ориентированный тип общения, в ходе которого актуализируется базовое статусное неравенство его участников как рационально и иррационально действующих, находящее своё отражение в процессе конструирования комплементарной ролевой пары «эксперт-дилетант»» [С.Б. Белецкий, Л.В. Куликова 2017: 5]. Одним из коммуникативных пространств патернализма, по мнению исследователей, является педагогический дискурс. Действительно, общение между «экспертом» и «дилетантом» в педагогическом дискурсе носит патерналистскую модальность, поскольку оно в первую очередь представляет собой диалог взрослого и ребёнка. В педагогическом дискурсе адресатом патерналистского воздействия является ребенок или подросток, который обладает некой иррациональностью. Рассматривая коммуникацию между взрослым и ребёнком, авторы указывают, что в качестве иррациональности может выступать отсутствие знания, которое ребёнок должен получить в ходе осуществления педагогического дискурса. Кроме того, ученые делают акцент на том, что отсутствие знания у ребёнка не является ситуативным, а скорее выступает пресуппозицией коммуникации [С.Б. Белецкий, Л.В. Куликова 2017: 57]. Как мы можем выявить, иррациональность (отсутствие знания) является своего рода необходимым семантическим компонентом, который делает коммуникацию между взрослым и ребёнком возможной. Функция взрослого, как агента патерналистской коммуникации состоит в

устранении иррациональности ребёнка. Иными словами, взрослый приближает ребёнка к состоянию «рациональности» в процессе передачи ему знаний. С.Б. Белецкий и Л.В. Куликова рассматривают феномен ситуативного институционального патернализма на примере фрагмента урока в немецкой школе. В ходе анализа, учёные пришли к выводу, что патернализм в непосредственной ситуации общения учителя и ученика в основном строится на коммуникативных практиках «говорения за другого», то есть выборе учителем себя в качестве следующего говорящего. Также, ведущая роль в процессе общения между педагогом и учеником принадлежит первому, поскольку он выбирает тему обсуждения, ведёт дискуссию, резюмирует сказанное, соглашается или опровергает позицию ученика по текущему вопросу, или вовсе прививает свою точку зрения в ходе обсуждения [С.Б. Белецкий, Л.В. Куликова 2017: 60]. Таким образом, коммуникативный патернализм как одно из условий осуществления педагогического дискурса подчеркивает превосходство агента по отношению к клиенту данного типа дискурса и подтверждает наличие иерархии между ними, которая носит компетентностный и возрастной характер.

1.1.1 Цели и ценности педагогического дискурса

Педагогический дискурс как вид институционального общения имеет основополагающую цель, которая состоит в социализации нового члена общества, осуществлении учебно-познавательной деятельности, в процессе которой происходит формирование знаний о мире, усвоение социальных ценностей, норм и правил поведения [В.И. Карасик 2002: 211]. Е.С. Грушевская утверждает, что цель педагогического дискурса ограничена интересами института образования, следовательно, участники данного типа дискурса не должны преследовать никаких личных целей в процессе коммуникации [Е.С. Грушевская 2018: 56]. Существует и другие подходы к описанию цели педагогического дискурса. Например, Н.С. Остражкова утверждает, что цель педагогического дискурса варьируется в зависимости от области его

функционирования, и, исходя из этого, разграничивает подвиды педагогического дискурса: дидактический, академический, публицистический, социализирующий и специальный [Н.С. Остражкова 2004: 8]. Дидактический педагогический дискурс включает в себя устную коммуникацию между педагогом и учеником в процессе обучения. Академический педагогический дискурс представлен письменными и устными формами текстов, такими как учебники, научные труды, пособия и лекции по педагогике и методике преподавания. Публицистический педагогический дискурс представлен в статьях в периодических изданиях, описывающих бытовые проблемы в области преподавания. Специальный педагогический дискурс реализуется в применении достижений педагогической науки внутри других научных областей. Социализирующий педагогический дискурс содержит коммуникацию учеников и их родителей. В данном подвиде педагогического дискурса, по мнению Н.С. Остражковой, агентом выступает родитель, коммуникативная цель которого носит воспитательный характер. Однако согласно выбранному нами подходу В. И. Карасика, социализирующая функция в педагогическом дискурсе отводится прежде всего агенту-педагогу, а не только агенту-родителю. Более того, В.И. Карасик ставит социализирующую функцию на первое место, описывая цель педагогического дискурса. Это даёт нам основание предположить, что педагог играет более значимую роль в осуществлении социализации ученика, чем родитель. Действительно, процесс социализации ребёнка наступает тогда, когда он оказывается в определённом социуме, например идёт в детский сад или школу, поскольку в этой среде он неизбежно учится взаимодействовать с другими детьми. При этом, социализация ребёнка в специальной среде, будь то детский сад или школа, происходит под контролем педагога. Важным нам представляется вопрос, в какой мере и в каком смысле педагог выполняет социализирующую функцию. По нашему мнению, социализация ученика в педагогическом дискурсе часто осуществляется через культуру изучения собственно преподаваемого предмета. Например, Т.В. Колбанова в своей статье рассматривает процесс развития у учеников «познавательно-интеллектуального

мировоззрения, нравственного отношения к природе и окружающим людям» через предмет «география» [Т.В. Колбанова 2021: 269]. По мнению исследователя, на уроках географии ученики изучают не только физическую географию, природные и социально-экономические механизмы устройства мира, но и получают экологическое образование, целью которого является «воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды» [Т.В. Колбанова 2021: 270]. Кроме того, Т.В. Колбанова акцентирует внимание на том, что через экологическое образование ученикам прививается осознание важности непрерывной заботы об окружающей среде, которая должна отражаться во всех видах деятельности человека. По нашему мнению, это осознание представляется важным компонентом социализации личности и её приспособления к жизни в обществе. Если в качестве клиента педагогического дискурса выступает студент, то необходимо рассмотреть каким образом осуществляется процесс социализации в академической среде. Например, А.Н. Яковлева трактует социализацию в академической среде как процесс подготовки молодых людей к успешной самореализации на уровне как межличностной, так и общемировой коммуникации [А.Н. Яковлева 2019: 10]. Кроме того, отмечается профессиональный характер социализации в академической среде, поскольку она направлена на развитие у студентов профессиональных знаний, а также профессиональной культуры, которые необходимы для успешного перехода студентов в профессиональную среду, выполнения своих профессиональных функций и социальных ролей [В.А. Клименко 2012].

Говоря о ценностях педагогического дискурса, В.И. Карасик указывает на сложность выявления их педагогических сторон, поскольку педагогический дискурс пересекается по некоторым параметрам с религиозным, научным и политическим типами дискурса [В.И. Карасик 2002: 212]. Опираясь на цель педагогического дискурса, которая в первую очередь состоит в осуществлении социализации человека как нового члена общества, мы можем охарактеризовать его ценности как универсальные, нравственные ценности, закладываемые в процессе осуществления институционального общения педагога и ученика.

Однако В.И. Карасик говорит о том, что ценности педагогического дискурса «несут идеологический заряд, и поэтому в разных идеологических системах возможны расхождения в соответствующих ценностях» [В.И. Карасик 2002: 212]. Таким образом, рассматривая педагогический дискурс как среду, где реализуются социально-ролевые отношения педагога и ученика, можно сделать вывод о том, что его ценности будут варьироваться в соответствии с социальным ландшафтом в конкретной лингвокультуре.

1.1.2 Коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе

Для достижения цели педагогического дискурса необходимо придерживаться определённых коммуникативных стратегий, которые будут реализовываться в конкретных тактиках, и определять действия педагога. В.И. Карасик выделяет следующие стратегии педагогического дискурса: объясняющую, оценивающую, контролирующую, организующую.

По мнению В.И. Карасика, объясняющая коммуникативная стратегия направлена на информирование ученика, передачу ему знаний о мире, то есть сложившейся и принятой в обществе системы информации, а также мнений о мире, то есть индивидуальных и субъективных представлений. [В.И. Карасик 2002: 213]. Кроме того, нам представляется, что помимо знаний и мнений о мире педагог неизбежно передаёт ученику свой жизненный опыт. В.И. Карасик отмечает, что сообщение знаний и мнений о мире реализуется во многих жанрах педагогического общения. Например, в разговоре родителя и ребёнка об окружающей действительности, когда взрослый называет и характеризует предметы, с которыми ребёнок не знаком, или же в беседе педагога и ученика на уроке, в ходе которого также происходит объяснение новых для ученика явлений и понятий [В.И. Карасик 2002: 213]. В обоих случаях педагогического общения важным является то, что оно происходит между взрослым человеком и ребёнком/подростком.

Оценивающая коммуникативная стратегия направлена на оценку педагогом достижений ученика, а также событий и персонажей, о которых идёт речь в процессе обучения. Благодаря этой стратегии реализуется общественная значимость педагога как представителя норм общества. Как утверждает В.И. Карасик, оценивающая стратегия в большей степени связана с выражением личностного отношения педагога. В педагогическом дискурсе оценка осуществляется посредством двух антиподов – речевых актов похвалы и порицания. При этом, по мнению учёного, специфика положительной и отрицательной оценки в данном типе дискурса отличается от их специфики в естественном языке. Важным отличием является то, что в педагогическом дискурсе похвала достижений ученика может перерасти в похвалу его как личности в целом, а порицание результатов ученика, напротив, не должно переходить в отрицательную оценку личности ученика, поскольку это ведёт к нарушению педагогического общения [В.И. Карасик 2002: 217]. Кроме того, важнейшей характеристикой оценивающей стратегии в педагогическом дискурсе является наличие оценочной шкалы, которая имеет градуальное выражение и вырабатывается согласно определённому критерию. В.И. Карасик обозначает этот критерий как «возможность фиксации некоторого состояния для объективного определения степени качества» [В.И. Карасик 2002: 218].

Контролирующая коммуникативная стратегия направлена на получение объективной информации об усвоении знаний и системы ценностей учеником, а также сформированности у ученика определённых навыков. Данная стратегия включает намерение педагога проверить готовность учеников к получению новой информации и степень усвоения ранее полученной информации. Кроме того, контролирующая стратегия включает действия по стимулированию внимания учеников и проверке понимания ими нового материала во время объяснения [В.И. Карасик 2002: 218]. Согласно В.И. Карасику, контроль в педагогическом дискурсе может быть вербальным и невербальным. Примером вербального контроля могут послужить дискурсивные фразы, направленные на привлечение внимания, такие как обращения, этикетные формулы, замечания,

специальные комментарии. Интересным на наш взгляд вербальным способом привлечения внимания, который упоминает В.И. Карасик, является изменение громкости голоса педагога в процессе объяснения материала, а также молчание педагога [В.И. Карасик 2002: 218]. Действительно, повышение громкости голоса или же полное молчание педагога чаще всего связано с нарушением дисциплины в классе. Посредством данного способа привлечения внимания педагог осуществляет контроль не только над восстановлением дисциплины учеников, но и над тем, в какой мере ученики будут получать и усваивать информацию. В качестве примера невербального контроля В.И. Карасик приводит распределение педагогом времени на объяснение нового и повторение пройденного материала, обозначение этапов занятия, а также дозирование информативного и фатического общения. По мнению ученого, одной из форм выражения контролирующей стратегии в педагогическом дискурсе является проведение опросов, тестов и экзаменов [В.И. Карасик 2002: 218]. На наш взгляд, данные способы осуществления контроля также неразрывно связаны с оценивающей стратегией, поскольку, получая информацию о степени усвоения знаний учеником, педагог даёт оценку качества этой степени усвоения согласно установленной оценочной шкале.

Организирующая коммуникативная стратегия основана на совместных действиях участников общения, педагога и ученика, направленных на создание благоприятных условий для осуществления коммуникации. Данная стратегия, по мнению В.И. Карасика включает:

1. Этикетные ходы, такие как знаки внимания, приветствия, обращения.
2. Директивные ходы (*«Откройте тетради»*) и дискурсивные фразы, используемые при урегулировании конфликтов.
3. Тренировочные и игровые высказывания как на уроке, так и на внеклассных мероприятиях [В.И. Карасик 2002: 219].

Выявленные В.И. Карасиком стратегии педагогического дискурса соотносятся с его основной целью, направленной на социализацию нового члена общества. Однако В.И. Карасик отмечает, что выделение стратегий

педагогического дискурса носит условный характер, поскольку в зависимости от интенций реального общения и обстоятельств, в которых осуществляется это общение, коммуникативные стратегии могут быстро сменять друг друга [В.И. Карасик 2002: 219].

Говоря об иерархии коммуникативных стратегий в педагогическом дискурсе, более важной нам представляется объясняющая стратегия, поскольку она играет ведущую роль в достижении основной цели педагогического дискурса – социализации нового члена общества и осуществления его учебно-познавательной деятельности. Как уже было упомянуто ранее, основной интенцией объясняющей стратегии является передача знаний и мнений о мире. Именно эту интенцию В.И. Карасик находит в исходном значении глагола «*учить*» – «передать знания» [В.И. Карасик 2002: 213]. Однако, по нашему мнению, социализация нового члена общества не достигается путём лишь объяснений новой для него информации, а, в первую очередь, передачи ему накопленного личного опыта педагога. Так, В.И. Карасик утверждает, что упоминание собственного опыта в процессе передачи знаний реализуется через такой приём как педагогическая интерпретация. Кроме того, педагогическая интерпретация может реализовываться как попытка соотнести новые знания с личным опытом ученика. Учёный характеризует это явление как «увязку учителем новой для ученика информации с жизненным опытом и мировоззрением ученика» [В.И. Карасик 2002: 216-217]. Таким образом, мы видим, что передача традиций, личного опыта педагога и применение педагогической интерпретации, как неотъемлемые звенья объясняющей стратегии, обеспечивают её лидирующую позицию среди остальных коммуникативных стратегий педагогического дискурса и помогают приблизить достижение социализации.

В соответствии с типологией стратегий педагогического дискурса В.И. Карасика, которая является общей для разных лингвокультур, существуют определённые наборы речевых тактик, посредством которых эти стратегии реализуются. Так, филологи М.И. Агиенко и А.А. Рольгайзер в своём

исследовании, проведенном на стыке филологии, педагогики и психологии, проанализировали функцию педагогического контроля в современном вузе в русской лингвокультуре и выявили речевые тактики педагогического контроля, актуализирующие стратегии педагогического дискурса. Например, оценивающая стратегия выражается речевыми тактиками одобрения, порицания, похвалы, комплимента, сравнения, укора, осуждения (*Вечно Вы опаздываете на лекции!*), (*Вы прекрасно справились с заданием!*) [М.И. Агиенко, А.А. Рольгайзер 2018: 181].

Речевыми тактиками контролирующей стратегии в русской лингвокультуре, по мнению М.И. Агиенко и А.А. Рольгайзер, являются «диагностирующие» тактики, такие как провокация (*Вы уверены в том, что ...?*), уточнение (*Вы действительно так считаете?*), прямой вопрос (*Какой порядок слов в английском вопросительном предложении?*), каузация действия (*Продемонстрируйте Ваши знания в ходе решения задачи*), верификация (*Обоснуйте Ваш ответ конкретными примерами*). Также, к контролирующей стратегии филологи относят собственно контролирующие тактики, а именно тактика верификации соответствия требованиям/стандартам качества знаний (*Работа не соответствует всем требованиям ...*) и тактика включения в процесс критической рефлексии (*Как Вы думаете, в каком месте Ваша система даст сбой?*) [М.И. Агиенко, А.А. Рольгайзер 2018: 182].

Организирующая стратегия в русской лингвокультуре выражается тактикой усиления категоричности высказывания при помощи модальности (*надо, должен*), тактикой поощрения самостоятельности (*Это очень интересное задание, и Вы с ним справились!*), тактиками призыва и просьбы (*Не могли бы Вы подготовить презентацию...?*) [М.И. Агиенко, А.А. Рольгайзер 2018: 184]. В своём исследовании М.И. Агиенко и А.А. Рольгайзер не приводят речевые тактики объясняющей стратегии педагогического дискурса, поскольку, по их мнению, данная стратегия не применяется в осуществлении функции педагогического контроля. Тем не менее, мы находим другие примеры реализации объясняющей коммуникативной стратегии в речевом поведении

педагога. Например, филолог Д.В. Макарова в своей работе утверждает, что объясняющая стратегия педагогического дискурса в русской лингвокультуре характеризуется маркерами, призванными отразить мыслительно-речевой процесс: «представим», «отметим», «сравним», «найдем», «разберемся», «обоснуем» [Д.В. Макарова 2008: 193]. Кроме того, по мнению исследователя, объясняющая коммуникативная стратегия содержит эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения педагога, направленный на генерирование у учеников таких состояний, как интерес, сомнение, удивление, чувство уверенности. Д.В. Макарова приводит пример речевого акта, реализующего этот компонент: «*Вроде бы под ударением ясно слышится О, – значит, надо писать в обоих словах О. Но не тут-то было ...*». Выражения «вроде бы» и «не тут-то было» выступают маркерами, стимулирующими сомнения учеников, тем самым мотивируя их к самостоятельному поиску верного решения [Д.В. Макарова 2008: 193].

Н.А. Антонова в своей работе, посвящённой изучению речевого поведения школьного педагога на уроке в русской лингвокультуре, выделяет три стратегии педагогического дискурса, отличные от стратегий В.И. Карасика: императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая. Здесь мы можем заметить сходство перечисленных коммуникативных стратегий с функциями языка по модели немецкого лингвиста Карла Бюлера [К. Бюлер 1993]. Согласно модели «полного конкретного речевого события», К. Бюлер выделяет три основные функции языка, которые рассматриваются как назначения речевых высказываний: экспрессивная, аппеллятивная, репрезентативная. Репрезентативная функция заключается в сообщении информации посредством языка. Экспрессивная функция направлена на выражение эмоций через язык. Аппеллятивная функция выражает побуждение к действию через язык [К. Бюлер 1993: 37].

