

ПРАГМАТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Коллективная монография



Санкт-Петербург
2022

УДК 808:316.6
ББК 81в+88.50
П68

Р е ц е н з е н т ы :

Е. А. Гончарова, д-р филол. наук, проф. —
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена;

В. Г. Рындак, д-р пед. наук, проф. —
Оренбургский государственный педагогический
университет

*Печатается по рекомендации кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет»*

Р е д а к т о р :

Е. В. Комлева, д-р филол. наук, доц. —
Оренбургский государственный педагогический
университет

Прагматика профессионального дискурса : коллективная
п68 монография / Оренбургский государственный педагогический
университет. — Санкт-Петербург : Реноме, 2022. — 240 с.
ISBN 978-5-00125-668-7

Настоящая монография посвящена изучению и описанию профессионального дискурса, под которым понимается речь в различных сферах профессионального общения. При исследовании разновидностей профессиональной речи авторы монографии рассматривают экстралингвистические особенности сферы профессионального общения, ее хронологические составляющие, основные цели коммуникации, постоянные и переменные характеристики антропоцентров общения, инвариантные и вариативные профессионально-маркированные речевые стратегии, способствующие эффективности коммуникации.

Адресуется специалистам в области общего языкознания, педагогической лингвистики, теории коммуникации, лингвистики текста, студентам, магистрантам, аспирантам.

УДК 808:316.6
ББК 81в+88.50

© Герасимова Г. Ю., Николаева Н. Т.,
Мирошникова Д. В., Коблова А. Ю.,
Жирнова А. И., Перепеляк Т. Г.,
Сорокина Е. Е., Турецкова И. В.,
Комлева Е. В., Федорова Л. В., 2022

ISBN 978-5-00125-668-7

© Оригинал-макет. ООО «Реноме», 2022

Введение

Настоящая коллективная монография приурочена к 50-летию юбилею доктора филологических наук, доцента, заведующего кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» Елены Валерьевны Комлевой. Этот коллективный труд знаменует собой десятилетнюю совместную работу сотрудников кафедры, аспирантов, обучающихся по направлению 10.02.04 — «Германские языки».

В монографии представлены результаты научных изысканий в двух основных направлениях научной работы кафедры иностранных языков: особенности функционирования разноуровневых языковых единиц в определенных сферах общения; информационные и коммуникационные технологии в профессиональном обучении по отраслям.

Предметом исследования в монографии являются различные типы профессиональных дискурсов. При этом профессиональный дискурс понимается широко — как речь в различных сферах профессионального общения, обусловленная экстралингвистическими факторами, хронотопическими составляющими, прагматическими целями коммуникации, постоянными и переменными характеристиками антропоцентров общения, инвариантными и вариативными профессионально-маркированными речевыми стратегиями, способствующими эффективности коммуникации.

Монография состоит из двух глав. Первая глава — **«Педагогический дискурс как динамическая система»** — посвящена изучению педагогического дискурса. Открывающий главу раздел — «История изучения педагогического дискурса» (автор К. Ю. Герасимова, канд. пед. наук, доц.) — обращается к историко-педагогическому опыту исследования этой формы коммуникации. В данном разделе прослеживается эволюция самого понятия «педагогический дискурс», что важно для его определения в пространстве современных проблем общего и высшего образования. Автор сосредотачивается на

понимании педагогического дискурса как гармонизирующего педагогического диалога, который при грамотном построении помогает учителю выявить скрытые резервы личности учащихся, повысить их интеллектуальную и мотивационную активность, усилить положительные эмоции от учебного процесса в целом. Исторический ракурс изучения педагогического дискурса позволяет обосновать, что динамика познавательных процессов существенно повышается за счет верно организованного коммуникативного пространства в рамках педагогического дискурса. Второй раздел — «Педагогический дискурс в синхроническом аспекте изучения» (автор Н. Т. Николаева, канд. пед. наук, доц.) — посвящен исследованию педагогического дискурса как разновидности статусно ориентированного типа дискурса, оптимизирующего образовательный процесс школы и вуза, неразрывно связанного с содержанием образования в процессе личностно ориентированного педагогического воздействия. Автор рассматривает цели коммуникаций в педагогическом дискурсе, особенности его антропоцентриков, хромотопические параметры, жанровое своеобразие, коммуникативные стратегии, ставшие прототипическими, роль прецедентных текстов в оптимизации педагогического общения, характеризующие современное состояние педагогического дискурса. Поскольку он представляет собой комплексное и многогранное явление, существующее в профессионально-педагогической сфере деятельности, отличающейся сложными коммуникативными отношениями участников образовательного процесса, темой третьего раздела становится «Инвариантное и вариативное в обучении лингвистическому педагогическому дискурсу» (автор Д. В. Мирошникова, канд. пед. наук, доц.). Разграничивая инвариантное и вариативное в педагогическом дискурсе, автор приходит к выводу, что инвариантными являются хромотопические характеристики, образовательная среда, в которой разворачивается педагогический дискурс, ценностные ориентации, транслируемые участниками педагогического взаимодействия, функция воздействия с общей контактоустанавливающей стратегией, реализация которой осуществляется несколькими тактиками: императивной, информативной и коммуникативно-регулирующей. Выбор указанных тактик является вариативным, т.к. он обусловлен жанрами общения, общими особенностями речевой ситуации. Важность задачи раздела «Алгоритм внедрения практико-ориентированного педагогического дискурса» (автор А. Ю. Коблова, ст. преп.) обусловлена объемной практической подготовкой будущих педагогов, закреплённой сегодня во всех основных образовательных программах. Практико-ориентированный педагогический дискурс изучается в рамках педагогической практики