Мы можем предположить, что Н.А. Антонова вывела коммуникативные стратегии, опираясь на функции языка, выявленные отечественными и зарубежными лингвистами ранее. Действительно, мы видим сходство

апеллятивной функции языка с императивной коммуникативной стратегией, целью которой является управление всей деятельностью ученика на уроке. Императивная коммуникативная стратегия выражается следующими речевыми тактиками:

- концентрации внимания (*Тишина в классе!*);
- стимуляции физической и умственной деятельности (*Продолжаем работу! // Вспомним правило*);
- контроля за деятельностью учеников (*Так, рассказываемся*) [Н.А. Антонова 2007: 12].

Информативная стратегия находит своё соответствие с репрезентативной функцией языка и направлена на сообщение и объяснение материала, формулировку выводов. Информативная стратегия реализуется следующими речевыми тактиками:

- инициирования коммуникации (*Как вы думаете? // Значит // Таким образом*);
- активизации физической и интеллектуальной деятельности учащихся (*Буквы обозначают на письме что? // Смотрим упражнение ... и комментируем // Верно, а ещё какие приставки?*);
- объяснения и уточнения (*Хорошо. Итак, для того чтобы выделить окончание, мы изменяем слово*) [Н.А. Антонова 2007: 13-14].

Также, мы видим определённое соотношение коммуникативно-регулирующей стратегии с экспрессивной функцией языка. Коммуникативно-регулирующая стратегия выражается в речевых тактиках установления (*Здравствуйте, садитесь!*) и поддержания (*Молодец, настоящий отличник!*) речевого контакта, а также в тактике прерывания речевого контакта (*Итак, мы с вами хорошо поработали// Записывайте домашнее задание*). Кроме того, для коммуникативно-регулирующей стратегии характерна оценка действий учеников, которая реализуется при помощи эмоционально окрашенных выражений, которые могут транслировать как положительную, так и

отрицательную оценку (*Умница, хорошо поработала // Это уже слишком // Всем по двойке // Сплошные бездельники*) [Н.А. Антонова 2007: 15].

Таким образом, мы видим соотношение коммуникативных стратегий в педагогическом дискурсе по Н.А. Антоновой с функциями языка по К. Бюлеру. Стоит отметить, что коммуникативные стратегии не приравниваются к функциям языка, а отражают их в своей структуре. То есть, конкретные речевые тактики представляют собой речевые события, состоящие из таких элементов, как конкретное языковое явление (речевое произведение), предмет (то, о чём идет речь), отправитель и получатель [К. Бюлер 1993]. Отправителем и получателем в случае педагогического дискурса выступают соответственно педагог и ученик. Что касается функций языка, они обеспечивают отношения между вышеперечисленными элементами речевого события.

Анализируя все упомянутые стратегии педагогического дискурса, мы видим сходство между объясняющей стратегией В.И. Карасика, которая представляется нам самой важной с точки зрения достижения основной цели педагогического дискурса, и информативной стратегией Н.А. Антоновой, поскольку обе эти стратегии направлены на сообщение знаний и побуждения познавательной деятельности учащихся. Следовательно, мы можем предположить, что в русской лингвокультуре для объясняющей стратегии будут характерны те же речевые тактики, что и для информативной.

1.1.3 Специфика англоязычного педагогического дискурса

В англоязычной лингвистике изучению функционирования педагогического дискурса посвящены множество исследований [В. Bernstein 1990, С. Cazden 1986, F. Christie 1995, N. Mercer 1987, L. Lin 1993, S. Philips 1983]. Термин педагогический дискурс определяется англоязычными учёными в узком и широком смысле, и мы встречаем два варианта, которыми оперируют исследователи, применяя этот термин – *pedagogic discourse* и *classroom discourse*. Согласно исследователям, термин *classroom discourse* имеет более узкое

значение и представляет собой любые формы коммуникации, осуществляемые в классе или любой другой образовательной среде [A. Josuns 2012: 1]. Термин *pedagogic discourse* описывается намного шире. Он впервые встречается в работах британского социолога Бэзила Бернстайна, который получил свою известность в области социолингвистики и социологии образования. Исходя из убеждений Б. Бернстайна, педагогический дискурс (*pedagogic discourse*) содержит в себе социальные практики, применяемые в образовательной деятельности, и, что более важно, принципы, определяющие структуру и порядок реализации этих социальных практик в образовательном контексте. Кроме того, Б.Бернстайн отмечает, что термин педагогический дискурс охватывает разнообразный спектр отношений, которые выходят за пределы образовательной среды. Например, в рамках педагогического дискурса могут изучаться отношения психиатра и пациента, доктора и больного, тюремного надзирателя и заключенного [B. Bernstein 1990]. Такое многообразие институционального общения, изучаемого в рамках педагогического дискурса, учёный аргументирует тем, что данный тип дискурса носит инструкционный характер, так как в ходе его реализации происходит передача компетенций, знаний и навыков от агента к клиенту. Также, отмечается регулирующей характер педагогического дискурса, поскольку в ходе его осуществления, формируется особый социальный порядок, отношения между агентом и клиентом, а также происходит формирование индивидуальности участников дискурса в рамках конкретного социального института [B. Bernstein 1990: 183].

Наиболее значимые исследования англоязычного педагогического дискурса берут своё начало в лингвистической антропологии, а в частности – этнографии коммуникации [C. Cazden, V. John and D. Hymes 1972, S. Philips 1983, J. Gumperz 1982, S.V. Heath 1983, S. Wortham 2006]. Такого рода исследования были сфокусированы на изучении проблемы несоответствия языковых практик, в которых были социализированы некоторые группы учеников, и тех языковых практик, которые использовались педагогами и учениками, принадлежащими к доминирующей в педагогическом дискурсе культуре. Например, американский

лингвист Делл Хаймс и педагог Кортни Казден указывали на то, что в американских школах не учитывались особенности родных языков и диалектов учащихся из числа этнических меньшинств при разработке учебных программ, что приводило к затруднениям в их вербальном взаимодействии с педагогами и другими учащимися, и вследствие к плохим результатам обучения [C. Cazden, D. Hymes 1972]. Данное наблюдение также отражено в социолингвистическом исследовании американского учёного Сьюзан Филипс, в котором говорится о том, что различия в употреблении языка формировали трудности в школьном обучении у детей, принадлежащих к коренной американской культуре, и препятствовали их успешной реализации как участников педагогического дискурса [S. Philips 1983: 14]. С.Филипс уточняет, что ученикам коренных американских народов в дошкольном возрасте прививались такие способы передачи вербальных сообщений, которые культурно не соответствовали способам англоговорящих детей среднего класса [S. Philips 1983]. Таким образом, приведённые выше наблюдения раскрывают этнографический аспект как важнейшее направление изучения педагогического дискурса в англоязычной культуре. Языковая практика и культура социализации ученика рассматриваются как ключевые факторы, влияющие на образ восприятия этого ученика педагогом, что, в свою очередь, влияет на весь процесс педагогического дискурса.

Кроме того, некоторые учёные убеждены, что в изучении педагогического дискурса важным является рассмотрение коммуникативной компетенции [A. Josuns 2012: 2] Изучение коммуникативной компетенции педагога в рамках институционального общения в образовательной среде отражено в работах американских лингвистов Джона Гамперц и Сьюзан Филипс, которые определяют её как знание, которым должен обладать говорящий, для того, чтобы быть компетентным участником коммуникации в конкретном обществе [J. Gumperz 1982, S. Philips 1983]. При этом, С. Филипс уточняет, что коммуникативно-компетентный участник общения в конкретной социальной

среде, может не обладать этой компетенцией в институциональном общении в образовательной среде [S. Philips 1983].

Опираясь на работы русскоязычных и англоязычных учёных, мы приходим к выводу, что ключевыми участниками педагогического дискурса являются педагог и ученик. В современном английском и русском языках, по мнению, В.И. Карасика возникла необходимость обозначить характеристики педагога, как социального-типа. В связи с этим, возникла семантико-стилистическая парадигма слов, относящихся к профессии «учитель» в русскоязычной культуре и «*teacher*» в англоязычной культуре [В.И. Карасик 2002: 209]. В.И. Карасик, обращаясь к идеографическому тезаурусу П.Роже, находит множество ассоциаций на слово «*teacher*», которые представляют собой наименования учителей высшей и средней школы Великобритании и США, а также характеризуют реалии их образовательной системы (*preceptor, mentor, guide, instructor, educator, tutor, coach, head teacher, assistant teacher, etc.*) [В.И. Карасик 2002: 210]. В.И.Карасик в своих наблюдениях отмечает, что некоторым из этих реалий трудно найти соответствие в русской лингвокультуре. Например, такие обозначения как *visiting professor, educationalist, professor emeritus* не находят точных эквивалентов в русском языке [В.И. Карасик 2002: 209]. Интересно рассмотреть специфику значения слов «ментор» и «*mentor*», а в частности коннотации их значений. В английской лингвокультуре слово «*mentor*» имеет положительную коннотацию «*a wise and trusted counselor*» и переводится на русский язык словом «наставник» [В.И. Карасик 2002: 209]. В русской лингвокультуре, напротив, слово «ментор» ассоциируется с таким человеком, который постоянно поучает и навязчиво воспитывает. Такая отрицательная коннотация отражена в прилагательном «менторский» - «строгий и поучающий» [С.И.Ожегов 2013]. В словаре русского языка В. Даля первым толкованием слова «ментор» выступает слово «руководитель» и только затем «учитель, наставник» [В. Даль 2010]. Что касается семантики слов «педагог» и «*pedagogue*», в русском языке, как утверждает В.И. Карасик, употребление этого слово акцентирует внимание на высокой профессиональной подготовке и

высокой оценке личности учителя (педагогические учебные заведения, а не «учительские» учебные заведения) [В.И. Карасик 2002: 209]. Напротив, слово «*pedagogue*» в английском языке содержит отрицательную коннотацию – «*a teacher who gives too much attention to formal rules and is not interesting*» [Cambridge Dictionary].

Таким образом, с опорой на наблюдения В.И. Карасика мы делаем вывод о том, что семантико-стилистическая парадигма слова «*teacher*» в англоязычной культуре представляет более широкий спектр лексем, раскрывающих разные характеристики учителя (*teacher*) как социального типа. Это позволяет уточнить специфику англоязычного педагогического дискурса, которая заключается в том, что его агентом могут выступать различные представители англоязычной образовательной системы.

Суммируя указанные в данном разделе параметры англоязычного педагогического дискурса, мы приходим к выводу, что данный тип дискурса обладает своей спецификой, которая заключается в следующем:

1. Англоязычный педагогический дискурс носит инструкционный и регулирующий характер, содержит формы коммуникации в образовательной среде, которые способствуют развитию определённого социального порядка и индивидуальности участников коммуникации.

2. Типовыми участниками англоязычного педагогического дискурса являются педагог и ученик. При этом, семантико-стилистическая парадигма слова «*teacher*» в англоязычной лингвокультуре отражает широкий спектр участников образовательной системы, которые могут выступать агентами в данном типе дискурса.

3. Важным в англоязычном педагогическом дискурсе является наличие у агента специальной коммуникативной компетенции, которая позволяет эффективно осуществлять коммуникативное взаимодействие в образовательной среде.

4. Особенности лингвокультуры, в которой был социализирован ученик, должны учитываться в процессе выстраивания коммуникации между

педагогом и учеником, поскольку это определяет не только результаты обучения первого, но и отражается на эффективности англоязычного педагогического дискурса в целом.

1.2 Исследования коммуникативного комфорта в педагогическом дискурсе

Процесс коммуникации, трактуемый в широком плане, рассматривается как вербальное взаимодействие внутри существующих социальных институтов и определяется деятельностью конкретного социального института. Такое взаимодействие отечественные и зарубежные лингвисты называют институциональным общением или институциональным дискурсом [Л.Н. Маслова, М.В. Томская 2010, В.И. Карасик 2002, Е.И. Шейгал 2000, М.Ю. Олешков 2007]. По мнению Л.Н. Масловой и М.В. Томской, институциональный дискурс изучается в пределах трёх основных научных направлений, таких как социолингвистика, лингвопрагматика и лингвокультурология [Л.Н. Маслова, М.В. Томская 2010: 18]. Кроме того, учёные дают характеристику этим направлениям изучения институционального дискурса. С позиции лингвокультурологии происходит выявление этнокультурной специфики институционального дискурса. Лингвопрагматическое изучение институционального дискурса направлено на определение стратегий и тактик, характерных для его коммуникативной среды. Анализ институционального дискурса с позиции социолингвистики нацелен на изучение коммуникантов, как членов того или иного социального института, а также условий осуществления коммуникации в социокультурном контексте [Л.Н. Маслова, М.В. Томская 2010: 18]. В данном исследовании англоязычный педагогический дискурс как один из видов институциональной коммуникации рассматривается с позиций лингвопрагматики и лингвокультурологии, поскольку нам представляется важным выявить те коммуникативные стратегии и речевые тактики, которые являются типовыми в коммуникации педагога и ученика в англоязычной

образовательной среде. Более того, в данном исследовании важным является выявить те речевые средства, которые создают коммуникативный комфорт в англоязычном педагогическом дискурсе. В связи с этим, необходимо рассмотреть, что собой представляет коммуникативный комфорт в институциональном дискурсе, а в частности в англоязычном педагогическом дискурсе.

По мнению лингвиста-педагога М.А. Харитоновой, в образовательной среде важным является поддержание положительного состояния системы межличностных отношений, как между педагогом и учеником, так и между самими учениками. Действительно, социальная обстановка в образовательной среде во многом коррелирует с социальной обстановкой в обществе, в котором, так или иначе, возникают негативные факторы, такие как низкая культура общения, духовный кризис общества, частные стрессовые ситуации [М.А. Харитонова 2020: 311]. Для обеспечения должной и эффективной коммуникации в образовательной среде речевое поведение педагога и ученика должно характеризоваться таким явлением как коммуникативный комфорт.

М.А. Харитонова в своей статье, посвящённой изучению речи педагога как фактора обеспечения коммуникативного комфорта, приводит следующее определение данного явления: «Коммуникативный комфорт – это положительное психологическое состояние человека, позволяющее ему осуществлять коммуникативное взаимодействие с другими людьми без каких-либо субъективно ощущаемых затруднений» [М.А. Харитонова 2020: 292].

Кроме того, М.А. Харитонова в своём педагогическом исследовании рассматривает коммуникативный комфорт в образовательной среде в качестве эмоциональной мотивации ученика к изучению иностранного языка. Согласно М.А. Харитоновой, коммуникативный комфорт в изучении иностранного языка и обучении иностранному языку обеспечивается не только с позиции содержания дискурса, но и с позиции эмоциональной составляющей этого дискурса. По мнению исследователя, для повышения результативности обучения и поддержания интереса ученика к изучаемому предмету необходимо наличие

эмоционального компонента в педагогической коммуникации, то есть объединение изучаемого предмета с эмоциями, переживаниями, личным опытом педагога и учеников. Эмоциональная составляющая коммуникации педагога и ученика и ориентированность педагога на развитие личности и коммуникативных навыков ученика, позволяет обоим участникам почувствовать свою значимость и ощущать своё место в процессе коммуникации, а также вызывает и поддерживает интерес ученика к изучаемому предмету [М.А. Харитонова 2020: 311].

Также, М.А. Харитонова предлагает рассматривать коммуникативный комфорт как ситуацию, к которой должны прийти участники коммуникации в процессе устранения отрицательного психологического климата между ними, выражающегося в разного рода конфликтах, состояниях дискомфорта и стресса, что препятствует успешному осуществлению коммуникации. По мнению исследователя, в педагогической коммуникации самой частой причиной возникновения отрицательного психологического климата является конфликт между педагогом и учеником, основанный на неспособности педагога контролировать свои эмоции, его непрофессионализме и коммуникативной некомпетентности [М.А. Харитонова 2020: 293] Следовательно, для избежания конфликтных ситуаций и обеспечения коммуникативного комфорта участников педагогической коммуникации необходимо, прежде всего, убедиться в том, что педагог обладает конфликтоустойчивостью, способен контролировать своё эмоциональное состояние, а также создавать и регулировать эмоциональное равновесие между учениками в коммуникативном пространстве, а именно в образовательной среде [М.А. Харитонова 2020].

В связи с ориентированностью нашего исследования на изучение институционального общения педагога и ученика в англоязычной культуре, мы преимущественно рассматриваем подходы англоязычных учёных к описанию коммуникативного комфорта в педагогическом дискурсе. Анализ работ, посвященных изучению коммуникации в образовательной среде, показал, что зарубежные ученые склонны исследовать явление коммуникативной

эффективности (communication effectiveness), при каких условиях она возникает, какие принципы способствуют её осуществлению и каким речевым поведением должны обладать коммуниканты для достижения этой эффективности. Опираясь на определение коммуникативного комфорта М.А. Харитоновой как положительного психологического состояния участников коммуникации, способствующего её эффективному осуществлению, мы можем предположить, что в англоязычном дискурсе коммуникативный комфорт является неотъемлемой частью коммуникативной эффективности, необходимым условием ее наступления. В данной работе мы будем использовать термины коммуникативный комфорт и коммуникативная эффективность как взаимозаменяемые и взаимодополняемые.

Рассматривая англоязычную традицию исследования коммуникации в образовательной среде, мы выявили, что главным условием эффективной коммуникации между педагогом и учеником выступает их способность в полной мере обмениваться сообщениями, что, в свою очередь, является условием успешного обучения. Американский педагог Мээтта Б. Джонсон, приводит три фактора, способствующие осуществлению коммуникативной эффективности между педагогом и учеником в американских школах.

Коммуникативный комфорт или коммуникативная эффективность, как отмечает М.Б. Джонсон, формируется в условиях сочетания двух видов коммуникации – вербальной и невербальной. При этом, подчеркивается особая важность невербальных способов коммуникации, поскольку они модифицируют и сопровождают вербальную коммуникацию [М.В. Johnson 1999: 4]. Кроме того, исследователь отмечает, что применение невербальных средств коммуникации в образовательной среде помогает адаптироваться школьникам, для которых стандартный английский язык (Standard English), используемый в формальном школьном образовании, является трудным для понимания. В качестве примера, исследователь приводит школьников афроамериканцев, которые говорят на афроамериканском английском (Ebonics) и отмечает, что неспособность педагогов обеспечить им необходимый уровень понимания стандартного

английского языка, на котором происходит обучение, является большой проблемой для американских школ [М.В. Johnson 1999: 6]. В связи с этим функция невербальных способов коммуникации педагога и ученика в классе приобретает большую значимость. М. Б. Джонсон выделяет следующие компоненты невербальной коммуникации, которые помогают погрузить ученика в ситуацию коммуникативного комфорта:

1. Личное пространство (personal space) – отмечается необходимость объяснить ребёнку, что такое личное пространство, как его собственное, так и личное пространство другого, для избежания коммуникативных конфликтов в будущем.

2. Мимика (facial expression) – выражение лица является сильнейшим трансфером эмоционального компонента коммуникации. Ученики младшего возраста быстро учатся понимать, какое сообщение несёт то или иное выражение лица. По нашему мнению, для создания коммуникативного комфорта педагогу необходимо сопровождать вербальные сообщения эмоциями, отражающимися в мимике, для обеспечения точного понимания сообщения учеником.

3. Тактильный контакт (touching) – исследователь отмечает, что ученики младшего возраста активно развивают способность отличать хороший тактильный контакт от плохого. Тактильный контакт педагога и ученика обуславливается необходимостью погрузить ученика в ситуацию безопасности и выразить интенцию заботы. Однако цели тактильного взаимодействия могут меняться в зависимости от ситуации. М.Б. Джонсон утверждает, что чем старше ученик, тем меньше для него важен тактильный контакт.

4. Движения тела, жесты (body movements) – по мнению М. Джонсон, движения тела понимаются коммуникантами быстрее, чем вербальные сообщения, однако они могут быть неправильно интерпретированы ввиду разного значения некоторых жестов в разных культурах [М.В. Johnson 1999: 6-7].

Следующим немаловажным звеном на пути к коммуникативной эффективности и коммуникативному комфорту в образовательной среде

является учитывание и обращение внимания педагогом на культурную принадлежность ученика [М.В. Johnson 1999: 8]. Действительно, этнокультурное многообразие населения США требует применения мультикультурного подхода в образовательной системе. Как считает М.Б. Джонсон, одним из главных культурных аспектов, требующих корректировки, является так называемый «языковой барьер», поскольку ученики, родным языком которых является язык, отличный от стандартного английского могут испытывать коммуникативный дискомфорт, что неизбежно ведёт к трудностям в процессе обучения и появлению чувств неуверенности и страха. [М.В. Johnson 1999]. Исследователь приводит пример ситуации коммуникативного дискомфорта, вызванной языковыми и культурными особенностями ученика. В процессе выполнения заданий на чтение и понимание прочитанного ученики разных культур могут допускать ошибки в произношении слов, что, вероятно, обусловлено спецификой их родного языка. В этом случае, для поддержания коммуникативного комфорта, педагогу не следует корректировать произношение учащегося, а, напротив, хвалить его за успехи в понимании прочитанного и способности выстраивать сюжетную линию, ведь развитие именно этих навыков является целью таких заданий. М.Б. Джонсон приходит к выводу, что фонетические ошибки являются следствием определённой культурной принадлежности ученика, и педагогу не следует принуждать ученика к их исправлению, иначе это приведёт к ситуации коммуникативного дискомфорта [М.В. Johnson 1999: 8-9].

Третьим фактором создания коммуникативного комфорта в американской образовательной среде представляется окружающая среда, в которой происходит коммуникация – классная комната. Согласно М.Б. Джонсон, эффективная коммуникация между педагогом и учеником осуществляется посредством образовательного пространства, которое выступает своего рода посредником при передаче сообщений от коммуниканта к коммуниканту [М.В. Johnson 1999: 12]. В самом деле, пространство, в котором осуществляется образовательный процесс играет важную роль, особенно для учеников младшего возраста,

которые находятся в активной стадии познания окружающей действительности. Американский профессор в области педагогических наук Патрик Миллер предлагает следующие принципы организации образовательного пространства:

1. Классная комната должна быть снабжена мотивирующими к обучению стимулами, которые дают педагогу возможность осуществлять эффективную образовательную деятельность. Примерами таких стимулов являются привлекающие внимание ребёнка учебные материалы, дополнительный реквизит, с которым дети могут самостоятельно взаимодействовать, обучаясь чему-то новому, игры на закрепление пройденного материала.

2. Классная комната должна вызывать у ученика чувство комфорта и безопасности.

3. Классная комната должна быть адаптирована под все виды деятельности, осуществляемые в процессе обучения.

4. Классная комната должна помогать ребёнку оставаться ребёнком и обеспечивать возможность применения индивидуального подхода в обучении [P.W. Miller 1988].

Таким образом, М. Б. Джонсон выделила три аспекта, оказывающих значительное влияние на формирование коммуникативного комфорта и коммуникативной эффективности в ситуациях коммуникативного взаимодействия педагога и ученика в американских школах: сочетание вербального и невербального способов передачи сообщений между коммуникантами, внимание педагога к культурному происхождению ученика, окружающая среда, в которой осуществляются образовательный процесс. Следует отметить, что автор указывает на отсутствие должного функционирования этих аспектов в системе школьного образования в США и сетует на необходимость их улучшения [M.V. Johnson 1999].

Американская исследовательница в области коммуникативистики Энн Байнбридж Фримьер посвятила множество работ изучению коммуникативной эффективности в классе и тем качествам, которыми должен обладать

эффективный педагог (*effective teacher*). Как утверждает Э.Б. Фримьер, в англоязычной культуре эффективным педагогом является такой педагог, который одновременно выступает и эффективным коммуникатором. Если рассматривать коммуникацию между педагогом и учеником как двустороннее взаимодействие, в процессе которого осуществляется не только образовательный процесс, но и формируются характерные для педагогического дискурса отношения агента и клиента, то, по мнению Э. Б. Фримьер, необходимо разобраться и в том, что из себя представляет эффективный ученик (*effective student*) [A.V. Frymier 2005].

Согласно Э. Б. Фримьер, эффективный ученик наряду с развитыми учебными навыками и умением находиться в образовательной среде должен уметь эффективно коммуницировать с педагогом [A.V. Frymier 2005: 198]. Исследователь определяет некоторые принципы достижения коммуникативной эффективности в англоязычной образовательной среде. Среди этих принципов особенно важными нам представляется социокоммуникативный стиль и социокоммуникативная ориентация. Эти два принципа основаны на таких явлениях как коммуникативная ассертивность (*assertiveness*) и коммуникативная эмпатия (*responsiveness*), описываемых американскими учеными в области коммуникативистики Дж.С. Маккроски и В.П. Ричмонд. Они определяют эти явления следующим образом:

1. Коммуникативная ассертивность – коммуникативный навык, при помощи которого коммуникант эффективно выражает свою точку зрения и может уверенно её отстаивать, уважая мнение других коммуникантов.

2. Коммуникативная эмпатия – умение слушать собеседника, отвечать чётко и ясно на то, что говорит собеседник и обеспечивать его комфорт в процессе коммуникации, принимая во внимание его нужды и желания [J. S. McCroskey, V. P. Richmond 1996].

Необходимо уточнить, что в данном исследовании будут рассматриваться только внешние, наблюдаемые в коммуникации, проявления коммуникативной ассертивности и коммуникативной эмпатии.

Социокоммуникативный стиль коммуниканта состоит в его способности распознавать коммуникативную ассертивность и эмпатию другого участника общения. Социокоммуникативная ориентация, напротив, заключается в способности коммуникантов осознавать эти явления в самих себе в процессе коммуникации [А.В. Frymier 2005: 199]. Автор отмечает, что в более ранних исследованиях отражалась тенденция ассоциировать эмпатию педагога с коммуникативной эффективностью в большей степени чем ассертивность. Это значит, что для создания коммуникативного комфорта эффективный педагог будет скорее прибегать к такому коммуникативному поведению, в котором будет выражаться особое внимание к ученику и его коммуникативным нуждам, и которое будет сопровождаться активным слушанием того, что говорит ученик. Определяя коммуникативное поведение эффективного ученика, Э. Б. Фримьер предполагает, что оба явления (коммуникативная ассертивность и эмпатия) будут залогом его успешного взаимодействия с педагогом и хороших результатов обучения [А.В. Frymier 2005: 199]. Действительно, эффективность учебного процесса и коммуникации в образовательной среде во многом зависит от того, способен ли ученик задавать интересующие вопросы, участвовать в обсуждениях и самостоятельно искать решение проблем и задач. Однако автор утверждает, что эффективный ученик в большей степени обладает коммуникативной эмпатией, чем коммуникативной ассертивностью [А.В. Frymier 2005: 199]. Э.Б. Фримьер аргументирует эту позицию, обращаясь к выводам других ученых, которые отмечают, что педагоги мотивированы обучать и выстраивать позитивную и эффективную коммуникацию с учениками, которые проявляют высокий уровень невербальной коммуникативной эмпатии (nonverbally responsiveness) [Т.Р. Mottet 2000, D. M. Brooks, A. E. Woolfolk 1987].

Такая стратегия коммуникативного поведения учеников, по мнению американских психологов Д. Брукс и А. Вулфолк, реализуется при помощи трёх компонентов – пространство, внимательность и время. Согласно наблюдениям ученых, более положительное впечатление на педагога ученик производит тогда, когда располагается ближе к педагогу в классе (пространство), проявляет

внимание к тому, что говорит педагог и демонстрирует это через зрительный контакт, улыбку и даже положение корпуса за партой (внимательность), и, наконец, скорость, с которой ученик реагирует на вопросы педагога (время) [D. M. Brooks, A. E. Woolfolk 1987]. Описанная выше коммуникативная стратегия в англоязычной практике является частью более широкого конструкта, который обозначается специальным термином – «*immediacy behavior*».

Согласно американским коммуникативистам Дайан Кристофел и Джоан Горхэм, данное коммуникативное явление (*immediacy behavior*) более характерно для педагога (*teacher immediacy*) и включает «вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, целью которых является сократить психологическую и физическую дистанцию между педагогом и учеником» [D.M. Christophel, J. Gorham 1995: 292]. К вербальным способам выражения рассматриваемого коммуникативного явления (*verbal immediacy*) относятся юмористические высказывания, переход на неформальный регистр общения с учениками, постановка вопросов, отвечая на которые ученики могут выразить своё мнение. Невербальные способы включают улыбку, установление зрительного контакта с учениками, лёгкий и расслабленный язык тела и жестов (*nonverbal immediacy*) [J. Gorham 1988].

Суммируя результаты американских исследований в области коммуникации в образовательной среде, Джулиан Вендт и Дженнифер Курдюфф в своей статье, посвящённой изучению взаимозависимости между коммуникативным поведением педагога и эффективным обучением учеников, приходят к выводу, что психологически комфортное вербальное и невербальное поведение педагога (*teacher's immediacy behavior*) в целом коррелирует с положительными результатами обучения учеников в различных образовательных пространствах и контекстах. Помимо этого, такое поведение рассматривается как показатель эффективности преподавательской деятельности, повышает мотивацию учеников к обучению и участию в образовательном процессе, а также формирует доверие к педагогу [J.L. Wendt, J. Courduff 2018: 3].

Итак, коммуникативный комфорт в контексте институционального дискурса, а в частности педагогического дискурса, представляет собой многогранное явление, поскольку находит своё выражение посредством множества компонентов образовательной среды. Далее мы видим необходимым рассмотреть собственно лингвистические исследования коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе.

1.2.1 Языковые средства репрезентации коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе

Как было описано в предыдущем разделе данного исследования, коммуникативный комфорт в англоязычном педагогическом дискурсе создаётся благодаря множеству вербальных и невербальных средств, которые, также, способствуют достижению коммуникативной эффективности в общении педагога и ученика.

Поскольку наше исследование ориентировано на выявление языковых средств, которые характерны для речи педагога в ситуациях обеспечения коммуникативного комфорта в англоязычной лингвокультуре, мы обратимся к собственно англоязычным исследованиям.

Американские учёные в области педагогики Морин Бойд и Ирен Конг проводили исследование функционирования так называемых «*reasoning words*», то есть слов, способствующих развитию того или иного рассуждения, в ходе которого педагог и ученики обмениваются идеями, конструктивно пытаются прийти к общему мнению, сохранив при этом коммуникативный комфорт. Исследование проводилось в рамках англоязычного педагогического дискурса, клиентами которого являлись ученики школьного возраста различного этнокультурного происхождения. Среди маркеров рассуждения и аргументации (*reasoning words*) исследователи выявили следующие типичные лексемы:

1. Лексемы, выражающие модальность (*might, maybe, could, would*).
2. Глаголы (*think, agree*);

3. Союзы (*because, but, if*);
4. Вопросительные слова (*how, why*);
5. Наречия (*so*).

Предполагается, что перечисленные группы лексем функционируют в речи педагога и ученика как элементы рассуждения или побуждения к рассуждению в зависимости от коммуникативной ситуации [M. Boyd, Y. Kong 2017: 10]. Учёные приводят примеры взаимодействий на каждую из пяти категорий лексем. Рассмотрим один из них:

Student: *It might be a fish.*

Teacher: *So, do you think that sometimes people might ...?*

Модальный глагол *might* используется в речи учителя с целью побудить ученика к дальнейшему рассуждению (*prompt for reasoning*), а в речи ученика в качестве самого рассуждения (*introduce/link to reasoning*) [M. Boyd, Y. Kong 2017: 10]. Результаты исследования показали, что наиболее частотными в речи педагога являются лексемы *so, think* и *how/why*, применяемые с целью поощрения ученика к рассуждению, выработке собственных умозаключений, анализу и синтезу идей и мнений. Что касается речи учеников, наиболее частотными лексемами оказались *might/maybe, could, because* и *if*. Их функционирование в речи учеников демонстрируют стремление к рассуждению во время занятия, поиску понимания изучаемого материала, построению гипотез и причинно-следственных связей [M. Boyd, Y. Kong 2017: 24].

Опираясь на приведённые выше результаты, мы предполагаем, что речь педагога, содержащая языковые средства побуждения учеников к рассуждению, поощряет учеников к проявлению коммуникативной ассертивности, что в свою очередь является неотъемлемым элементом коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе.

Некоторые зарубежные исследователи фокусируют своё внимание на тех языковых средствах, при помощи которых педагог осуществляет контроль за деятельностью в классе, мотивирует учеников, вовлекает их в учебный процесс и взаимодействие друг с другом [S. Walsh 2002]. Эти языковые средства, по

мнению зарубежных авторов, являются функциональными признаками речи педагога. Кроме того, отмечаются формальные признаки речи педагога, такие как темп, повторения, паузы. Среди функциональных признаков речи педагога с особым вниманием изучаются вопросительные высказывания и их роль в осуществлении эффективной коммуникации [M. Nystrand, L. Wu, A. Gamoran, A. Zeisener, and D. Long 2003]. С точки зрения педагогического дискурса вопросительные высказывания делятся на два типа – показательный вопрос (*display question*) и референтный вопрос (*referential question*). Показательный вопрос предполагает, что педагог знает на него ответ: «*What comes after letter B in alphabet?*». Задавая референтный вопрос, педагог ожидает получить на него ответ «*Are you ready with your homework?*» [M. Long, C. Sato 1983]. Исследователи отмечают, что оба типа вопросительных высказываний оказывают положительный эффект на процесс коммуникации педагога и ученика, так как они мотивируют последних к активному вовлечению в урок, а также помогают им закрепить ранее полученные знания и соотнести их с новыми [M. Nystrand, L. Wu, A. Gamoran, A. Zeisener, and D. Long 2003].

Я. И. Доду в своей диссертации, посвященной изучению лингвистических характеристик речи педагога английского языка как иностранного, при условии, что педагог является носителем английского языка, определяет лингвистические характеристики, которые являются типовыми и частотными: *существительные, глаголы, сокращения, междометия, именные, определительные и обстоятельственные придаточные предложения, глаголы в настоящем времени, вопросительные высказывания, повторения, «to be» как связующий и вспомогательный глагол* [Y. Dodu 2013: 51]. Согласно Я.И. Доду, наблюдается тенденция к схожей частотности использования существительных и глаголов в речи педагогов, однако частотность остальных лингвистических параметров варьируется от педагога к педагогу. Я.И. Доду объясняет это тем, что в зависимости от этапа урока, педагог применяет разные дискурсивные практики, которые, в свою очередь, реализуются разными языковыми средствами. Таким

образом, исследователю удалось суммировать результаты анализа частотности лингвистических характеристик речи педагога в рамках каждого этапа урока.

В ходе первого этапа урока (introduction) речь педагога содержит следующие лингвистические параметры: междометия, глаголы, формы настоящего времени. На втором этапе урока (instruction) речь педагога содержит большее количество лингвистических параметров, среди которых – глаголы, формы настоящего времени, существительные, общие вопросы, междометия, сокращения, обстоятельственные придаточные предложения. Наконец, в ходе третьего этапа урока (conclusion) самыми частотными параметрами речи педагога оказались глаголы, формы настоящего времени, существительные, сокращения и междометия. Однако в целом отмечается самая низкая употребляемость всех лингвистических параметров на данном этапе урока [Y. Dodu 2013: 58-61].

В ходе своего исследования, Я.И. Доду также говорит о том, что вариативность представленных лингвистических характеристик в речи педагога обоснована его стремлением подстроиться под разный уровень языка у учеников, чтобы обеспечить для них максимальное понимание и усваивание информации. Кроме этого, педагоги, участвующие в исследовании Я.И. Доду, отметили повторения, отсутствие словосочетаний, сокращений и идиом, использование разных видов вопросов, упрощение высказываний, медленный темп речи и долгие паузы как основные лингвистические параметры речи педагога, которые делают ситуацию коммуникативного комфорта для учеников, изучающих английский язык как иностранный, более возможной [Y. Dodu 2013: 72].