студентов вуза как процесс, включающий обучение, воспитание, развитие педагогических навыков и умений, осуществление различных видов взаимодействия в образовательном учреждении, как комплекс мероприятий, важный для достижения главной цели — социализации будущего специалиста, его погружения в реальную профессиональную ситуацию. В разделе «Речевые стратегии в рамках пандемийной педагогики при обучении иностранному языку» (автор А. И. Жирнова, ассистент кафедры) предпринимается попытка рассмотреть речетворчество педагога в условиях «педагогики пандемии». Педагогика пандемии определяется при этом как тип мышления, к которому педагоги адаптировались из-за внезапного вызова времени и пространства. Карантин и меры, связанные с социальным дистанцированием, изменили онтологическую компоненту современного индивида как социализированного существа. Автор раздела проводит параллель между речетворчеством и лингвистической креативностью, определяя последнюю как способность личности к творческой речевой деятельности, выражающейся в создании устных и письменных дискурсов, отличающихся новизной и оригинальностью решения.

Во второй главе — **«Дискурсивные практики как речевое поведение социума»** — рассматриваются отдельные аспекты различных профессиональных дискурсов на материале английского и немецкого языков. В первом разделе данной главы — «Типологические характеристики журналистского дискурса» (автор Т. Г. Перепеляк, аспирант) — с помощью методологии дискурсивного анализа, лежащей в основе изучения журналистского профессионального дискурса, автор раздела проводит многостороннее изучение журналистского дискурса, который передается посредством различных медиаканалов. Журналистские тексты как составляющие журналистского дискурса делятся на новостные, аналитические и художественно-публицистические. Такое деление обусловлено наличием доминирующих функций, среди которых выделяются информирующая и воздействующая. В центре внимания раздела «Англоязычная проповедь в контексте педагогического дискурса» (автор Е. Е. Сорокина, аспирант) находится религиозная проповедь как разновидность институционального дискурса, имеющая свои дискурсивные особенности. Одной из таких особенностей, ставшей предметом научного исследования, является пересечение проповеднического и педагогического дискурсов в ценностном аспекте нравственного воспитания личности, определяющем жизнь как ценность, познание как ценность, подчеркивающим связь знаний и жизненного опыта, указывающим на необходимость почтения к старшим, на связь учения с преодолением трудностей, на необходимость постепенной

и последовательной передачи знаний. В разделе «Табуирование и детабуирование в педагогическом дискурсе» (автор И. В. Турецкова, канд. филол. наук, доц.) расширяются и систематизируются имеющиеся представления о табу как о культурно детерминированном коммуникативном явлении, отражающем необходимость избегать в конкретной дискурсивной ситуации определенных высказываний, языковых номинаций, невербальных знаков. Автор раздела на текстовых примерах объясняет причины непрекращающихся процессов табуирования и детабуирования в рамках немецкоязычного педагогического дискурса, выявляет специфику и значение социальной маркированности табуизмов в данной разновидности профессионального общения. Раздел «Создание текстов рекламы для детей как междисциплинарная научная проблема» (автор Е. В. Комлева) посвящен изучению одной из актуальных проблем — текстообразование рекламы для детей. Анализируются общие типологические черты рекламных текстов, их дискурсивные особенности. С привлечением данных, полученных в ходе научных изысканий педагогов, юристов, психологов, языковедов, исследуется эталонный репрезентант текста рекламы, рассчитанной на адресата-ребенка. Обосновываются такие важные дискурсивные характеристики текста рекламы для детей, с их еще не развитыми читательскими компетенциями, как определенность адресанта, хронологические характеристики, легкая узнаваемость рекламы, отсутствие эксплицитных побуждений к совершению покупок, чтобы реклама не стала навязчивым призывом к приобретению, не способствовала необдуманному расточительному отношению к финансовым ресурсам, не превратилась в признанного вымогателя денежных средств у детей как потенциальных покупателей и их родителей. Содержание раздела «Педагогический потенциал литературоведческого анализа сказки» (автор Л. В. Федорова, ассистент кафедры) определяется той ролью, которую играет сказка на уроках иностранного языка для учеников разных возрастных групп. На материале литературных сказок О. Уайльда показана методика работы со сказкой на занятиях по иностранному языку. Особенности жанра литературной сказки создают благоприятные условия для расширения всеобщего кругозора, увеличения словарного запаса, развития речевых навыков, достижения воспитательной и развивающей целей обучения. Анализ описанных событий в тексте сказки способствует рефлексии, самоанализу, ценностной мотивации обучающихся, определению ими своих действий как добродетельных или порочных.

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

1.1. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Насущной потребностью современной образовательной теории и практики является изучение различных типов институциональных дискурсов, в том числе дискурсов педагогики как средств осмысления и проектирования современных педагогических феноменов. В связи с этим требуется обратиться к историко-педагогическому опыту изучения дискурса, что может быть чрезвычайно полезным в целях более адекватного самоопределения в пространстве проблем общего и высшего образования, поиска неиспользованных путей решения, неучтенных условий успешной реализации тех или иных идей. Это во многом будет способствовать развитию теории и практики современного образования.

Изучение дискурсивного поведения личности в социально значимых ситуациях начало представлять большой научный интерес для исследователей из различных областей знания начиная с конца XX века (1970–1990-е годы). Это время характеризуется *антропоцентрической направленностью* лингвистических и лингводидактических исследований, а также появлением значительных научных трудов, созданных на стыке различных предметных областей. В этот период начинают также активно появляться работы [Китайгородская, 1986; Кан–Калик, 1987; Михальская, 1998; Карасик, 2002], связанные с анализом тактик и стратегий речевого поведения учителя, а также вербального взаимодействия «учитель – ученик».