В данном разделе были рассмотрены некоторые языковые средства репрезентации коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе. Однако мы видим недостаток комплексного описания способов достижения коммуникативного комфорта на лексическом, синтаксическом и прагма-коммуникативном уровнях в рамках существующих исследований англоязычного педагогического дискурса. Во второй главе будет предпринята

попытка выявить, проанализировать и провести классификацию языковых средств создания коммуникативного комфорта в ситуациях коммуникативного взаимодействия педагога и студента в англоязычной академической среде.

Выводы по первой главе

В данной главе было изучено содержание ключевых для нашего исследования терминов – педагогический дискурс и коммуникативный комфорт.

Мы выявили, что педагогический дискурс представляет собой один из видов институциональной коммуникации, протекающей в образовательной среде, участниками которой выступают педагог и ученик. Основопологающей целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества и осуществление его учебно-познавательной деятельности. Также, было установлено, что ценности педагогического дискурса варьируются в зависимости от конкретной лингвокультуры, в рамках которой функционирует педагогический дискурс.

Помимо этого, были рассмотрены ключевые коммуникативные стратегии в педагогическом дискурсе: объясняющая, оценивающая, контролирующая и организующая

Кроме того, было дано описание специфики англоязычного педагогического дискурса, которая заключается в следующих положениях:

1. Англоязычный педагогический дискурс направлен на формирование определённого социального порядка, носит инструкционный и регулирующий характер.

2. Агентом и клиентом англоязычного педагогического дискурса являются педагог и ученик соответственно.

3. Семантико-стилистическая парадигма слова «*teacher*» отражает широкий спектр участников образовательной системы, которые могут выступать агентами в данном типе дискурса.

4. Отмечается важность наличия у агента дискурса особой коммуникативной компетенции, от которой зависит эффективность педагогической коммуникации.

5. Лингвокультурная специфика социализации ученика должна учитываться в процессе осуществления англоязычного педагогического дискурса.

Наконец, была раскрыта сущность коммуникативного комфорта в рамках англоязычного педагогического дискурса. В данном исследовании мы обозначили коммуникативный комфорт как положительное психологическое состояние человека, позволяющее ему осуществлять коммуникацию без каких-либо затруднений. Коммуникативный комфорт в англоязычном педагогическом дискурсе тесно связан с коммуникативной эффективностью и реализуется посредством совокупности вербальных и невербальных средств. В ходе исследования были выявлены две наиболее важные коммуникативные стратегии, позволяющие обеспечить коммуникативный комфорт – коммуникативная ассертивность и коммуникативная эмпатия. Также, были рассмотрены некоторые языковые средства репрезентации коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе, среди которых исследователи выделяют вопросительные высказывания, маркеры рассуждения и аргументации, междометия, формы настоящего времени, повторения.

Далее будет проведён анализ случаев использования речевых средств, обеспечивающих коммуникативный комфорт на материале корпусов текстов, содержащих педагогическое взаимодействие в сфере высшего образования в англоязычной среде, таких как BASE (The British Academic Spoken English Corpus) и MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English).

ГЛАВА 2. Анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе

В данной главе будет предпринята попытка определить языковые средства достижения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе, а именно в дискурсе, реализуемом в англоязычной академической среде. В ходе анализа фрагментов речевого взаимодействия будет дана характеристика их функциональной и коммуникативной семантики, а также описание структуры высказывания. Анализ будет осуществляться в соответствии с выявленными в теоретической главе универсальными стратегиями педагогического дискурса и набором коммуникативных стратегий, направленных на обеспечение коммуникативного комфорта в собственно англоязычном педагогическом дискурсе.

Источниками примеров, содержащих языковые средства достижения коммуникативного комфорта в англоязычной академической среде, послужили британский и американский корпуса устного академического языка BASE (The British Academic Spoken English Corpus) и MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English).

Данная глава содержит анализ 50 фрагментов, содержащих речь педагога или коммуникативное взаимодействие педагога и студентов. Была проведена классификация примеров в соответствии с их прагма-коммуникативной направленностью. А именно, высказывания с социализирующей функцией, реализуемой посредством объясняющей стратегии – 18 примеров, или – метода педагогической интерпретации – 1 пример, высказываний, содержащих оценивающую, контролирующую и организующую стратегии – 5, 15 и 5 примеров соответственно. Также, был отмечен 1 случай коммуникативного патернализма. Кроме того, высказывания анализировались согласно стратегиям достижения коммуникативного комфорта, а именно стратегии побуждения к коммуникативной ассертивности – 17 примеров, стратегии коммуникативной эмпатии – 13 примеров, а также коммуникативным тактикам, направленным на

снижение психологической и физической дистанции между участниками педагогического дискурса (verbal immediacy behavior) – 5 примеров. Коммуникативная ассертивность педагога встретилась лишь в одном примере.

Некоторые примеры содержат совокупность стратегий достижения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе, что позволило провести их углубленный лингвистический анализ и выявить их многофункциональность.

2.1 Характеристика корпусов британского и американского устного академического языка BASE и MICASE

В современных лингвистических исследованиях на этапе работы с практическим материалом всё более популярными становятся методы корпусного анализа, что является следствием развития информационных технологий как в лингвистике, так и в других научных областях. Под корпусом понимается совокупность текстов одного или нескольких языков, объединённых друг с другом по определённым параметрам [Н.В. Козлова 2013].

В данной работе в качестве источников языкового материала послужили два корпуса устного академического языка – британский корпус BASE и американский корпус MICASE. Было принято решение обратиться к корпусам, поскольку они предоставляют точные эмпирические данные, которые можно использовать в процессе дискурс-анализа. Данные корпусов содержат реальную коммуникацию в англоязычной образовательной среде, примеры употреблений тех или иных языковых единиц, реализующих различные коммуникативные стратегии англоязычного педагогического дискурса. В связи с этим, в ходе анализа практического материала агентом англоязычного педагогического дискурса выступил педагог, а клиентами – студенты высших учебных заведений. Жанрами англоязычного педагогического дискурса, рассматриваемыми в практической главе, выступили лекция, семинар и коллоквиум.

Британский корпус устного академического языка BASE (The British Academic Spoken English) представляет собой корпус текстов, разработанный в ходе совместного проекта Уорикского и Редингского университетов (University of Reading, University of Warwick), который осуществлялся в период с 2000 по 2005 годы. Руководителями проекта были учёные Хилари Неси (Warwick) и Пол Томпсон (Reading). Корпус включает 160 лекций и 38 семинаров, которые были записаны в формате видео (Warwick) или аудио (Reading). Общий объём корпуса составляет 1,75 миллионов слов. Каждый транскрипт относится к одной из четырёх академических областей, среди которых:

1. Искусство и гуманитарные науки.
2. Естественные и медицинские науки.
3. Физические науки.
4. Общественные науки.

Для нашего анализа большую важность представили транскрипты лекционных и семинарских занятий по гуманитарным и общественным наукам, поскольку они носят более интерактивный характер. Как было выявлено в теоретической главе данного исследования, для достижения коммуникативной эффективности, а следовательно, и коммуникативного комфорта, необходимо двустороннее (интерактивное) взаимодействие участников коммуникации. Для практической главы данной работы был собран материал из 7 транскриптов корпуса BASE в количестве 25 фрагментов.

Американский корпус устного академического языка MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English) был разработан в Мичиганском университете исследователями и студентами института английского языка (U-M English Language Institute) в период с 1997 по 2002 год. Корпус содержит транскрипты устной речи носителей английского языка и иностранных студентов, обучающихся в Мичиганском университете на различных факультетах. Количество транскриптов составляет 152 общим объёмом 1,8 миллионов слов. Данные корпуса MICASE представлены в различных речевых жанрах, характерных для англоязычного педагогического дискурса, среди которых

лекции, обсуждения в классе, лабораторные работы, семинары, коллоквиумы, консультации.

В силу того, что в данном исследовании одной из задач является выявление речевых средств выражения коммуникативного комфорта в процессе коммуникации участников педагогического дискурса, более показательными для нас являлись фрагменты лекций и семинаров, имеющих преимущественно интерактивный характер. Для практической главы данной работы был собран материал из 6 транскриптов корпуса MICASE в количестве 25 фрагментов.

2.1.1 Анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта на материале британского корпуса BASE

Анализируя транскрипты из корпуса британского устного академического языка BASE, в первую очередь мы обращаем внимание на такой микро-жанр, как вступительное слово. В ходе исследования мы выявили, что в британской академической среде уделяется большое внимание этому микро-жанру, поскольку он присутствовал в 4 из 8 транскриптов занятий, проанализированных в данной работе. Кроме того, вступительное слово реализуется в приветственном или инструкционном формате. Рассмотрим пример приветственного вступительного слова педагога:

(1) *Hello [1.0] er [0.8] good afternoon [0.2] I know most of you but for those of you I don't know I'm namex [0.7] er and again some of you will know this some of you won't [0.4] I don't necessarily know what we'll be doing today [0.7] I don't lecture from a preset [0.3] plan so it depends a little bit on you if you don't understand what I'm talking about you want me to repeat things or explain it [0.5] **please wave your hand don't worry** if you think that [0.3] **nobody else may be sharing your concerns just go ahead** [0.5] er likewise if I'm going much too slowly and you think yeah yeah we know all of this [0.2] just **let me know** again [0.3] I'll stop once in a while and ask you [BASE].*

В примере 1 педагог приветствует студентов и представляется для тех, кого видит впервые. Речь педагога содержит высказывания в форме повелительного наклонения, применяемые с целью побуждения студентов к коммуникативной асертивности, а именно к управлению ходом урока. С позиции социализации

педагог поощряет учащихся к участию в коммуникации, в ходе которой можно перебивать педагога. С позиции учебного процесса педагог старается сделать занятие максимально познавательным, учитывая базовые знания учащихся.

Ещё одним показательным элементом социализации в данном примере выступает выражение *“nobody else may be sharing you concerns”*. Педагог побуждает учащихся ориентироваться исключительно на свои потребности в ходе занятия.

Предполагается, что выделенные побудительные высказывания являются типовыми в ситуациях обеспечения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе.

Далее, рассмотрим пример вступительного слова, которое носит более инструкционный характер:

(2) *My name's namex for those of you who I don't know which is most people [0.6] er and I'm teaching this course this term [0.3] and there are three handouts [0.6] the first says at the top Aspects of European Cinema spring term nineteen-ninety-nine [0.6] er Italian Cinema **blah blah blah** [6.8] so where are the the handouts are still goi-, er is the first handout [0.6] got to the end yet [1.0] [laugh] [BASE].*

В примере 2 педагог не тратит много времени на приветствие и установление контакта с учащимися, а переходит сразу к описанию предстоящего курса по исследованиям в сфере кино и телевидения. В процессе распределения раздаточного материала между студентами, педагог комментирует его содержание. На наш взгляд, в данном примере представлена контролирующая стратегия педагогического дискурса, поскольку педагог пытается более выгодно распределить время, отведённое на объяснение материала. Такая интенция ярко отражена в лексеме *'blah'*, придающей высказыванию неформальный характер. Мы видим, что педагог не стремится уделять много времени тому, что студенты могут самостоятельно понять в ходе занятия.

(3) *What **I'm going to** do in this session [0.5] is first of all to er do what I think of as **sort of** housekeeping [0.3] to **sort of** organizational matters [0.6] er then secondly **I'm going to** give*

you a sort of [0.5] very general [0.2] introduction to neo-realism a kind of taster really [0.3] of the first part of the course [0.4] and then I'm actually going to introduce at a bit greater length both this afternoon's films [0.3] and also the next two films after that [BASE].

Далее, в примере 3 педагог продолжает своё вступительное слово, применяя контролирующую стратегию в процессе обозначения этапов учебного процесса по данному курсу. Другим языковым воплощением данной стратегии мы находим конструкцию будущего времени “*to be going to*”. Коммуникативный комфорт в данном примере снова обеспечивается при помощи разговорного языка, а именно идиом ‘*sort of*’ и ‘*kind of*’, а также лексемой ‘*taster*’. При помощи неформального регистра во вступительном слове педагог реализует явление коммуникативной эмпатии. Он подготавливает студентов к получению новой информации, или даже успокаивает, упоминая, что новый материал будет изучаться постепенно и последовательно.

(4) *All the information is there and if the information isn't there [0.4] obviously please let me know what I have left out [0.3] er but that is the basic sort of organizational things please do actually take the trouble to read it [BASE].*

В примере 4 представлен завершающий вступительное слово фрагмент речи педагога. В нём отражён случай социализации в педагогическом дискурсе, который состоит в том, что педагог поощряет студентов к исправлению своих ошибок и предполагает, что он мог что-то упустить в ходе составления раздаточных материалов. Данное социализирующее коммуникативное поведение выражено идиомой в форме повелительного наклонения ‘*let me know*’ со значением ‘*to tell something to someone*’ [MWD]. Рассмотрим лексическую наполняемость данной идиомы. Глагол ‘*to know*’ в контексте образовательной коммуникации обладает сильнейшей дискурсивной функцией. Как было сказано в пункте 1.1 данной работы, педагог как агент дискурса обладает определёнными знаниями и передаёт их клиенту дискурса (учащемуся). Иными словами, педагог способствует тому, чтобы учащиеся знали что-либо (*to know*). Но в данном фрагменте, педагог передаёт эту функцию учащимся и наоборот побуждает их

дать ему информацию (*let me know*). Лексический состав идиомы позволяет нам делать выводы о степени влияния студентов на учебный процесс, которую допускает педагог. Речь педагога содержит ещё одну идиому в повелительном наклонении *'take the trouble'*, которая также выполняет социализирующую функцию и дополняется экспрессивными языковыми средствами (эмфатическая конструкция «*do + verb*»). Семантика данной идиомы состоит в следующем – *'to do something even though it involves effort or difficulty'* [OALD]. Несомненно, педагог призывает студентов к чтению материала, но также он учит их выполнять задачи, даже если это может вызывать трудности.

Проанализированные в примерах 1, 2, 3 и 4 языковые средства иллюстрируют стремление педагогов обеспечить коммуникативный комфорт на начальном этапе занятия, а именно в ходе вступительного слова. Таким образом, вступительное слово как микро-жанр британского педагогического дискурса является одним из ключевых каналов передачи коммуникативного комфорта.

(5) *I'm always [0.3] perfectly happy to talk to people about other essay titles than the ones that are actually listed here [0.3] if they if you if there are things you really want to pursue [0.3] that I haven't actually signalled in the essays [0.3] just come and see me and we can talk about the viability of it and so on but [0.3] I'm always very happy for people to [0.2] pursue their own ideas* [BASE].

Далее, в примере 5 мы также наблюдаем явление социализации в педагогическом дискурсе. Педагог даёт студентам понять, что он весьма приветствует и поощряет личную инициативу каждого студента, когда разрешает отойти от установленных тем для сочинений и выбрать свою. Педагог создаёт ситуацию коммуникативного комфорта за счёт таких высказываний, как *"I'm always perfectly happy"*, *"I'm always very happy"*, которые отражают позитивное отношение педагога к проявлению индивидуальности студентов. На наш взгляд, в данном примере отражено стремление педагога донести до учащихся, что следовать своему мнению и придерживаться своих идей это важный личностный навык, который необходимо развивать. Также, побуждение студентов к коммуникативной ассертивности, выраженное глаголами в повелительном наклонении (*just come and see me*) обеспечивает дополнительный

коммуникативный комфорт. Педагог даёт понять, что всегда открыт для обсуждений вопросов, возникших у студентов.

В ходе коммуникации педагог эксплицитно выражает своё понимание того, что может слишком перегрузить студентов информацией и текущими задачами, а также учитывает наличие или отсутствие знаний итальянского языка у каждого студента. Так, в примерах 6 и 7 мы наблюдаем явление коммуникативной эмпатии, которая выражена конструкциями с использованием сложного дополнения.

(6) *Now I don't want you to be too sort of er [0.8] traumatized [0.4] by the prob-, the fact of using Italian language [BASE].*

(7) *Obviously, most people here don't know Italian at all [0.3] and I don't want you to get into a terrible state about it [BASE].*

Также, в ходе анализа мы выявили применение оценивающей коммуникативной стратегии в британской образовательной среде:

(8) *That's [laughter] that's meaningful [17.7] where are you from you're from Germany aren't you and you're from Greece okay so maybe we'll have different [0.5] experiences there come on share your experiences [BASE].*

В примере 8 прилагательное *'meaningful'* репрезентирует положительную оценку педагогом высказываний студента. Кроме этого, мы находим такие речевые средства побуждения к коммуникативной ассертивности, как фразовый глагол *'come on'* и побудительное предложение *'share your experiences'*, при помощи которого педагог поощряет участников лекции рассказать о своём опыте.

(9) *Okay just as er [0.9] some of you have started speaking I'm going to stop you [0.8] that's a well-known communicative device [laugh] [BASE].*

В примере 9 нас интересует высказывание педагога в целом виде. Поскольку некоторые студенты начали говорить на отвлечённые темы, педагог

прерывает обсуждения всей аудитории. Однако коммуникативный комфорт между участниками дискурса сохраняется, поскольку педагог поясняет свои речевые действия при помощи высказывания *'that's a well-known communicative device'*. Данное высказывание обладает метаязыковыми характеристиками, то есть выполняет функцию гармонизации и оптимизации речи [Р.О. Якобсон 1975]. В данном случае, педагог комментирует своё высказывание, чтобы снизить вероятность быть неправильно понятым аудиторией или исключить возможность негативной интерпретации его высказывания. Таким образом, мы видим сочетание двух стратегий – контролирующей стратегии и коммуникативной эмпатии. Педагог распределяет время между различными типами взаимодействия в ходе лекции (*I'm going to stop you*), а также уделяет особое внимание тому, чтобы быть понятым другими коммуникантами.

Помимо реализации заявленных в данном исследовании ключевых стратегий создания коммуникативного комфорта, а именно коммуникативной ассертивности и коммуникативной эмпатии, мы находим также проявление организующей коммуникативной стратегии в педагогическом дискурсе:

(10) *Let's see what we've got okay anybody like to kick off we had one comment which is I can't remember [0.4] which I think is er perhaps symptomatic of a lot of modern language teaching around the world [0.5] how would anybody like to kick off how were you taught [0.9] let's have somebody from Germany [0.4] I know we've some Germans here how were you taught [0.6] foreign languages at school [2.3] you're not representative of the whole country it's all right you can just talk for yourself [1.1] [laughter] how were you taught [BASE].*

Пример 10 содержит конструкции с глаголом *let* *'let's see what we've got'* и *'let's have somebody'*, которые отражают организующую стратегию. Педагог суммирует обсуждения по теме и подготавливает студентов к озвучиванию результатов этих обсуждений. Также, одним из элементов социализации учащихся в данном примере является вопросительная конструкция *'would anybody like'* а также её вариация с опущением вспомогательного глагола *'anybody like'*. Педагог не решает, кто из студентов будет отвечать первым, а предоставляет эту возможность самим студентам, то есть, даёт им право оказывать влияние на учебный процесс и, в особенности, создаёт комфортные

условия для тех, кто хотел бы поделиться своим опытом в числе первых. Усиление коммуникативного комфорта также происходит при помощи разговорной лексики – фразового глагола *'kick off'* в значении *'to begin'*. И наконец фраза *'it's all right you can just talk for yourself'* располагает студентов к коммуникативной ассертивности и создаёт дополнительный психологический комфорт за счет выражения *'it's all right'*. Педагог хочет вызвать уверенность у студентов в том, что они могут делиться своим личным опытом изучения иностранных языков и не бояться этого, даже если их опыт отличается от стереотипных примеров, характерных для их лингвокультуры.

(11) *We're going to have a group of four doing success and a group of four doing failure does anybody want to declare themselves for any particular group at this stage?* [BASE].

В примере 11 мы снова наблюдаем явление коммуникативного комфорта, поскольку педагог даёт возможность студентам самостоятельно разделиться на две группы в ходе дебатов на тему Кубинской революции, то есть заведомо обозначить свою позицию на счёт успеха или провала данного исторического события. Более того, используя высказывание в форме общего вопроса, педагог побуждает желающих студентов официально заявить о своей позиции, что отражено глаголом *'to declare'* со значением *'to state something clearly and definitely'* [OALD]. Таким образом, данный пример иллюстрирует процесс социализации в педагогическом дискурсе, педагог учит студентов заявлять о себе, что также отрабатывается в ходе такого речевого жанра как дебаты.

Примеры 12 и 13 также содержат языковую репрезентацию контролирующей стратегии в педагогическом дискурсе.

(12) *Well, a hush has fallen so does that mean are you ready?* [BASE].

(13) **T1:** *Did you want me to just say time's up?*
S1: *No, just like organize it a little*
T1: *Okay fine* [BASE].

Педагог вновь стремится к созданию коммуникативного комфорта и учитывает степень подготовки студентов к началу дебатов (пример 12), что

выражается в речи при помощи идиомы и вопросительного высказывания с нарушением грамматической нормы (инвертированный порядок слов в зависимой части сложноподчинённого предложения). В примере 13 педагог стремится передать функцию контроля самим студентам используя вопросительную конструкцию со сложным дополнением. Кроме того, казалось бы, дискурсивная фраза *'time's up'*, используемая педагогами для языковой реализации контролирующей стратегии, исходит не напрямую от педагога, а включена в его вопрос, адресованный студентам. Другими словами, педагог спрашивает, хотят ли сами студенты слышать эту фразу в момент, когда необходимо завершить подготовку к дебатам. Возможно, дискурсивная фраза *'time's up'* является типовой для нарушения коммуникативного комфорта в англоязычной образовательной среде, поэтому студенты просят педагога выбрать другой способ контроля *'No, just organize it a little'*. Как можно заметить в примере 13, передача функции контроля клиенту педагогического дискурса (студенту) является одним из элементов социализации, которую осуществляет педагог в англоязычной образовательной среде.

(14) T2: *I think we probably should hear from the success side first I think that would be a good way of starting.*

S2: *We should toss a coin to see who goes first.*

T2: *Alright I think that would be fairer* [BASE].

Далее, в примере 14, студенты продолжают осуществлять функцию контроля учебного процесса, а именно предлагают способ выбора того, какая из групп начнет дебаты: *'we should toss a coin to see who goes first'*. Педагог, в свою очередь, сначала решает сам, кто будет отвечать первым, но затем применяет стратегию коммуникативной эмпатии и соглашается с предложением, которое является более справедливым по отношению ко всем студентам: *'alright I think that would be fairer'*.

(15) *When you're invited to give a guest lecture it's always important to think about who your audience will be [0.9] they should be kept in mind when you're choosing your topic [0.3] and deciding the best way to present it [0.8] your audience will also want to know something about*

you [0.9] who and what you are [0.2] helps to explain why you've chosen a particular subject [0.5] and what you make of it. I'm a historian... [BASE].

Пример 15 иллюстрирует явление социализации в педагогическом дискурсе. Прежде чем представиться, педагог даёт советы о том, как необходимо готовиться к выступлению перед какой-либо аудиторией. Он применяет стратегию педагогической интерпретации, чтобы совместить транслируемую информацию с опытом студентов. Для этого педагог применяет личное и притяжательное местоимение второго лица (*you, your*).

(16) *So I'm going to er at considerable [0.3] risk [0.3] er to myself [0.3] try to set this phenomenon in a much wider [0.5] er more global [0.2] perspective [0.5] I hope that might be of interest to many of you [0.4] who have either been [0.3] subjected to what you consider imperialism [0.4] or indeed have been part of states and societies that have themselves [0.4] been imperialistic [0.4] or are still being so [BASE].*

В примере 16 мы наблюдаем несколько случаев создания коммуникативного комфорта в речи педагога. Первый случай состоит в проявлении коммуникативной эмпатии. Педагог заинтересован в том, чтобы феномен империализма, которому посвящена лекция, был интересен и актуален для студентов как участников коммуникации. Данная коммуникативная стратегия ярче всего репрезентируется глаголом *'to hope'* и модальным глаголом *'might'*, который выражает не уверенность, а предположение педагога, что тема лекции захватит внимание студентов. Кроме того, мы видим, что педагог берёт ответственность за ход лекции на себя, планируя раскрыть тему империализма в глобальной перспективе *'I'm going to er at considerable risk er to myself try'*. Кроме того, углубиться в тему империализма педагог стремится через приём педагогической интерпретации. А именно, мы вновь наблюдаем попытку соотнести материал лекции с личностным опытом студентов. Интересна языковая реализация данной коммуникативной стратегии, которая выражается определительным придаточным предложением: *'...of you who have either been subjected to what you consider imperialism...'*.

(17) *Just before we start **apologies for the fact that as you can [0.3] probably hear I'm [0.3] suffering at the moment [0.3] and er [0.5] it's distorting my voice in a variety of ways and also [0.8] er [0.4] I'm not feeling too good so I hope I survive this lecture [BASE].***

Иногда, коммуникативный комфорт в педагогическом дискурсе может усиливаться в то время, как педагог приносит свои извинения за опоздания на занятие или же за плохое самочувствие, которое может нарушить эффективность коммуникации. В примере 17 отражён случай, когда педагог сожалеет и предупреждает студентов о своём плохом самочувствии и проблемах с голосом. Мотив сожаления достигается при помощи односоставного предложения *'apologies for'*.

(18) *If somehow these changes are going to prevent you from writing an essay that **you had already set your heart on then just tell me and you can do it okay [0.3] this is meant to be expanding rather than limiting choice [BASE].***

В примере 18 мы наблюдаем языковую репрезентацию сразу двух стратегий достижения коммуникативного комфорта – коммуникативной эмпатии и коммуникативной ассертивности. Несмотря на изменения в списке тем для сочинений, педагог понимает, что некоторые студенты, вероятно, уже выбрали близкую им тему и начали работать. Педагог весьма ценит выбор студентов и применяет в речи идиому *'to set your heart on something'*, подчеркивая, что, если студент действительно хочет придерживаться какой-либо темы в своём эссе, никто не будет ограничивать его выбор. Также, педагог побуждает к проявлению коммуникативной ассертивности, что выражено конструкцией с глаголом в повелительном наклонении *'tell me'* и модальным глаголом *'you can do it'*.

(19) *Good **do you want to sort of summarize I mean it seemed to me there was er you raised a bunch of points that you then elaborate on do you say do you want to come up with a sentence or two of summarizing? [BASE].***

В примере 19 педагог реализует организующую стратегию педагогического дискурса, а также стратегию побуждения студента к коммуникативной ассертивности. С одной стороны, педагог просит студента подытожить приведённые им аргументы для того, чтобы другие студенты могли

закрепить полученную информацию. С другой стороны, педагог акцентирует внимание на том, что студент поднял и прокомментировал ряд вопросов, что является его проявлением коммуникативной ассертивности. Вместо того, чтобы суммировать информацию самостоятельно, педагог предлагает сделать это студенту, тем самым вновь поощряя его к коммуникативной ассертивности: *'do you want to come up with a sentence or two of summarizing?'* . Данные стратегии выражены в форме общего вопроса с использованием глагола желания *'do you want to...'* . Глагол *'to want'* также отражает ориентир педагога на желания студента, то есть, он не использует директивные формы, чтобы побудить студента к действию, а интересуется его желаниями, что, на наш взгляд, является ярким проявлением коммуникативного комфорта.

(20) *There's been a new [0.7] policy introduced in the History department I think it's a good policy [0.6] on course evaluation forms and this is [0.4] to encourage you to [0.6] trust us that we don't just take these course evaluation forms and throw them in the bin which we do not [0.5] and I don't think anybody ever does [0.2] but just to fill you with a sense of confidence that we pay attention to what you say on these course evaluation forms [BASE].*

Пример 20 полностью иллюстрирует ситуацию создания коммуникативного комфорта. Здесь мы видим сохранение социализации в педагогическом дискурсе, поскольку студентам разрешено косвенно влиять на учебный процесс, а именно, их просят заполнить оценочную форму по конкретному курсу. Иными словами, студенты могут оценивать учебные дисциплины и качество их преподавания с точки зрения их личного комфорта. Кроме того, в данном примере ярко представлена стратегия коммуникативной эмпатии. Значение данной стратегии раскрывается в высказывании *'we pay attention to what you say'* . То есть, педагог буквально даёт понять, что мнение студента играет оказывает большое влияние на образовательную среду.

(21) **S3:** *Can't remember that [0.5] er kinds of activities er and group work [1.7] and pair work [0.8] er pair work I mean pairs [0.9] and er **picture talking**.*

T3: *Okay [1.4] **picture**.*

S3: ***Talking**.*

T3: ***Talking**.*

T3: *Right okay so describing.*

S3: And the role plays.

T3: Role play [1.9] okay and of course we've got the grammar exercises [BASE].

Пример 21 содержит языковую реализацию коммуникативной эмпатии. Как уже упоминалось в теоретической главе (см. пункт 1.2), коммуникативная эмпатия прежде всего заключается в умении слушать собеседника. Так, педагог выражает свою коммуникативную эмпатию при помощи повторов того, что говорит студент. Лексические повторы придают дополнительную экспрессию высказыванию, с их помощью педагог показывает свою вовлечённость в обсуждение, а также акцентирует внимание других студентов на способах обучения иностранному языку, которые ещё не упоминались в ходе лекции (*picture talking, role plays*).

(22) **Lurking up the top anybody want to add anything to that any other kinds of activities? [BASE].**

В ходе учебного процесса педагог так или иначе обращается к студентам. Особое внимание педагог обращает на тех студентов, которые принимают не столь активное участие на занятии. В примере 22, обращение к студентам и привлечение их внимания достигается посредством контролирующей стратегии, которая выражена герундием. Вместо того, чтобы обратиться к студентам по имени, педагог применяет конструкцию с герундием '*lurking up the top*', адресуя свой последующий вопрос группе студентов, которые, возможно, решили 'затаиться' в ходе обсуждения и заняли пассивную коммуникативную позицию. Коммуникативный комфорт в данной ситуации достигается за счет юмористического эффекта, который передаёт глагол '*to lurk*' со значением '*to wait somewhere secretly*' [OALD].

Кроме того, функцией эллиптической вопросительной конструкции с опущением вспомогательного глагола '*anybody want to add anything*' является побуждение студентов к коммуникативной ассертивности.

(23) **S4: We did a lot of singing.**

S5: Yes.

T4: *Right [2.2] okay yes the er [0.9] Beatles approach to language learning where would we be without the Beatles yes [BASE].*

Говоря о песнях как об одном из эффективных способов освоения иностранного языка, педагог акцентирует внимание на творчестве британской рок-группы “The Beatles” и тому какое влияние оно оказало на изучение английского языка. В речи педагога фигурирует риторический вопрос ‘*where would we be without the Beatles*’, коммуникативная направленность которого состоит в выражении личной положительной эмоциональной оценки творчества “The Beatles”. Таким образом, мы наблюдаем элемент социализации в англоязычном педагогическом дискурсе, поскольку коммуникативная интенция педагога заключается в передаче личного мнения.

(24) *Okay put your hand up if you feel the teacher [0.2] did most of the talking [BASE].*

Интересным с позиции влияния на коммуникативный комфорт является описание функционирования речевых клише в речи педагога. Поскольку речевые клише в педагогическом дискурсе обладают собственной семантикой, стереотипностью и легкой воспроизводимостью в конкретной коммуникативной ситуации [М.Ю. Олешков 2010], можно судить о некой степени их закреплённости в языке. Следовательно, клиентам педагогического дискурса легко и привычно распознавать семантику этих речевых клише. Так, в примере 24, клише ‘*put your hand up*’ способствует созданию коммуникативного комфорта среди студентов, поскольку они автоматически интерпретируют этот дискурсивный маркер как призыв к выражению своего мнения или даже ответа на вопрос. Дискурсивной функцией данного клише является организация учебного процесса.

(25) *What was the attitude to errors [0.8] what was the attitude to errors were they seen as [0.3] helpful [2.0] or problematic?[BASE].*

В примере 25 педагог применяет стратегию побуждения к коммуникативной ассертивности и контролирующую стратегию педагогического дискурса. Функция контроля над степенью усвоения

информации осуществляется за счет синтаксического повтора. Педагог повторяет свой вопрос с целью привлечения и акцентирования внимания студентов на нём, подчёркивания его важность в процессе обсуждения опыта студентов в изучении языков. Призыв к коммуникативной асертивности реализуется посредством альтернативного вопроса. Таким образом, педагог не только поощряет студентов к рассказу о своём опыте, но и облегчает задачу формулировки ответа, предлагая варианты хода мысли, что выражено контекстными синонимами *'helpful'* и *'problematic'*.

В данном разделе мы выявили 41 случай создания коммуникативного комфорта в британском педагогическом дискурсе на материале корпуса BASE. Среди речевых способов выражения коммуникативного комфорта самыми частотными оказались те, что обеспечивают функцию социализации в педагогическом (11 случаев – 26, 8%). Также, коммуникативный комфорт чаще достигался при помощи стратегии коммуникативной эмпатии (10 случаев – 24, 3%) и стратегии коммуникативной асертивности (8 случаев – 19,5%). При этом, стоит заметить, что коммуникативная асертивность выступает не характеристикой речи педагога, а тем коммуникативным навыком, который педагог стремится выработать у студентов в ходе учебного процесса.

2.1.2 Анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта на материале американского корпуса MICASE

Транскрипты коммуникативного взаимодействия участников педагогического дискурса в американской образовательной среде были взяты из Мичиганского корпуса академического устного языка. Здесь мы также наблюдаем использование в речи педагогов такого микро-жанра, как вступительное слово. Рассмотрим пример вступительного слова приветственного характера.

(26) “*So, what are we gonna cover today? today's class, is one of two on motivation we're going to uh look at*” [MICASE].

В примере 26 педагог использует вводное высказывание в вопросительной форме, при этом, данное высказывание не требует ответа. Педагог продолжает мысль, отвечая на свой собственный вопрос с целью контроля хода лекции. Данный пример иллюстрирует явление коммуникативного патернализма, а именно ситуацию в педагогическом дискурсе, когда педагог выбирает себя в качестве следующего говорящего, ведь именно ему принадлежит выбор темы обсуждения на лекции. Что касается языковых средств выражения коммуникативного комфорта, мы видим применение разговорной формы ‘*gonna*’, что говорит нам о стремлении педагога создать более неформальную атмосферу в академической среде. Кроме того, наречие ‘*so*’ является маркером рассуждения и, на наш взгляд реализует контролирующую стратегию педагогического дискурса, поскольку оно используется с целью сфокусировать внимание студентов на том, что начинает говорить педагог.

Продолжая вступительное слово, педагог даёт информацию о том, что будет являться темой текущей лекции.

(27) “*Where I'd like to start though is on something that I think hits home, which is grades right? if you think about money in the workplace, grades is a little bit, like the equivalent of that, for students in a university, and here are two points of view about the effectiveness of grades as a motivator*” [MICASE].

В примере 27 речь педагога снова обладает неформальным регистром. Применение разговорной идиомы ‘*hit home*’ ведёт к сокращению коммуникативной дистанции между педагогом и учащимися. Целью такой речевой тактики является стремление педагога показать, что он близок к интересам учащихся на счёт оценок. То наблюдение, что педагог встаёт на сторону студентов также отражается в риторическом вопросе, при помощи которого он хочет в очередной раз убедиться, что оценки являются для студентов

очень важным и волнительным элементом обучения в университете. Выделенные языковые средства реализуют одну из ключевых стратегий достижения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе – коммуникативную эмпатию.