Можно констатировать, что в науке сложились теоретические предпосылки, позволяющие осуществить историко-генетический анализ развития дискурса в целом и педагогического дискурса в частности.

В зарубежной историографии конца XX века представлены работы М. Стаббса [Stubbs, 1983] и П. Серию [Серию, 1999], в которых освещена лингвистическая сторона дискурсивности, обозначены

ключевые вехи в исследовании дискурсивности, а также даны основные характеристики данного феномена.

М. Стаббс в научном труде "Discourse Analysis" без тени сомнения высказывает мысль о том, что синтез языка и ситуации образует дискурс [Stubbs, 1983, p. 15–16]. При этом исследователь говорит о том, что дискурсивный анализ во многом осложняется за счет изобилия коммуникативных функций, в пространстве которых существует язык [Stubbs, 1983, p. 14]. При этом отмечается, что при анализе дискурса бывает сложно избавиться от определенной рассогласованности в том, что человек сказал и что он на самом деле имел в виду. Ученый обосновывает роль лингвистики и социолингвистики в процессе изучения различных типов дискурса. Также автор уверен в диалогичности любого дискурса и в том, что любой дискурс, вне зависимости от места его порождения (будь то улица, паб или образовательное учреждение), имеет четкую структуру, несмотря на внешние признаки хаотичности. Свои выводы Стаббс подкрепляет примерами и подбором лингвистическим разбором [Stubbs, 1983, p. 12–25].

П. Серио обращается к истокам возникновения заинтересованности французских ученых-лингвистов проблемой дискурса, обозначает ряд предпосылок возникновения «Французской школы анализа дискурса» в 60-е годы XX века. Также П. Серио подробно останавливается на различных трактовках понятия «дискурс» и прослеживает эволюцию, происходившую в анализе дискурса во Франции [Серио, 1999].

В цикле лекций «Дискурс и истина», прочитанном М. Фуко в Беркли в 1983 году, тщательно рассматривается древнегреческое понятие парресии (в переводе означает «свободная речь»), которое по своей сути может быть отождествлено с термином «дискурс». М. Фуко подвергает анализу различные грани дискурса и прослеживает эволюцию изучаемого феномена на примере различных древнегреческих мифов и научных трактатов. Примечательно, что философ обращается к проявлениям парресии (дискурса) в рамках различных специфических видов человеческих взаимоотношений (межличностные отношения, общинная жизнь, публичная жизнь) [Фуко, 1996].

Большой вклад в развитие теории дискурса внес один из основателей лингвистики текста Т. А. ван Дейк. В 80-е годы XX века ученый тщательно прорабатывал вопросы, связанные с такими перспективными и активно развивающимися лингвистическими областями знания, как когнитивная теория дискурса, дискурсивная прагматика и этнический дискурс. Следует отметить прогрессивный ход мысли ученого в отношении трактовки понятия «дискурс». Вместе

с эволюцией самой сути изучаемого феномена Т. А. ван Дейк также стал рассматривать дискурс с прогрессивной точки зрения, т.е. не просто отождествляя текст и дискурс и представляя последний как связную последовательность предложений или речевых актов, а подразумевая под дискурсом «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [Дейк, 2000, с. 8]. То есть ученый приходит к значимому выводу о том, что дискурс — это существенная и неотъемлемая составляющая социокультурного взаимодействия между людьми, представляющая собой коммуникативное событие.

Такой многогранный механизм, как дискурс, по мнению лингвиста, требует четкой концепции и интегрированного подхода в процессе его анализа. В ряду различных подходов к анализу дискурса (лингвистический, семиотический, риторический, интеракционный) наибольшую роль играют когнитивный и прагматический способы анализа дискурса. Они обладают наибольшими гибкостью и точностью и подразумевают коммуникативное понимание контекста. Так, с позиций прагматического анализа для верного истолкования дискурса важны понимание предыдущего дискурса и знание смыслового контекста в целом. Перспективность мышления Т. А. ван Дейка также состояла в убеждении, согласно которому дискурс может быть проанализирован и понят тогда, когда мы понимаем ситуацию, в рамках которой он существует. То есть значительную роль играет ситуационный подход для дискурсивного анализа, неразрывно связанного с когнитивным способом анализа дискурса. Именно в таком ракурсе дискурс может быть рассмотрен как «некоторый фрагмент мира» [Дейк, 2000, с. 68].

Анализируя возможные темы и типы дискурсов, Т. А. ван Дейк приходит к выводу, что в целом темы многих дискурсов достаточно стереотипны по своей природе. Однако наряду с этим следует констатировать, что не все типы дискурса поддаются стереотипизации. Так, новостной дискурс зачастую бывает непредсказуемым. Ученый обращает внимание на такое понятие, как *тематический репертуар дискурса*. Это подразумевает, что большая часть дискурсивных типов имеет ограниченный диапазон тем. Однако границы тематического репертуара дискурса подвижны и могут изменяться в зависимости от исторической эпохи, ценностей, культурных норм, социальной ситуации, коммуникативных ролей, возрастных и личностных особенностей говорящих. Тематический репертуар дискурса, соответственно, обуславливает выбор соответствующей контекстуальной стратегии (к примеру, при посещении

кабинета врача, в суде, учебной аудитории и т.д.). Ученый подробно анализирует микро- и макростратегии в процессе функционирования в пределах различных жанров дискурса. Также Т. А. ван Дейк останавливается на грамматическом и семантическом уровнях анализа дискурса [Дейк, 2000, с. 169–174].

В контексте анализа сущностных характеристик понятия «дискурс» отечественные исследователи публикуют ряд ключевых работ в 80-е и 90-е годы XX века [Китайгородская, 1986; Кан-Калик, 1987; Арутюнова, 1990; Кибрик, 1994]. В данный период в работах различных авторов, несмотря на специфические особенности, синонимичными выступают такие понятия, как *«педагогическая риторика»*, *«педагогический дискурс»*, *«речевая тактика»*, *«речевая стратегия»*, *«речевое поведение»* и *«речевой портрет учителя»*.

Так, в фундаментальном труде В. А. Кан-Калика «Учителю о педагогическом общении» представлено комплексное изложение основ профессионально-педагогической коммуникации. Автор рассматривает педагогическое общение как особый вид творчества и, используя ряд примеров из личного педагогического опыта и опыта других педагогов, предлагает собственную систему овладения искусством педагогического общения. Ключевое внимание уделяется при этом коммуникативному обеспечению урока и коммуникативной культуре учителя. Автор в живой манере описывает типичные затруднения, возникающие в процессе общения учителя с классом. Помимо этого, ученый обращается к роли педагогического общения в семье. Особый интерес представляет предложенный автором тренинг профессионально-педагогического общения, где автор представляет несколько циклов по овладению основами педагогического общения [Кан-Калик, 1987, с. 9–14, 46–52, 111–132].

Н. Д. Арутюнова внесла существенный вклад в детализацию понятия «дискурс», систематизировав и обобщив различные трактовки изучаемого феномена в отечественном и зарубежном научном пространстве. Она обращается к генезису рассматриваемого явления, а также к структуре и особенностям дискурса. Помимо этого, исследователь анализирует роль метафоры для различных дискурсивных жанров. Так, Н. Д. Арутюнова подвергает тщательному разбору случаи, когда метафора неприемлема и когда, наоборот, ее применение возможно в регистре прескриптивных, комиссивных и научных дискурсов. Особенности человеческой психики и восприятия, по мнению автора, делают возможным порождение метафор в любых видах дискурса. В связи с этим исследователь приходит к заключению, что метафора дисгармонирует с рядом параметров как практического, так и научного дискурса. Между тем ее активно использовали

и продолжают использовать как в бытовом, так и научном дискурсах [Арутюнова, 1988, с. 5–32].

В свою очередь, А. А. Кибрик рассматривает дискурс как центральный объект лингвистики. Автор подвергает подробному анализу подходы американских лингвистов (W. Chafe, T. Givon, R. Tomlin) к проблеме исследования дискурса и приходит к значимому выводу о том, что дискурсивная деятельность должна пониматься как часть когнитивной деятельности [Кибрик, 1994, с. 126–139].

Работа А. К. Михальской «Педагогическая риторика: история и теория» масштабна и фундаментальна по своей сути и имеет большое значение для изучения вопросов, связанных с педагогическим дискурсом [Михальская, 1998]. Автор обращается к таким интенсивно развивающимся и актуальным для конца XX века областям научного знания, как лингвометодика и лингвистическая прагматика. Из заключений А. К. Михальской можно сделать вывод, что отечественные образовательные теория и практика остро нуждаются в разработке эффективного механизма профессиональной речевой подготовки педагога. Автор обращается к опыту стран Западной Европы, США, Канады, Японии в сфере специального обучения профессиональному речевому мастерству будущих работников педагогической сферы [Михальская, 1998]. Подобная подготовка заключается в разработке программ лингвистически направленных курсов, где оттачивается мастерство публичной речи, профессионального делового общения, а также включающих занятия по педагогической лингвистике и анализу педагогического дискурса.

А. К. Михальская прослеживает эволюцию как отечественной, так и зарубежной педагогико-риторической культуры, начиная с Античности. В работе даны характеристики педагогико-риторического идеала Античности (досократический период, эпоха Сократа, Платона, Квинтилиана). Несмотря на то что каждая из охарактеризованных эпох имеет свои особенности, в целом для речевого поведения учителя периода Античности характерны краткость, ясность, простота, спокойствие, терпеливость, диалогичность, использование игровых риторических форм. Помимо этого, автор прослеживает ключевые характеристики христианского педагогико-риторического идеала, к которым можно отнести четкость риторической структуры текста, диалогичность, сдержанность эмоционального «рисунка речи», простоту (но не упрощенность) формы и содержания речи. Ученый также освещает педагогико-риторические принципы Древней Руси. По словам А. К. Михальской, «древнерусский риторический идеал отличается гармонической уравновешенностью и определенностью» [Михальская, 1998, с. 129]. В основу педагогической риторики легли

такие критерии, как выбор достойного собеседника и умение выслушать собеседника. Многословие, как со стороны учителя, так и со стороны учеников, порицалось [Михальская, 1998, с. 128–131].

Подробному анализу в труде А. К. Михальской подвергается западноевропейский педагогико-риторический идеал, начиная с периода Средневековья. В это время совершенствование речевого мастерства учителя является средством совершенствования его учеников. В связи с этим в обозначенный период большое значение придается грамотности, ясности и точности педагогической речи [Михальская, 1998, с. 148]. Автор подчеркивает, что отступление от высших норм педагогического риторического мастерства влекло за собой жесткое наказание в отношении учителя, которое могло заключаться в лишении права лекторства на год, а также предполагало лишение учителя всех почестей. Возрождение охарактеризовано автором как период, изобилующий разнообразными новыми педагогическими и риторическими идеями. В это время считалось, что образцовое речевое поведение учителя должно быть скромным, доброжелательным и веселым. Учитель должен своей речевой стратегией вызывать в детях любознательность и поощрять к «реальному взаимодействию сталкивающихся мнений» [Михальская, 1998, с. 159].