(28) *...looking back, I realize that the professor **could've given** me As on all six papers, but if he'd done that I **wouldn't've studied** literature. I **would have felt** literature must be for **idiots** if I can spend three hours on a paper, and get an A-minus. so there Cole's suggesting right that grades are in fact an effective motivator they get you to focus [MICASE].*

Пример 28 представляет отрывок из речи того же педагога, что и в предыдущем примере. Мы можем заметить, что педагог продолжает сохранять неформальный регистр в своей речи, применяя существительное *'idiots'*. Кроме того, данный пример содержит объясняющую стратегию в англоязычном педагогическом дискурсе, а именно, важнейший её элемент – передачу индивидуального жизненного опыта. Продолжая обсуждать роль оценок с точки зрения мотивации студентов к обучению, педагог рассказывает о том, какое влияние оказали оценки на его тягу к изучению литературы. Говоря про свой жизненный опыт, педагог применяет модальные глаголы с перфектным инфинитивом, а также условное предложение *“if he'd done that I wouldn't've studied literature. I would have felt literature must be for idiots”*.

(29) ***What's your sense of grades?** is there too much emphasis on grades here or do you think that they're a critical motivator for learning? **What's your sense? Any opinions? Any thoughts?** [MICASE].*

Продолжая обсуждение эффективности оценок в качестве мотивации к обучению, педагог активно интересуется мнением студентов по этому вопросу. В примере 29 он прибегает к использованию вопросительных высказываний, которые следуют одно за другим, пытаясь привлечь студентов к активному обсуждению. При этом педагог не исключает возможности вариативности мнений студентов, что отражено в альтернативном вопросе *“is there too much*

emphasis on grades here or do you think that they're a critical motivator for learning?". Кроме того, мы наблюдаем повторения синтаксических структур, таких как *"What's your sense?"*, *"Any thoughts/opinions?"*. Таким образом, применение референтных вопросительных высказываний в речи педагога нацелено на проявление коммуникативной ассертивности у студентов в ходе лекции и усиливает интерактивный характер коммуникации.

(30) **S6:** *um, I think it really depends on the individual because I know for me, um, I like to learn just to learn I get pleasure out of that, and so when there's grades and, that puts a lot of um, it puts a lot of pressure that I don't need and I think it detracts from learning sometimes, so I think it really depends on whether you're, already a very motivated individual, or whether you need, like external motivation.*

T5: *mhm. so, you've just suggested that there are, remember back to the uh, second class? individual differences in how we're going to react to the exact same, type of motivation. other thoughts about this? Dan? [MICASE].*

В примере 30 речь педагога отражает контролирующую коммуникативную стратегию педагогического дискурса, поскольку он, анализируя мнение студента, возвращает его к материалу предыдущих занятий и выявляет некую степень усвоения информации студентом (S6). Также, в речи педагога вновь фигурирует эллиптическая вопросительная конструкция с опущением предикативной группы *"other thoughts about?"*, которая стимулирует участие других студентов в обсуждении.

(31) **S7:** *Um I think grades are definitely a motivator, but I don't know that they motivate, towards the right behavior.*

T5: *Like what? any thoughts about?*

S7: *Well, I think there's, um it's definitely possible to m- with so much emphasis on grades you can motivate yourself to do something to get a grade without, actually learning, which is what the grade is supposed to make you do.*

T5: *So, it's called ... does anyone know what that's called? Tariq?*

S8: *Rewarding A while hoping for B [MICASE].*

Коммуницируя с другим студентом (S7) (31), педагог продолжает мотивировать его к коммуникативной ассертивности, используя вопросительные высказывания *"any thoughts about?"*, которые также содержат лексемы, побуждающие к рассуждению, например, вопросительное слово *what* или наречие *so* (reasoning words). Кроме того, желание увидеть проявление

коммуникативной асертивности со стороны студентов отражается в высказывании “*so, it's called ... does anyone know what that's called?*”. Кажется бы, педагог хочет завершить мысль студента (S7), но вместо этого он предоставляет эту возможность другому студенту (S8), тем самым побуждая не только к коммуникативной асертивности, но и к коммуникативному взаимодействию между самим студентами.

(32) *So, wait a second. how'd all of you, end up, here at the Business School where...how do we treat grades here at the Business School? <SS: LAUGH> [MICASE]*

Описанное в предыдущем примере коммуникативное поведение также отражено в примере 32. Сначала педагог хотел обозначить, как относятся к оценкам педагога и студенты школы бизнеса, но затем он предоставил эту возможность студентам, задавая показательный вопрос “*how do we treat grades here at the Business School?*”. Мы предполагаем, что педагог знает на него ответ. Кроме того, в данном примере выражение “*so, wait a second*” создаёт юмористический эффект в процессе педагогического взаимодействия, что видно по реакции студентов. То есть, применение юмора сокращает психологическую дистанцию и приближает участников дискурса к коммуникативному комфорту.

(33) **S9:** *Well like my mom's always like when I had to write papers we always had to write 'em on typewriters and it always took us, a lot longer cuz if you made mistakes you had to_ it was harder to change and, she's always like it took us so much longer than it takes you to write a paper these days.*

T6: Right. so that that that's a great example just the entry of text. has speeded up a lot yeah

S10: *Registering for classes. and and all my friends they had to go they had to go to different tables and say, I wanna sign up for this class instead we just, go into the lab pick our class and call up*

T6: That's is that's right another (xx) yeah

S11: *This is a little less student-like. but um, my co-workers at work um, where it used to be, it was just people in the same building, the people I work most closely with they're in, Chicago or England or Germany or India.*

T6: That's that's, another great example um, if you make a technical support call to Hewlett-Packard or Microsoft these days your call is just as likely to go to Ireland or to India as it is to, Silicon Valley or wherever Washington, uh I mean the state Washington. uh, and you wouldn't know it but that's what's that's what's happening yeah. other things? other examples...? [MICASE].

Пример 33 иллюстрирует активное коммуникативное взаимодействие студентов и педагога. Студенты один за другим приводят примеры из своего

опыта в ходе лекции по социологии. Педагог в свою очередь применяет оценивающую стратегию педагогического дискурса, соглашаясь с примерами студентов и комментируя их. При этом, педагог даёт положительную оценку не личностям студентов, а тому, что они говорят. Положительная оценка выражается прилагательными *'right'*, *'great'*. Также, педагог стремится пробудить коммуникативную ассертивность у других студентов. Эта цель отражена вопросительными конструкциями с опущением предикативной группы *"other things?"*, *"other thoughts?"*.

(34) **T6:** *Ask your question again and so that, everyone can hear it*

S12: *I just asked the question that if*

T6: *Can you guys hear?* [MICASE].

Пример 34 иллюстрирует коммуникативный комфорт, который выражается через контролирующую стратегию в педагогическом дискурсе. Контроль усвоения материала осуществляется через повелительное наклонение в составе сложноподчинённого предложения, а также вопросительного высказывания. Мы видим, что педагог стремится обеспечить эффективное коммуникативное взаимодействие всех участников и выяснить, слушают ли студенты друг друга. Мы предполагаем, что дискурсивные фразы *"can you guys hear?"*, *"did you guys catch it there?"* (35) являются характерными для контролирующей стратегии, направленной на обеспечение коммуникативной эффективности, а следовательно, коммуникативного комфорта. При этом, отмечается сохранение неформального регистра взаимодействия педагога со студентами, когда, обращаясь к ним, он использует разговорную лексику *'guys'*.

(35) **T6:** *Okay that's a great question. did you guys catch it there?*

SS: *Yeah*

T6: *Okay. so, if you'll allow me just, rephrase it a little bit... <SS: LAUGH> it's a great question to ask ...*[MICASE].

Кроме этого, педагог не только привлекает внимание к вопросу одного из студентов, но и осторожно проявляет коммуникативную ассертивность, чтобы интерпретировать вопрос более глубоко для остальных участников

коммуникации, тем самым повышая их коммуникативный комфорт (35). Фраза *'if you'll allow me just, rephrase it a little bit'* в речи педагога отражает то, что он выступает в роли некоего посредника между остальными участниками коммуникации. Он намерен сохранить степень влияния студента на коммуникацию, позволяя себе лишь немного перефразировать то, что было сказано.

Рассмотрим несколько фрагментов коммуникативного взаимодействия педагога и студентов на лекции по исторической лингвистике. Следующий транскрипт содержит менее интерактивное взаимодействие, то есть, в основном мы наблюдаем речь педагога, а студенты лишь изредка задают вопросы. Пример 36 содержит вступительное слово, которое начинается с восклицания *'all righty'*.

(36) *Okay. **all righty** um what I want to do is continue with this discussion that we've been trying to show, between the interaction of history and language change [MICASE].*

Педагог использует восклицание в своей речи, чтобы сделать её более выразительной и привлечь внимание студентов. Отличительной чертой речи педагога является употребление разговорной формы вместо стандартного американского варианта *'all right'*. Как уже было сказано ранее, разговорная лексика в речи педагога усиливает коммуникативный комфорт в англоязычной образовательной среде.

(37) *The least controversial aspects of this as I've already mentioned to you and **I'm not going to load you up with examples. one thing to keep in mind** as we go along even when we get into some of the technical things, we're gonna talk about today, **I really want to get across to you the big picture the more general issues. don't worry about the nitty-gritty**, of the actual linguistic details that I'm going to uh, present obviously, you have to be presented with linguistic facts. but **I'm more interested in you getting just the broad picture the general principles** that uh, that are issued here [MICASE].*

В примере 37 мы находим несколько способов реализации коммуникативного комфорта. В первую очередь интересна языковая репрезентация коммуникативной эмпатии: *'I'm not going to load you up with examples'*, *'I really want to get across to you the big picture the more general issues'*. Намерение педагога заключается не в том, чтобы снабжать студентов трудными

для понимания примерами, а в том, чтобы сформировать у них более глубокое представление о рассматриваемом вопросе. Эта коммуникативная интенция усиливается фразовым глаголом *'get across'*, в семантике которого также кроется стремление передать знания и обеспечить эффективную коммуникацию: *'to be understood; to succeed in communicating'* [OALD]. Кроме того, заинтересованность в создании коммуникативного комфорта проявляется в речи педагога при помощи эмфатических конструкций, таких как *'I really want'* и *'I'm more interested in'*. Также, конструкция *'don't worry about the nitty-gritty'* представляет большой интерес с точки зрения создания коммуникативного комфорта. В ней сочетается выражение *'don't worry about'*, коммуникативный потенциал которого направлен на то, чтобы снизить стресс и переживания адресата коммуникации, а также разговорная лексема *'the nitty-gritty'*. Данная лексема не только сохраняет неформальный стиль общения педагога и студентов, но и выражает отношение самого педагога к тому, чему он намеревается научить. Мы видим, что педагог хочет сместить фокус внимания студентов со сложных лингвистических понятий, к более интересной информации по теме лекции и тем самым вызвать их интерес к обучению. Также, мы предполагаем, что выражение *'one thing to keep in mind'* является характерной дискурсивной фразой в ситуациях создания коммуникативного комфорта, поскольку она используется для акцентирования внимания учащихся на каком-либо конкретном аспекте информации, усвоение которого в данный момент необходимо для обеспечения коммуникативной эффективности, а следовательно, и коммуникативного комфорта.

(38) *I'm afraid to really answer your question thoroughly I would have to go off on such a tangent, it would lead us much too far afield your question is perfectly legitimate and I don't want to give you the impression I'm just trying to duck it rather, so if you want to discuss it with me further, I'd be more than happy but I don't want to take up class time with that, okay?* [MICASE].

Пример 38 содержит ответ педагога на вопрос одного из студентов. Педагог обозначает, что заданный вопрос выходит за рамки темы лекции, и для

его подробного обсуждения, необходимо отдельно отведённое время. Педагог использует в речи идиому *'to go off on a tangent'*, чтобы подчеркнуть глубину и отвлечённость вопроса студента. Несмотря на то, что педагог не готов тратить время на отхождение от текущей темы, он даёт студенту понять, что его вопрос очень резонный и актуальный. Это выражается посредством оценивающей стратегии: *'your question is perfectly legitimate'*. Наречие *'perfectly'* придаёт высказыванию эмоциональную выразительность, и поощряет проявленную коммуникативную ассертивность студента. Более того, педагог предоставляет студенту возможность обсудить интересующий его вопрос, при этом не обязывая его к этому, а ставя на первое место его желания, что выражается условным предложением *'If you want to discuss...I'd be more than happy'*.

(39) *So, I'll ask you to make an act of faith and believe me, alright?* [MICASE].

Далее, в примере 39, педагог вновь подчеркивает, что в рамках текущей лекции он не обладает достаточным количеством времени, чтобы отвечать на дополнительные вопросы студента. В связи с этим педагог проявляет коммуникативную ассертивность, которая на синтаксическом уровне выражена сложным дополнением *'I'll ask you to make'*, а на лексическом уровне идиомой *'to make an act of faith'* и глаголом *'believe'*, который поясняет значение идиомы.

Оценивающая стратегия применяется в отношении как вопросов, которые задают студенты, так и ответов на вопросы педагога. В примере 40 прилагательные *'fine'* и *'correct'* выражают оценку ответа студента согласно критерию правильности или неправильности. Важным с точки зрения процесса социализации является тот факт, что, прежде чем дать оценку ответа студента, педагог даёт возможность другим участникам коммуникации оценить ответ студента, выразить согласие или несогласие, а следовательно, поощряет их к коммуникативной ассертивности. Языковой реализацией такого коммуникативного поведения служат эллиптические вопросительные конструкции с нулевым подлежащим и нулевым вспомогательным глаголом

'how many agree with that?' и с опущением предикативной группы 'any disagreements with that?'. Кроме того, мы наблюдаем сохранение повелительной формы глагола при применении стратегии побуждения к коммуникативной ассертивности (*justify*). В сочетании с разговорной идиомой 'by the way' происходит сохранение неформальности общения, что поддерживает коммуникативный комфорт. Кроме того, педагог настаивает на том, чтобы студент аргументировал свой ответ (*why would you say*).

(40) **T7:** *which actually is closer to a /f/ a /x/ or a /p/ /b/? and justify your answer by the way.*

S13: */p/ /b/*

T7: */p/ /b/, how many agree with that? any disagreements with that? fine it's quite correct now why would you say it's closer? Yeah [MICASE].*

(41) *Right, they all the /p/ the /b/ and the /f/ all share, uh, all share the feat- the feature of labial or l- **labiality** in other words all of them involve in some way, in their articulation, the lips. **alright the lips are, uh the lips come into play** [MICASE].*

В примере 41 мы наблюдаем интересный случай создания коммуникативного комфорта. В процессе объяснения материала педагог использует фонетический термин в своей речи 'labiality', а затем поясняет этот термин при помощи эмоционально-экспрессивных средств, таких как идиома 'come into play' и восклицания 'alright'. Такая тактика применяется с целью снизить формальный регистр коммуникации, характерный для лекции как жанра педагогического дискурса. Как уже было выявлено ранее, стремление к неформальному стилю общения является частью стратегии снижения психологической дистанции между педагогом и учеником (*verbal immediacy behavior*).

(42) *Or those of **you** who have learned Spanish, as native speakers of English, **you** have, learned to with varying degrees of success perhaps to pronounce the sounds of that are the jota and the trilled R today. or if **you're** learning or if **you're** a native speaker of English and **you're** learning to speak Arabic **you've** gotta learn to do all sorts of uvular, and uh pharyngeal sounds that don't exist in the English language, but **you** learn to do it. and the fact that **you're** young enough **you** learn this without any effort **you** just pick it up as **you** go along [MICASE].*

В примере 42 впервые встретилась языковая репрезентация такого элемента социализации в педагогическом дискурсе как педагогическая интерпретация. Здесь видна попытка соотнести объясняемый материал с жизненным опытом студентов и тем самым сделать его более понятным для усвоения. С точки зрения языковых средств выражения коммуникативного комфорта мы видим частотное использование личного местоимения 'you', что подтверждает ориентирование педагога на опыт студентов в ходе объяснения процесса усвоения фонетики иностранного языка.

(43) *Yes, I'll **entertain** any questions* [MICASE].

В примере 43 в роли агента педагогического дискурса выступает сотрудник компьютерной лаборатории. Несмотря на то, что он не является педагогом как таковым, в ситуации нахождения в лекционной аудитории и взаимодействия со студентами, он выполняет функции агента педагогического дискурса, так как делится своим жизненным опытом в рамках образовательной среды и оказывает социализирующее влияние на клиентов дискурса, что мы будем наблюдать в примере 44. В данном примере (43) агент дискурса приглашает студентов к проявлению коммуникативной ассертивности, то есть хочет перейти на более интерактивный формат взаимодействия и ответить на вопросы, возникшие у студентов. Эта коммуникативная интенция выражена глаголом 'entertain'. Согласно OALD глагол 'entertain' в сочетании с существительными 'idea, question, hope, feeling' используется в формальном общении и означает 'to consider or allow yourself to think about something' [OALD]. Вероятнее всего, лаборант не стремился переходить на формальный регистр коммуникации, а применил глагол 'entertain' для создания коммуникативного комфорта, показывая, что он был бы весьма заинтересован в обсуждении вопросов, возникших у студентов в ходе коллоквиума.

(44) *I won't **bother with** too much of the history, I'll just tell you what it is I'm trying to do... most of my life has been spent solving problems* [MICASE].

Во вступительной части коллоквиума (44), агент дискурса сразу переходит к формированию коммуникативного комфорта, применяя контактоустанавливающее общение (*verbal immediacy*), которое выражено глаголом *'to bother'* в отрицательной форме будущего времени. Агент дискурса даёт понять студентам, что он не собирается говорить о том, что могло бы доставить им коммуникативный дискомфорт. Напротив, он переходит к применению объясняющей стратегии педагогического дискурса, а именно к транслированию своего жизненного опыта, что репрезентируется фразами *'most of my life has been spent'* и *'I'm trying to do'*.

(45) *And how would you do that? any of the groups have thoughts about how you would do that? h- how might you do it? how might you, do that so you get the whole region_ you reward performance in the whole region? any, any thoughts about how you might do that?* [MICASE].