Примечательным является, что А. К. Михальская посвящает отдельный раздел в работе анализу риторических принципов Я. А. Коменского и тому, как они отражены в его основополагающем труде «Великая дидактика» [Михальская, 1998, с. 163–170]. Великий чешский педагог считал, что педагогическая риторика должна основываться на гармонично взаимосвязанных и преемственно соотносенных классических риторических канонах, которые берут начало в педагогико-риторических идеалах эпохи Античности. Педагогическая риторика, по Я. А. Коменскому, должна основываться исключительно на субъект-субъектном формате отношений между педагогом и учеником. Риторическим идеалом для педагога выступало общение между учителем и учеником, для которого характерны гармоничное начало и радость от самого процесса общения. А. К. Михальская подчеркивает, что в процессе педагогического общения учитель должен «проявлять дружелюбие; не забывать о похвале; разъяснять достоинства самого учебного предмета и подчеркивать легкость и приятность овладения им; использовать диалогические формы общения; придавать ему игровой характер» [Михальская, 1998, с. 165].

Отдельный раздел названной выше работы А. К. Михальской посвящен особенностям педагогико-риторического идеала эпохи Просвещения, когда были созданы значимые для педагогики труды

Дж. Локка «Мысли о воспитании» [Локк, 1913] и Ж.-Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» [Руссо, 1981]. В этот период считалось, что риторическая стратегия учителя должна быть краткой, доступной, ясной. При этом подчеркивалось, что своим речевым поведением учитель должен не «обрывать и не обескураживать ребенка» [Михальская, 1998, с. 170–175], а, наоборот, отвечать на все его вопросы, правдиво и уважительно объясняя ему то, что он хочет узнать. Далее автором приводятся основные характеристики немецкой педагогической риторики XIX века (представителями которой выступали И. Ф. Герbart, А. Дистервег), базирующейся на эвристическом диалогическом методе, который подразумевал широкое использование вопросно-ответной формы общения в дискурсивном образовательном пространстве [Михальская, 1998, с. 183–185]. Посредством данного метода планировалось развитие речи учащихся.

В работе А. К. Михальской отдельная глава посвящена становлению отечественного педагогико-риторического идеала Нового времени [Михальская, 1998, с. 199–231]. Автор осмысливает педагогико-риторические идеи М. В. Ломоносова, согласно взглядам которого слово учителя обладает большой воспитательной силой и способно воздействовать на эмоциональную сферу ребенка. Помимо этого, мыслитель придерживался мнения, что педагогическое общение должно отличаться умеренностью, последовательностью, стройностью и гармонией, в нем должна отсутствовать стилистически сниженная лексика.

Особое значение для развития проблемы педагогического дискурса в отечественной науке имеет период XVIII века, когда была предпринята попытка выделить отдельные уровни и единицы педагогического дискурса, наиболее важной из которых считалась единица педагогического дискурса учебного предмета. Также в это время делается акцент на том, что педагогический дискурс должен иметь четкую внутреннюю организацию, структуру и упорядоченность, что сделает педагогическое общение понятным и доступным. Подчеркивалось, что особый воспитательный эффект имеет проведение бесед учителя с учениками.

Далее в контексте анализа проблемы эволюции взглядов научно-педагогического сообщества на проблему педагогического дискурса и его характеристик А. К. Михальская освещает нормы педагогического речевого общения XIX столетия и акцентирует внимание читателей на том, что требования к речевому портрету учителя и педагогическому общению в целом стали носить подлинно прогрессивный характер, стала приниматься во внимание не только лингвистическая, но и экстралингвистическая сторона. Впервые

педагогам в процессе выстраивания педагогического общения было рекомендовано «соотносить словесные воздействия с индивидуальностью воспитанника, его психологическим состоянием, выбирать средства такого воздействия соответственно ситуации, находить оптимальные условия, чтобы сделать свою речь наиболее эффективной» [Михальская, 1998, с. 216]. В этот период обратили внимание на то, что степень диалогизации педагогического общения напрямую зависит от возраста учащихся: чем младше ученик, тем меньше степень диалогизации педагогического общения и тем больше должны превалировать объяснение и повторение. Взгляды Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского на педагогический дискурс сохраняют актуальность и заключаются в том, что изложение в процессе педагогического дискурса должно соответствовать: 1) характеру самого предмета; 2) личности и степени развитости ученика; 3) личности самого учителя [Михальская, 1998, с. 224–231]. Вышеназванные великие педагоги призывали учителей таким образом выстраивать свою речевую стратегию, чтобы направлять своих учеников на логические умозаключения и самостоятельное нахождение ответа на заданный вопрос.

Кроме того, в своей работе А. К. Михальская не обошла вниманием вопрос, связанный с концептуальными основами отечественной педагогической риторики второй половины XX века. Автор повествует о том, что в конце столетия, в период столь острого интереса к вопросам педагогической лингвистики, анализа дискурса (в частности, к связанным с ним направлениям — лингвопрагматике и коллоквиалистике), многие авторы уточняют понятия «риторический идеал» и «общериторическая парадигма», а также механизмы синхронизации и когерентности дискурса [Михальская, 1998, с. 293–299]. В это время предпринимаются и попытки обозначить новые звенья «дискурсивной системы взаимопонимания». Данная система, в свою очередь, подразумевает ощущение подлинного взаимопонимания между партнерами по общению и дает чувство радости от эффекта удавшегося общения. В этот период, согласно выводам А. К. Михальской, также уделяется большое внимание формированию норм речевого поведения будущего учителя. В связи с этим большое значение приобретает такая научная область, как «педагогическая лингвоэтология», представляющая собой один из важнейших разделов педагогической риторики [Михальская, 1998, с. 302]. Ее цель — охарактеризовать «педагогическое речевое поведение и представить механизм реального педагогического речевого взаимодействия в целях его осмысления будущим педагогом, выработки соответствующих рекомендаций и обучения эффективному речевому поведению»

[Михальская, 1998, с. 305]. К основополагающим компонентам речевой подготовки будущего педагога А. К. Михальская относит учет акустических функций педагогической речи, соблюдение техники педагогической речи, использование метафоры как важного эмоционально-оценочного лингвистического феномена в педагогической речи, а также применение невербальных образных средств.

В рамках анализа структуры дискурса А. К. Михальская разграничивает термины: «*коммуникативно-речевая стратегия*», «*рисунок речевого поведения*», «*коммуникативно-речевой прием*», «*риторическая тактика*», определяя их общие и специфические черты. Исследователь акцентирует внимание на том, что в 70-е годы XX века анализ педагогического дискурса выделился как частная область общего дискурс-анализа [Михальская, 1998, с. 382]. Анализ педагогического дискурса подчинен чрезвычайно важной для педагогических теории и практики цели — найти способы достижения «актуального педагогико-риторического идеала, а именно гармонизирующего педагогического диалога» [Михальская, 1998, с. 388]. Помимо этого, анализ педагогического дискурса является основой для изучения проблем интерпретации, эффективного и системного использования коммуникативно-речевых педагогических стратегий, тактик, стилей, жанров и функций. В итоге автор приходит к выводу, что в различные периоды эволюции педагогического дискурса одним из важнейших законов дискурсивности был и остается «*закон хромотопической ориентации адресата*», подразумевающий, что педагог должен организовать свою речь так, чтобы учащиеся всегда видели ее конечную цель.

Еще одним значимым трудом конца XX века, который является системообразующим для профессиональной риторической подготовки педагога и отражает систему требований к педагогическому дискурсу (в формате обучения иностранному языку), является работа Г. А. Китайгородской «Методика интенсивного обучения иностранным языкам» [Китайгородская, 1986]. Автор признает своеобразное возрождение антропоцентрических принципов в педагогической теории и практике второй половины XX столетия, что объясняет рост актуальности проблемы выстраивания эффективного педагогического общения, диалога. Грамотно выстроенная речевая стратегия учителя помогает раскрыть скрытые резервы личности учащихся, повысить их интеллектуальную и мотивационную активность, усилить положительные эмоции от учебного процесса в целом и от общения с учителем в частности. То есть автор уверена, что «обучать иноязычному общению можно лишь в непрерывном общении» [Китайгородская, 1986, с. 22].

В связи с этим Г. А. Китайгородская признает важность такой учебной единицы, как *«плотность общения»* [Китайгородская, 1986, с. 22]. В работе доказано, что динамика познавательных процессов существенно повышается за счет верно организованного коммуникативного пространства в рамках педагогического дискурса. Речевое поведение педагога должно обеспечивать такую организацию образовательного пространства, когда учебная деятельность протекает в обстановке непосредственности, игры, групповой активности и эмоционального сопереживания. Высшим коммуникативным мастерством учителя Г. А. Китайгородская считает тактичность, частое использование поощрений, общий добродетельный тон в общении с учениками. По мнению автора, во внимание должны приниматься следующие экстралингвистические факторы: пространственное расположение участников педагогического общения, характер использования жестов и мимики в процессе общения, личностные свойства и психологические особенности учащихся.

По мнению автора, для того, чтобы общение на уроке (в нашем случае на уроке иностранного языка) было эффективным, им нужно управлять. Задача учителя — научить своих учеников ориентироваться в пространстве педагогического вербального взаимодействия, уметь его планировать, принимать заданные условия педагогического общения. То есть, с одной стороны, педагог должен управлять педагогическим форматом общения, задавать тональность общения, владея внешней техникой, средствами установления и поддержания контакта с учащимися. С другой стороны, учитель должен обучать учащихся определенным коммуникативным стереотипам, приемам контакта в образовательном пространстве, т.к. общение неотрывно от процесса познания. Г. А. Китайгородская уверена в том, что необходимо развивать *«личностное разноплановое общение»* учащихся [Китайгородская, 1986, с. 16], которое поможет одновременно реализовать социальную и педагогическую функции. Автор убеждена, что речевое поведение учителя на уроке должно быть естественным и не лишенным импровизации; также педагогический дискурс должен обладать такими характеристиками, как установление неформальных и равноправных, эмоционально насыщенных и положительных отношений [Китайгородская, 1986, с. 67]. Еще исследователь указывает, что педагог должен быть готов время от времени отказываться от лидерства в общении и делать свое речевое поведение менее активным, передавая инициативу учащимся.

Первое десятилетие XXI века ознаменовалось продолжением научного поиска в различных сферах институционального дискурса как за рубежом, так и в отечественном научном пространстве.

В первые годы нового столетия выходит книга «Дискурс-анализ. Теория и метод» [Йоргенсен, 2008], авторами которой выступили ведущие специалисты Дании и Швеции в области исследования коммуникации — М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс. В совместном научном труде лингвисты подвергают анализу различные теории дискурса, обосновывают важность подходов к его исследованию. Авторы уточняют определение дискурса, трактуя его как совокупность вариантов текстов, которые порождаются людьми в процессе различных видов социальной деятельности. Ученые признают, что с течением времени дискурс из абстрактного феномена превратился в «самостоятельное смысловое поле», некую новую реальность, функционирующую согласно существующим социальным законам и нормам поведения. В целом анализ дискурса подразумевает структурирование языка в соответствии с определенными «паттернами», которые зависят от того, в какой сфере жизнедеятельности человека они применяются и трансформируются. Представления людей о мире отражаются сквозь призму воспроизводимого ими дискурса.