В примере 45 представлено активное побуждение студентов к коммуникативной асертивности. Прежде всего, данная стратегия выражается большим содержанием маркеров побуждения к рассуждению и аргументации (*reasoning words*), среди которых модальные глаголы (*might, would*), вопросительное слово *'how'*, а также союз *'so'*. Стратегия коммуникативной асертивности репрезентируется различными формами вопросительных конструкций. Фрагмент содержит специальные вопросы *'how would you do that?'*, *'how might you do it?'*, а также эллиптические вопросительные конструкции в которых отсутствует вспомогательный глагол *'any of the groups have thoughts about?'* или вовсе отсутствует предикативная группа *'any thoughts about?'*. Употребление эллиптических структур является характеристикой разговорной речи и обеспечивает неформальный регистр коммуникации. Экспрессивность речи педагога передают синтаксический и лексический повтор. Синтаксический повтор *'how might you do'* использован в целях акцентирования внимания коммуникантов на значимости вопроса в конкретном обсуждении. Лексический повтор словосочетания *'whole region'* применяется педагогом в речи для более понятной и точной формулировки вопроса. В целом, такая насыщенность речи вопросительными конструкциями разного рода и повторами говорит о том, что

педагог стремится более доходчиво для студентов сформулировать интересующий его вопрос, тем самым предоставив им более широкое поле для размышлений.

(46) **S14:** *Oh when, when they um, people who are organizing foreign policy they have to, kinda work on two levels, one with the the other country and one like within, with the force within their, their own country.*

T8: *Absolutely. That's exactly the point, so, negotiators and it mostly relates to diplomatic and trade relations but may be also true for um, security issues. two level games [MICASE].*

В ходе лекции педагог может вовлекать и самих студентов в процесс объяснения нового материала, что вновь подчеркивает социализирующий характер педагогического дискурса. Так, в примере 46 студент даёт характеристику явлению *'two level games of two level diplomacy'*. Педагог соглашается с комментарием студента и оценивает его как верный, что выражено экспрессивными средствами, а именно интенсификаторами *'absolutely'* и *'exactly'*. Дискурсивная задача устойчивого выражения *'that's the point'* исходит от его семантики *'said to show that what someone has just said is true or important'* [COD]. Таким образом, педагог реализует контролирующую стратегию с целью обратить внимание других участников на информацию, содержащуюся в комментарии студента (S14).

(47) *So, if you want to look this up, um you know feel free to do so [MICASE].*

Высказывание педагога в примере 47 содержит элементы социализации в педагогическом дискурсе. Педагог имплицитно поощряет студентов к самостоятельному поиску информации, что выражено разговорной идиомой *'feel free'* в составе условного предложения. Коммуникативный комфорт создаётся посредством неформального регистра общения, который усиливается при помощи дискурсивного маркера разговорной речи *'you know'*. Данный дискурсивный маркер не несёт смысловой нагрузки в высказывании и выполняет

функцию “слов-заполнителей” (filler words) [С. М. Laserna 2014], одна из которых состоит в устранении речевых пауз.

(48) **S15:** *It's like a mirror.*

T8: *Yeah, it's **I mean** what, **I mean** this is only this is only one negotiator from one state but you're absolutely right* [MICASE].

Другой дискурсивный маркер из категории “filler words” в примере 48 выполняет функцию модификации того, что было сказано говорящим (*I mean*). Согласно OALD, выражение ‘*I mean*’ означает ‘*used to explain or correct what you have just said*’ [OALD]. Педагог конкретизирует своё предыдущее высказывание в ходе объясняющей стратегии с целью формирования у учащихся более полного представления об обсуждаемой теме. В свою очередь дискурсивный маркер похвалы ‘*you're right*’ репрезентирует оценивающую стратегию педагогического дискурса. Позитивная оценка того, что говорит студент также подкрепляется интенсификатором ‘*absolutely*’, который придаёт экспрессивность высказыванию.

(49) *So, they all sit around the table and then of course each of them, has to look over their own shoulders, <PAUSE WHILE WRITING ON BOARD> mka? get the point here?* [MICASE].

Пример 49 ярко иллюстрирует стратегию контроля в педагогическом дискурсе. После того, как педагог вывел некоторую информацию на доску для наглядного объяснения материала, он намерен выяснить степень усвоения информации студентами. Языковой реализацией данной интенции является устойчивое выражение ‘*get the point*’ со значением ‘*to reach the main or most important idea of something that is said or written*’ [MWD]. Кроме того, неформальный характер коммуникации сохраняется за счет восклицания ‘*mka*’, варианта нестандартного произношения восклицания ‘*OK*’, при помощи которого педагог хочет удостовериться в том, что всем учащимся понятен материал лекции.

(50) **T9:** *On the propaganda or?*

S16: *On European political order.*

T9: *Yeah, I'm gonna repeat this again. Um I- I'm gonna repeat this again. Um, is everybody clear on this here on on, propaganda? I'm gonna leave it on the board [MICASE].*

В примере 50 коммуникативный комфорт в речи педагога основан на стратегии коммуникативной эмпатии. Педагог принимает во внимание запрос студента и намеревается осветить его ещё раз. Такая коммуникативная интенция выражена синтаксическим повтором, который педагог применяет намеренно с целью минимизировать возможное беспокойство студента. Также сохраняется неформальный регистр общения за счёт лексического повтора разговорной формы 'gonna'. В данном фрагменте коммуникативная эмпатия пересекается с контролирующей стратегией. Прежде чем вновь перейти к обсуждению вопроса о политическом устройстве Европы, педагог намеревается проконтролировать, не осталось ли у аудитории вопросов о пропаганде. Стратегия контроля представлена вопросительным предложением, в составе которого находится конструкция "прилагательное с предлогом" (adjective + preposition) – 'to be clear on' со значением 'to understand something completely' [CD].

Итак, в данном разделе было выявлено 40 случаев употребления языковых средств создания коммуникативного комфорта в американском педагогическом дискурсе на материале корпуса MICASE. В ходе анализа было установлено, что чаще всего коммуникативный комфорт создаётся благодаря стратегии коммуникативной ассертивности (9 случаев – 22,5%), при этом, как и в ситуации с британским педагогическим дискурсом, мы говорим о способности педагога прививать этот коммуникативный навык студентам как участникам эффективной коммуникации. Также, среди более частотных фигурируют контролирующая стратегия (8 случаев – 20%) и социализирующая функция (7 случаев – 20 %).

В следующем разделе настоящей работы будет проведён сравнительно-сопоставительный анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта в педагогическом дискурсе в британской и американской дингвокультурах.

2.2 Сравнительно-сопоставительный анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе

В результате анализа 50 фрагментов речевого взаимодействия педагога и учащихся в англоязычном педагогическом дискурсе было установлено, что существует некоторые количественные различия среди средств создания коммуникативного комфорта в британской и американской лингвокультурах.

Так, ведущим способом осуществления коммуникативного комфорта в британском педагогическом дискурсе оказалась социализирующая функция педагогического дискурса (26,8%), в то время как в американской образовательной среде ею является побуждение к коммуникативной асертивности (22,5%). Доля случаев побуждения к коммуникативной асертивности в британском педагогическом дискурсе составила 19,5%, а доля случаев социализирующей функции в американском педагогическом дискурсе – 20%. Небольшая количественная разница между случаями данных стратегий в обоих дискурсах говорит об их актуальности для англоязычного педагогического дискурса в целом. Также, в числе ведущих способов создания коммуникативного комфорта в американском педагогическом дискурсе находится контролирующая стратегия (20%), что менее характерно для британской образовательной коммуникативной среды (17%). Коммуникативная эмпатия оказалась одним из ключевых способов достижения коммуникативного комфорта в британском педагогическом дискурсе (24,3%), что не характерно для американской лингвокультуры, где доля коммуникативной эмпатии составила лишь 7,5%.

Далее будет представлено описание сходств и различий языковых средств выражения коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе в соответствии с наиболее частотными способами его достижения (социализирующая функция, побуждение к коммуникативной асертивности, коммуникативная эмпатия и контролирующая стратегия).

2.2.1 Социализирующая функция

Социализирующая функция англоязычного педагогического дискурса характерна для обеих лингвокультур и занимает лидирующие позиции согласно количественным подсчётам, проведённым в ходе анализа материала в разделе 2.1.1 и 2.2.2.

Речевые средства выражения социализирующей функции в британской и американской лингвокультуре представлены в таблице 1.

Таблица 1.

BASE (Британский корпус) – 26,8 %	MICASE (Американский корпус) – 20%
<p>1. Идиомы в повелительном наклонении: <i>Let me know what I have left out</i></p> <p>2. Эмфатический ‘do’ + идиома в повелительном наклонении: <i>Please do actually take the trouble to read it</i></p> <p>3. Интенсификаторы: <i>I’m always perfectly happy</i></p> <p>4. Вопросительные конструкции со значением желания: <i>Does anybody want to declare themselves?</i></p> <p>5. Эллиптические вопросительные структуры с опущением вспомогательного глагола: <i>Anybody like to...?</i></p> <p>6. Риторический вопрос: <i>Where would we be without the Beatles?</i></p> <p>7. Вопрос со сложным дополнением: <i>Did you want me to just say time's up?</i></p> <p>8. Разговорная лексика: <i>Anybody like to kick off?</i></p> <p>9. Местоимения второго лица: <i>When you're invited to give a guest lecture it's always important to think about who your audience will be</i></p> <p>10. Определительное придаточное: <i>Of you who have either been subjected to what you consider imperialism</i></p>	<p>1. Модальный <i>would</i> с перфектным инфинитивом в составе условного предложения: <i>If he'd done that, I wouldn't've studied literature</i></p> <p>2. Местоимения первого лица: <i>Most of my life has been spent</i> <i>I'm trying to do</i></p> <p>3. Идиомы в повелительном наклонении: <i>Feel free to do so</i></p> <p>4. Слова-заполнители “filler words”: <i>It's I mean what, I mean this is only this is only one negotiator</i></p>

Как можно увидеть в таблице 1, в британской лингвокультуре социализация выражается экспрессивными языковыми средствами, такими как идиомы, интенсификаторы, эмфатические синтаксические структуры. Как для британского, так и для американского педагогического дискурса характерен неформальный регистр, который создаётся преимущественно за счёт разговорного пласта лексики, а именно фразовых глаголов, разговорных идиом, слов-заполнителей. С позиции синтаксиса, британскому педагогическому дискурсу присущи различные вопросительные структуры, среди которых встретились эллиптические конструкции (с опущением вспомогательного глагола) и риторические вопросы, что также является характеристикой экспрессивной речи. В американском педагогическом дискурсе, напротив, преобладают условные предложения, в составе которых встречается перфектный инфинитив, а также местоимения первого лица. Это говорит о том, что педагоги американской лингвокультуры склонны делать упор на свой собственный жизненный опыт, в процессе обеспечения социализации студентов. В британском педагогическом дискурсе преимущественно встречаются местоимения второго лица, в том числе в предложениях с придаточным определения (Who-clause). Мы приходим к выводу, что в британском педагогическом дискурсе процесс социализации происходит с позиции соотнесения изучаемых явлений с опытом самих студентов, что является признаком педагогической интерпретации (см пункт 1.1.2).

2.2.2 Стратегия побуждения к коммуникативной асертивности

Согласно результатам анализа в обеих лингвокультурах стратегия побуждения к коммуникативной асертивности имеет основополагающее значение для создания коммуникативного комфорта в педагогическом дискурсе.

Среди речевых средств реализации данной стратегии, мы выявили следующие (см. таблицу 2):

Таблица 2.

BASE (Британский корпус) – 19,5 %	MICASE (Американский корпус) – 22,5 %
<p>1. Повелительное наклонение: <i>Share your experiences</i> <i>Just come and see me</i></p> <p>2. Фразовые глаголы: <i>Come on</i></p> <p>3. Модальные глаголы: <i>You can do it</i></p> <p>4. Альтернативный вопрос: <i>What was the attitude to errors were they seen as helpful or problematic?</i></p>	<p>1. Общий вопрос: <i>So, it's called ... does anyone know what that's called?</i></p> <p>2. Эллиптические вопросительные структуры без предикативной группы: <i>Any thoughts about?</i> <i>Other opinions?</i></p> <p>3. Специальный вопрос: <i>why would you say it's closer?</i></p> <p>4. Лексические повторы: <i>How might you, do that so you get the whole region – you reward performance in the whole region?</i></p> <p>5. Синтаксические повторы: <i>How might you do it? How might you, do that so you get...?</i></p> <p>6. Маркеры рассуждения “reasoning words”: <i>And how would you do that?</i></p> <p>7. Псевдоформальный регистр: <i>Yes, I'll entertain any questions</i></p>

Из результатов, представленных в таблице 2, следует, что педагоги американской образовательной системы чуть больше стремятся побуждать студентов к развитию и проявлению навыка коммуникативной асертивности, от которого зависит эффективность коммуникации, чем в британской образовательной среде. Это также представлено разнообразием языковых средств, которые реализуют данную стратегию в американском педагогическом дискурсе. Для обеих лингвокультур характерны различные вопросительные конструкции, в том числе альтернативные вопросы и эллиптические вопросительные структуры. Также, результаты сравнительного анализа говорят о том, что в британском педагогическом дискурсе педагоги используют повелительные предложения, в составе которых встречаются фразовые глаголы, что характеризует этот дискурс как инструкционный, директивный (см. пункт 1.3). В то же время, в американском педагогическом дискурсе педагоги вызывают коммуникативную асертивность посредством синтаксических и

лексических повторов, что говорит о более имплицированном характере данной коммуникативной интенции.

Результаты анализа также подтверждают положения из теоретической главы данной работы (см. пункт 1.2) о том, что коммуникативная ассертивность присуща студенту, как клиенту педагогического дискурса. Случаи проявления коммуникативной ассертивности со стороны педагога составили 1% в американских примерах, и вовсе не встретились в британских.

2.2.3 Стратегия коммуникативной эмпатии

Оказалось, что стратегия коммуникативной эмпатии является более характерной для речи педагога в британской образовательной среде. Коммуникативная эмпатия используется как средство достижения коммуникативного комфорта в американском педагогическом дискурсе значительно меньше. Однако результаты анализа подтверждают то положение, что коммуникативная эмпатия является неотъемлемым компонентом речевого поведения педагога в англоязычной лингвокультуре (см. пункт 1.2).

Речевые средства выражения коммуникативной эмпатии представлены в таблице 3.

Таблица 3.

BASE (Британский корпус) – 24,3 %	MICASE (Американский корпус) – 7,5 %
<p>1. Конструкции со сложным дополнением <i>I don't want you to be too sort of er traumatized</i> <i>I don't want you to get into a terrible state about it</i></p> <p>2. Метаязык <i>I'm going to stop you that's a well-known communicative device</i></p> <p>3. Оценочные прилагательные (fair) <i>Alright I think that would be fairer</i></p> <p>4. Глаголы состояния: <i>I hope that might be of interest to many of you</i></p>	<p>1. Конструкция 'to be going to': <i>I'm not going to load you up with examples</i></p> <p>2. Речевые клише: <i>Don't worry about the nitty-gritty</i></p>

<p>5. Односоставные конструкции: <i>Just before we start apologies for the fact that as you can probably hear I'm suffering at the moment</i></p>	
---	--

Согласно приведённым выше результатам, разнообразие языковых средств выражения коммуникативной эмпатии более характерно для британского педагогического дискурса. Отличительной чертой этих языковых средств в британском педагогическом дискурсе является то, что они отражают ориентированность речи педагога на эмоции и чувства студентов в процессе обучения. Речевые средства выражения коммуникативной эмпатии в американском педагогическом дискурсе характеризуются некоторой степенью клишированности и направлены на оптимизацию коммуникации, в ходе которой педагогу очень важно, чтобы его поняли.

2.2.4 Контролирующая стратегия

Среди самых частотных стратегий применительно к созданию коммуникативного комфорта и достижению эффективности коммуникации в образовательной среде, оказалась и контролирующая стратегия. По результатам анализа фрагментов речевого взаимодействия, в англоязычной образовательной среде, посредством контроля педагог получает информацию о том, с какой долей успеха учащиеся понимают и усваивают информацию, что в свою очередь является отражением степени эффективности образовательного процесса.

Речевые средства репрезентации данной стратегии в англоязычном педагогическом дискурсе приведены в таблице 4.

Таблица 4.

BASE (Британский корпус) – 17%	MICASE (Американский корпус) – 20%
1. Вопросительные конструкции с нарушением грамматической нормы:	1. Повелительное наклонение в составе СПП:

<p><i>Well, a hush has fallen so does that mean are you ready?</i></p> <p>2. Конструкция с герундием в качестве обращения: <i>Lurking up the top anybody want to add anything to that any other kinds of activities?</i></p> <p>3. Дискурсивные маркеры контроля в составе общего вопроса: <i>Did you want me to just say time's up?</i></p>	<p><i>Ask your question again and so that everyone can hear it</i></p> <p>2. Неформальные обращения: <i>Can you guys hear?</i></p> <p>3. Дискурсивные маркеры контроля <i>Did you guys catch it there?</i> <i>That's the point</i> <i>One thing to keep in mind</i></p> <p>4. Восклицания: <i>mkay? get the point here?</i></p> <p>5. Прилагательное с предлогом: <i>Um, is everybody clear on this here on on, propaganda?</i></p>
---	---

Важным является уточнение, что в обеих лингвокультурах для обеспечения контролирующей стратегии в речи педагога фигурируют типичные дискурсивные маркеры контроля, некоторые из которых приведены в таблице 4. Также усиление коммуникативного комфорта в ходе реализации контролирующей стратегии происходит за счёт неформального стиля общения и неформального способа обращения к учащимся ('*guys*', '*lurking up the top*'). Как и предыдущие стратегии создания коммуникативного комфорта, контролирующая стратегия обладает экспрессивностью, что выражается восклицаниями и синтаксическими конструкциями с нарушением грамматической нормы.

Выводы по второй главе

В данной главе был произведён анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе на материале корпусов устного академического языка BASE и MICASE. В ходе анализа был выявлен 81 случай коммуникативного комфорта.