Также в своей работе исследователи прослеживают эволюцию дискурсов и степень их влияния на социокультурные события, происходящие в мире [Йоргенсен, 2008, с. 17–26, 45–47, 109–110]. Учеными доказано, что дискурсы способны иметь как более масштабные результаты (определять культурные, социальные, глобальные изменения), так и менее значительные (влиять на моду, рекламу, формировать новые социальные группы и т.д.). В связи с этим ученые обращаются к такому феномену, как «управление дискурсом». Они признают, что необходимо отслеживать и корректировать функционирование дискурса в социуме. При этом не все дискурсы имеют равную силу.

Исследователи приходят к выводу, что дискурс — это форма социального поведения, отражающая и одновременно участвующая в формировании мировоззрения людей. Ученые выражают мнение о том, что ни один пример институционального дискурса не является завершенным и замкнутым, различные типы дискурсов постоянно взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга. В связи с этим можно говорить о понятиях *«борьба дискурсов»*, *«гибриды дискурсов»* [Йоргенсен, 2008, с. 26, 42–45].

М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс выдвигают идею о том, что дискурсы создаются, поддерживаются и изменяются в повседневной коммуникативной и социальной практике. Ученые особое внимание уделяют подходу Э. Лакло и Ш. Муффа, с позиции которых дискурс трактуется как синтез закрепленных значений в пределах специфической сферы деятельности [Йоргенсен, 2008, с. 54]. Существование

дискурса призвано устранить двусмысленность. Также в рамках этого подхода признается важность субъекта в формате дискурса, подчеркивается заданность его действий.

Отдельное внимание авторы уделяют такой прогрессивной научной области, как дискурсивная психология. Данная научная сфера исследует трансформацию человеческой личности, ее когнитивной и эмоциональной сфер в процессе социального взаимодействия. С позиций когнитивной психологии дискурс следует воспринимать не как абстрактное явление, а как ситуативную коммуникативно-социальную практику [Йоргенсен, 2008, с. 174–177].

Стоит отметить, что нидерландский лингвист Т. А. ван Дейк продолжил масштабную научную работу по исследованию дискурса. Его чрезвычайно интересовали вопросы новостного дискурса, а кроме того, он рассуждал о двух важных общественных феноменах — «дискурс» и «власть», об их соотношении и взаимопроникновении. В труде «Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации» Т. А. ван Дейк рассуждает над высказыванием М. Фуко: «Обладать дискурсом — значит обладать властью» [Дейк, 2013, с. 8]. В работе автор детально анализирует различные вариации манипулятивных политических дискурсов, поднимает злободневные темы, связанные с этническими и расовыми стереотипами, коррупцией, дезинформацией, цензурой, созданием заведомо ложных стереотипов, характеризует их проявление на уровне социальных дискурсов. Лингвист в своей работе оперирует такими понятиями, как «*дискурсивное злоупотребление властью*», «*дискурсивное доминирование*», «*дискурсивная дискриминация*», «*дискурсивная власть*» [Дейк, 2013, с. 26, 30, 36, 58, 98]. В обозначенной работе Т. А. ван Дейк придерживается той позиции, что дискурс должен подвергаться анализу как объект социального взаимодействия, социальная практика в пределах определенного социокультурного и политического контекста. В процессе дискурсивного анализа предпочтительны не только стандартные методы наблюдения, но и психологические методы исследования. В целом лингвист подчеркивает неразрывную связь между социальным анализом и дискурс-анализом. Обращение к последнему, особенно с позиций когнитивного подхода, представляет собой определенный социальный и научный прорыв, т.к. предполагает отступление от привычного политэкономического и социологического анализа происходящих вокруг событий. Дискурсивный анализ позволяет разобраться в порождении такой общественной идеологии, когда люди действуют вопреки своей воле в угоду властным структурам.

Автор призывает научное сообщество не оставлять без внимания вопиющие случаи «злоупотребления дискурсом» [Дейк, 2013, с. 37], которые могут быть связаны с псевдонаукой и расистской пропагандой. В этом случае, по убеждению ученого, следует анализировать не только лингвистическую сторону высказывания, но и сопряженные с ним невербальные характеристики, а именно жесты, мимику, расположение текста на странице, визуальные изображения, звуки, музыку и т. д.

Подробно анализируя такие институциональные разновидности дискурса, как политический и медиадискурс, и, соответственно, их наиболее яркие черты, Т. А. ван Дейк также выделяет значимые дискурсивные характеристики, которые проявляются при коммуникативном взаимодействии между мужчинами и женщинами, родителями и детьми, врачом и пациентом, делает обзор особенностей образовательного, судебного дискурсов и бизнес-дискурса. В заключение автор приходит к выводу, что изучение дискурса не должно ограничиваться опосредованным анализом текста и речи, оно должно стать органичной частью теории контекста. Стоит подчеркнуть, что рассматриваемый труд Т. А. ван Дейка изобилует примерами (в том числе представляющими собой отрывки из выступлений бывших политических деятелей и тех политиков, которые являлись современниками автора).