1. По результатам анализа фрагментов речевого взаимодействия участников британского педагогического дискурса, представленного в корпусе BASE, был выявлен 41 случай создания коммуникативного комфорта. Преимущественно коммуникативный комфорт был представлен элементами социализации – 26, 8%. 24, 3% составила коммуникативная эмпатия, а 19,5% стратегия побуждения к коммуникативной ассертивности. Кроме этого, в процессе анализа были отмечены и другие стратегии достижения коммуникативного комфорта: контролирующая стратегия (17%), организующая стратегия (12%), оценивающая стратегия (2%), коммуникативные стратегии, целью которых является сократить психологическую дистанцию между педагогом и студентом (*verbal immediacy behavior*) (1%). Суммируя количественные результаты анализа, мы приходим к выводу, что социализация учащихся в образовательной среде является не только основополагающей целью англоязычного педагогического дискурса, но и ключевым способом реализации коммуникативного комфорта учащихся во время их пребывания в образовательной среде.

2. Проанализированные фрагменты из американского корпуса MICASE насчитывают 40 случаев создания коммуникативного комфорта, которые в основном реализуются посредством стратегии побуждения к коммуникативной ассертивности – 22,5%. Случаи контролирующей стратегии и социализирующей функции англоязычного педагогического дискурса составили по 20%. Также, были выявлены и другие стратегии достижения коммуникативного комфорта: оценивающая стратегия (10%), стратегии, сокращающие психологическую дистанцию между педагогом и студентом (*verbal immediacy behavior*) (10%),

коммуникативная эмпатия (7,5%), организующая стратегия (5%), коммуникативный патернализм (2,5%), коммуникативная асертивность со стороны педагога (2,5%). Опираясь на количественные данные анализа, мы приходим к выводу, что важной миссией педагога в англоязычном педагогическом дискурсе является не только передача знаний и мнений о мире, прививание общепринятой в англоязычной культуре системе ценностей, личного жизненного опыта педагога, но и стремление научить клиентов дискурса осуществлять эффективную коммуникацию не только в рамках образовательной среды, но и в других сферах институционального общения. На наш взгляд, когда педагог побуждает учащихся к коммуникативной асертивности, он учит их самостоятельному достижению своих образовательных целей и делает акцент на том, каким образом их можно достичь.

3. Сравнительно-сопоставительный анализ языковой репрезентации коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе позволил выявить ряд её сходств и различий в данных лингвокультурах.

Были обнаружены следующие сходства:

Сохранение неформального регистра педагогического общения, что преимущественно выражено разговорной лексикой, такой как фразовые глаголы, разговорные идиомы, слова-заполнители, неформальные обращения педагога к студентам. На синтаксическом уровне характеристикой разговорного стиля являются конструкции с нарушением грамматических норм. Посредством разговорного языка реализуется коммуникативная эмпатия, контролирующая стратегия, организующая стратегия, социализирующая функция англоязычного педагогического дискурса и стратегия 'verbal immediacy behavior'.

Экспрессивность речевого поведения педагога выражается языковыми средствами с положительным значением, среди которых идиоматические высказывания, интенсификаторы (наречия, восклицания), эмфатический синтаксис (эллиптические вопросительные конструкции, риторические вопросы), лексические и синтаксические повторы, оценочные прилагательные.

Экспрессивными средствами языка преимущественно реализуются социализирующая функция англоязычного педагогического дискурса, стратегия побуждения к коммуникативной асертивности, коммуникативная эмпатия, оценивающая стратегия и контролирующая стратегия.

Для педагогического дискурса обеих лингвокультур характерна стратегия 'verbal immediacy behavior', которая направлена на снижение психологического напряжения, которое так или иначе возникает у учащихся в ходе учебного процесса, а также на устранение психологической дистанции между агентом и клиентом педагогического дискурса. Языковой реализацией данной стратегии выступают юмористические высказывания, разговорная лексика, а также эмоционально-экспрессивные средства (идиомы, восклицания).

Различия языковых средств реализации коммуникативного комфорта в британском и американском педагогическом дискурсе заключается в следующем:

С позиции социализирующей функции англоязычного педагогического дискурса, в британской образовательной среде педагог применяет в речи местоимения второго лица в основном в составе различных вопросительных конструкций, что говорит о студент-ориентированной реализации приёма педагогической интерпретации, то есть увязке жизненного опыта студента с тем, что транслируется педагогом в ходе учебного процесса. Напротив, для американской лингвокультуры среди педагогов характерен ориентир на собственный жизненный опыт, что отражено в языке при помощи местоимений первого лица в составе условных предложений третьего типа.

Для американского педагогического дискурса более типична стратегия побуждения к коммуникативной асертивности в качестве способа создания коммуникативного комфорта, для британского – коммуникативная эмпатия. Мы предполагаем, что это связано с более высокой конкурентностью между студентами в американской системе высшего образования. Тем не менее, побуждение к коммуникативной асертивности имеет особую важность в педагогическом дискурсе обеих лингвокультур. В фрагментах из корпуса BASE

данная стратегия преимущественно выражена структурами с повелительным наклонением, что говорит об эксплицитности стремлений педагога побудить студентов к коммуникативной асертивности. Напротив, в примерах из американского корпуса MICASE мы видим более скрытый, имплицированный призыв, что выражается различными лексическими и синтаксическими повторами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в данной выпускной квалификационной работе был проведён прагма-коммуникативный анализ речевых средств выражения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе.

Согласно теоретическим результатам настоящего исследования англоязычный педагогический дискурс представляет собой один из видов институциональной коммуникации, протекающей в англоязычной образовательной среде, участниками которой являются педагог и учащийся (агент и клиент соответственно). Основополагающими целями англоязычного педагогического дискурса является социализация учащегося, помощь в усвоении им социальных ролей, развитие его индивидуальности и коммуникативной компетенции посредством передачи знаний о мире, ценностей англоязычной культуры и индивидуального жизненного опыта педагога.

Кроме того, в теоретической главе данной работы была описана сущность коммуникативного комфорта в рамках англоязычного педагогического дискурса. Под коммуникативным комфортом в данном исследовании понимается положительное психологическое состояние человека, позволяющее ему осуществлять коммуникацию без каких-либо затруднений. Кроме того, было выявлено, что коммуникативный комфорт обеспечивает эффективность коммуникации в англоязычной образовательной среде, а следовательно, положительно влияет на эффективность образовательного процесса.

Теоретические результаты данной выпускной квалификационной работы были успешно применены в ходе исследовательской части.

В ходе анализа фрагментов речевого взаимодействия участников англоязычного педагогического дискурса, взятых из британского и американского корпусов устного академического языка BASE и MICASE было выявлено, что коммуникативный комфорт реализуется на лексическом и синтаксическом уровнях, а также на уровне высказывания посредством социализирующей функции педагогического дискурса, контролирующей

стратегии, организующей стратегии и оценивающей стратегии. Также, особо важными способами реализации коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе являются стратегии коммуникативной асертивности и коммуникативной эмпатии. Прагма-коммуникативный анализ также позволил говорить о частотности коммуникативных стратегий реализации коммуникативного комфорта. Результаты анализа показали, что коммуникативный комфорт в англоязычном педагогическом дискурсе чаще реализуется посредством социализирующей функции, коммуникативной эмпатии, стратегии побуждения к коммуникативной асертивности, а также стратегии контроля.

Анализ языковых средств выражения коммуникативного комфорта в англоязычном педагогическом дискурсе показал, что коммуникации в англоязычной образовательной среде присуща тенденция использования разговорного языка, что позволяет сохранять неформальный регистр общения педагога и учащегося, который, в свою очередь, снижает психоэмоциональный барьер между ними. В речи педагога также преобладают эмоционально-экспрессивные языковые средства, которые преимущественно реализуют стратегии коммуникативной эмпатии и побуждения к коммуникативной асертивности, что свидетельствует о том, что педагог англоязычной образовательной среды склонен принимать во внимание чувства и эмоции студентов, их желания и личные мнения, стремится дать возможность студентам высказать свою точку зрения, и, что более ценно, учит, как это делать правильно.

По нашему мнению, перспективой данного исследования является детальная разработка классификации речевых средств выражения коммуникативного комфорта по каждой коммуникативной стратегии англоязычного педагогического дискурса, а также изучение функционирования этих речевых средств и их влияние на эффективность коммуникации в англоязычной образовательной среде.

ИСТОЧНИКИ

Список использованной литературы

1. Агиенко М.И., Рольгайзер А.А. Речевые тактики осуществления функции педагогического контроля в современном вузе: междисциплинарный подход // Научно-методический журнал электронный журнал «Концепт». – 2018. - №3 – С. 175-187.
2. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке // автореферат дис. кандидата филологических наук: 10.02.01 / Сар. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2007. – 25 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - 2-е изд., стер. –М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
4. Бачурка М.А. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах // автореферат дис., ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – 24 с.
5. Белецкий С.Б. Патернализм в институциональной коммуникации: монография / С.Б. Белецкий, Л.В. Куликова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 196 с.
6. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 1993. – 501 с.
7. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дис. ... д-ра филол. наук. – Донецк, 2009. – 489 с.
8. Габидуллина А. Р. Оценочные высказывания в педагогическом дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2013. – Вып. 3. С. 36-45
9. Грушевская Е.С. Адресант и адресат в педагогическом дискурсе: концепция взаимодействия // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2018. - Вып 1. С. 55-59

10. Даль В.И. (2010). Толковый словарь русского языка: иллюстрированное издание. Россия: Эксмо.
11. Загуменных Е.Д. Коммуникативные портреты учителей в творчестве А.П. Чехова: выпускная квал. работа: Екатеринбург, 2017. 94 с.
12. Заика В. Модель функций языка и речи для дисциплин, изучающих употребление языка // Белостокский языковой архив. – 2013. – №. 13. – С. 415-430.
13. Карасик, В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2002. – 315 с.
14. Карасик В. И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. – 2000. – С. 25-33.
15. Карасик В.И. Педагогический дискурс // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 208-221
16. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия [Текст] // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5 – 25.
17. Клименко В. А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. – 2012. – №. 3. – С. 92-102.
18. Козлова Н. В. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – Т. 11. – №. 1. – С. 79-89.
19. Колбанова Т. В. Экологическое образование и воспитание через предмет «география» // Перспективы развития современного образования. – 2021. – С. 269-274.
20. Король Е.В., Жигулина Ю.О. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». – 2019. - № 2 – С. 145-149.

21. Лингвистический Энциклопедический Словарь. М., 1990.
22. Макарова Д.В. Реализация стратегий педагогического дискурса в речевом поведении учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11 – С. 190-195.
23. Мищенко А. В. Языковые средства реализации стратегий педагогического дискурса // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – №. 12. – С. 42-42.
24. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2003. – 944 с.
25. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса. – Н. Тагил: УрГПУ; Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2007. – 336 с.
26. Олешков М.Ю. Речевое клише в педагогическом дискурсе // Вестник МГЛУ, 2010, № 2 (45). Серия 1. Филология. – С.73-80.
27. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз // автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 18 с.
28. Почебут Л. Г. Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или ассертивность // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – №. 2. – С. 189-195.
29. Прохоров А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Издательство ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ. – Екатеринбург – 2006. – 135
30. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. - 2-е изд, перераб. и доп. - М.: Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 2000. – 1434 с.
31. Розенталь, Д. Э Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М.: Рольф, 2001. – 448 с.
32. Суворова С. Л. Феноменология исследования понятий «Дискурс» и «Педагогический дискурс» // Вестник ЮжноУральского государственного

университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. № 4 (263). С. 84-87

33. Томская М. В., Маслова Л. Н. Институциональная коммуникация в лингвистических исследованиях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – №. 597. – С. 17-27.

34. Харитоновна М.А. Использование стратегии недооценки и недосказанности для создания коммуникативного комфорта (на материале английского языка) // Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве. – 2022. – Уфа: РИЦ БашГУ – С. 197-199.

35. Харитоновна М.А. Речь педагога как фактор обеспечения коммуникативного комфорта // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – 2020. – Выпуск 4. Н.Новгород: Мининский университет – С. 290-293.

36. Харитоновна М.А. Коммуникативный комфорт как эмоциональная мотивация к изучению ИЯ в высшей школе // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: материалы международной научной конференции. – 2020. – Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т . им. П.П. Семенова-Тяншанского – С. 311-312.

37. Цинкерман Т.Н. Лингвопрагматическая специфика стилей общения в англоязычном воспитательном дискурсе // автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Волгоградский гос. ун-т. – Волгоград, 2014. – 23 с.

38. Шабалина Л. А. Эмпатия как составляющая коммуникативной компетенции преподавателя вуза //Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2016. – Т. 6. – №. 2. – С. 108-113.

39. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М., Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.

40. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М.: «Прогресс», 1975. – С. 193–230.

41. Яковлева А. Н. Социализация студентов в условиях академической мобильности // Современное образование. – 2019. – №. 2. – С. 8-16.
42. Bernstein B. On pedagogic discourse // Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education. – 1986. – С. 205-240.
43. Bernstein B. The social construction of pedagogic discourse // Class, codes and control. – 1990. – Т. 4. – С. 165-219.
44. Brooks D. M., Woolfolk A. E. The effects of students' nonverbal behavior on teachers // The Elementary School Journal. – 1987. – Т. 88. – №. 1. – С. 51-63.
45. Boyd M., Kong Y. Reasoning words as linguistic features of exploratory talk: Classroom use and what it can tell us // Discourse Processes. – 2017. – Т. 54. – №. 1. – С. 62-81.
46. Cazden C. B. Language in the classroom // Annual review of applied linguistics. – 1986. – Т. 7. – С. 18-33.
47. Cazden C. B., John V. P., Hymes D. Functions of language in the classroom. – 1972.
48. Christie F. Pedagogic discourse in the primary school // Linguistics and education. – 1995. – Т. 7. – №. 3. – С. 221-242.
49. Christie F. Classroom discourse analysis: A functional perspective. – Bloomsbury Publishing, 2005.
50. Christophel D. M., Gorham J. A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes // Communication education. – 1995. – Т. 44. – №. 4. – С. 292-306.
51. Darling - Hammond, L., Wise, A.E. & Klein, S.P. (1995). A license to teach: Building a profession for 21st century schools. Boulder, CO: West View Press.
52. Dodu Y. I. Teacher talk: Linguistic characteristics and adjustments: дис. – 2013.
53. Erickson F. Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations // Discourse, learning, and schooling. – 1996. – С. 29-62.

54. Frymier A. B. Students' classroom communication effectiveness //Communication Quarterly. – 2005. – T. 53. – №. 2. – C. 197-212.
55. Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), p. 40–53.
56. Gumperz, J. (1982). Communicative competence in educational perspective. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (p. 3–24). New York, NY: Academic Press
57. Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
58. Jewitt C. Classrooms and the design of pedagogic discourse: A multimodal approach //Culture & Psychology. – 2005. – T. 11. – №. 3. – C. 309-320.
59. Jocus A. Classroom discourse //The encyclopedia of applied linguistics. – 2012. p. 1-7.
60. Johnson Maeetta B. (1999) *Communication in the classroom*. Savannah, GA. p. 2-13
61. Knapp M. L., Hall J. A., Horgan T. G. *Nonverbal communication in human interaction*. – Cengage Learning, 2013.
62. Kyridis, A., Dinas, K., Vlachaiti, V., Ioannitou, E. & Lambropoulou, (2002). Undergraduate students describe the ideal university teacher. *Contemporary Education*, 122, 78-87.
63. Laserna C. M., Seih Y. T., Pennebaker J. W. Um... who like says you know: Filler word use as a function of age, gender, and personality //Journal of Language and Social Psychology. – 2014. – T. 33. – №. 3. – C. 328-338.
64. Leondari, A. & Kyridis, A. (1999). Who is the good teacher? Let the students describe him. *Nea Paedia*, 92, 159-181.
65. Lin, L. (1993). Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 5, 367-409.
66. Long M. H. et al. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions //Classroom oriented research in second language acquisition. – 1983. – C. 268-285.

67. Manesis, N. (2006). In searching of the perfect teacher: What do parents of various social groups expect? In D. Chatzidimou and Vitsilaki, H. (eds). Proceedings of the 11th International Conference of the G.P.S. (PEE).
68. Mercer N. et al. Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge //Language, communication and education. – 1987. – C. 357-371.
69. Miller, P. W. (1988). Nonverbal communication. West Haven: NEA professional Library.
70. McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1996). Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
71. Mottet T. P. Interactive television instructors' perceptions of students' nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching //Communication Education. – 2000. – T. 49. – №. 2. – C. 146-164.
72. Nystrand M. et al. Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse //Discourse processes. – 2003. – T. 35. – №. 2. – C. 135-198.
73. Philips, S. (1983). The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation. New York, NY: Longman.
74. Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. Ed. by R.A.Dutch. Harmondsworth: Penguin, 1979. 712 p.
75. Van Dijk T. A. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 1. – Academic Press, 1985.
76. Walsh S. Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom //Language teaching research. – 2002. – T. 6. – №. 1. – C. 3-23.
77. Walshaw M., Anthony G. The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. Review of educational research. – Massey University, Palmerston North, New Zealand. – 2008 – 36 p
78. Wendt J. L., Courduff J. The relationship between teacher immediacy, perceptions of learning, and computer-mediated graduate course outcomes among

primarily Asian international students enrolled in an US university //International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2018. – Т. 15. – С. 1-15.

79. Wortham, S. (2006). Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning. New York, NY: Cambridge University Press

Список лексикографических источников

1. Cambridge Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения 23.04.2023)
2. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.collinsdictionary.com> (дата обращения 18.05.2023)
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения 18.05.2023)
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения 09.05.2023)

Список источников примеров

1. The British Academic Spoken English (BASE) corpus. URL: https://www.reading.ac.uk/acadepts/ll/base_corpus/ (период обращения 06.04.2023-15.05.2023)
2. Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) URL: <https://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;page=mbrowse> (период обращения 28.03.2023-16.05.2023)

Список использованных сокращений

1. см. – смотрите
2. BASE - The British Academic Spoken English corpus
3. MICASE - Michigan Corpus of Academic Spoken English
4. CD - Collins Online Dictionary
5. COD - Cambridge Online Dictionary
6. MWD - Merriam Webster Dictionary

7. OALD - Oxford Advanced Learner's Dictionary