К ключевым отечественным обобщающим исследованиям начала XXI века, в которых подчеркивается, что в отечественных педагогических теории и практике начала нового столетия требуется модернизация системы ценностей и взглядов по сравнению с советским периодом, в которых рельефно показаны актуальные проблемы теории дискурса, относятся монография В. И. Карасика «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» [Карасик, 2002] и монография М. Л. Макарова «Основы теории дискурса» [Макаров, 2003]. В работе В. И. Карасика особую научную ценность для дальнейших исследований различных видов дискурса (в частности педагогического) представляет детальная характеристика языковой личности с позиции различных научных областей, а именно психолингвистики, лингвистической концептологии, социокультурной лингвистики. В работе приводятся примеры наиболее ярких социолингвистических индексов языковой личности. Помимо этого, автор представляет комплексное освещение различных аспектов (ценностный, познавательный, поведенческий) изучения языковой личности. В. И. Карасик подвергает осмыслению непосредственно само понятие дискурса и его ключевые характеристики, основываясь на научных взглядах

отечественных и зарубежных классиков теории дискурса [Карасик, 2002, с. 188–200]. Автором подробно характеризуются жанрово-стилистические категории дискурса.

В ряду различных типов институционального дискурса большое внимание ученый уделяет педагогическому дискурсу, характеризуя его по определенной схеме: типовые участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Автор обозначает, что педагогический дискурс направлен на решение масштабной стратегической задачи — формирование мировоззрения новых членов общества [Карасик, 2002, с. 209–211]. Также позитивная роль педагогического дискурса заключается в социализации представителей подрастающего поколения. Данный процесс подразумевает объяснение обучающимся устройства мира и современного общества, приобщение к существующим ценностям и нормам поведения, проверку понимания и усвоения информации, оценку достигнутых учениками результатов. Нельзя не отметить, что ученый говорит о неразрывной взаимосвязи и взаимовлиянии педагогического дискурса и других типов дискурсов (к примеру, научного, религиозного, политического и т. д.). К эффективным коммуникативным стратегиям, существующим и активно применяющимся педагогом в рамках педагогического дискурса, отнесены: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая [Карасик, 2002, с. 211–214]. В монографии В. И. Карасик дает подробную характеристику каждой из вышеназванных стратегий и делает логичный переход к анализу жанров педагогического дискурса. Обозначим, что исследователь проводит оценку важных факторов, имеющих наибольшее влияние на успешное моделирование педагогического дискурса. Одним из ключевых факторов порождения и существования педагогического дискурса, который зачастую не принимается в расчет или учитывается не в полной мере, является учет актуальных коммуникативных потребностей учащихся. В конце раздела, посвященного изучению педагогического дискурса, В. И. Карасик уделяет внимание различным примерам прецедентных текстов (учебники, хрестоматии, сюжеты художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, поговорки и пословицы, афоризмы на тему учебы), существующих в рамках педагогического дискурса. Данные тексты служат материалом для изучения речевых действий участников педагогического дискурса в типовых (канонизированных) ситуациях общения.

Стоит отметить, что В. И. Карасик также подвергал тщательному осмыслению вопросы дискурсивности в целом и языковой личности в частности [Карасик, 2007]. К примеру, ученый задается

вопросом классификации дискурса и выделяет две большие категории дискурса — социолингвистическую (в ее основу положен *признак участников общения*) и прагмалингвистическую (строится на основе признака *коммуникативной тональности*) [Карасик, 2007, с. 79]. С позиций социолингвистической классификации В. И. Карасик подразделяет дискурс на личностно ориентированный и статусно ориентированный подтипы. Прагмалингвистическая классификация дискурса, по мнению лингвиста, может быть основана на различных показателях, среди которых: 1) одноплановость / многоплановость смыслов; 2) заданность / открытость реакций; 3) серьезность / несерьезность общения; 4) кооперативность / конфликтность общения; 5) приоритет содержания / формы общения; 6) конкретность / отвлеченность тематики [Карасик, 2007, с. 79–80]. Помимо этого, в контексте рассмотрения дискурсивной персонологии, представляющей собой «область лингвистики, предметом изучения которой является личность в общении», автор анализирует различные типы коммуникативных личностей, т. е. людей, «реализующих свои предпочтения в том или ином стиле поведения с учетом их участия в определенном типе дискурса» [Карасик, 2007, с. 78, 80]. В частности, одним из критериев для характеристики коммуникативной личности ученый выделяет однозначность и неоднозначность коммуникативного поведения.

М. Л. Макаров в своем концептуальном научном труде «Основы теории дискурса» предпринимает экскурс в различные научные сферы (философия, социология, психология, методология и т. д.) для обоснования важности появления новой дискурсивной онтологии [Макаров, 2003, с. 13–15]. Автор дает трактовку дискурса в ряду близкородственных понятий (текст, речь, монолог, диалог), детально излагает методологию изучения дискурса. Особое внимание уделено направлениям исследования дискурса, среди которых выделены дискурс-анализ и конверсационный анализ, материалом для которого служат в большей мере диалоговые формы повседневного общения [Макаров, 2003, с. 59, 63–64]. Автор рассматривает проблематику дискурсивности во многом с философской и психолингвистической позиций. В частности, дискурс трактуется исследователем как «социальная деятельность в условиях реального мира» [Макаров, 2003, с. 53]. В свою очередь, в процессе дискурсивного анализа, по мнению автора, больше внимания уделяется социальной организации текста, нежели формально лингвистической. В работе М. Л. Макарова четко прослеживается мысль о том, что дискурс является чрезвычайно многогранным и интересным феноменом для изучения, так как он «вплетен в живую ткань

социальной деятельности и межличностного взаимодействия». Дискурс является отражением социально-деятельностного контекста, намерений говорящего. Также автор считает своевременным изучение педагогического дискурса с позиций когнитивного подхода [Макаров, 2003, с. 96–98]. Помимо этого, автор рассматривает соотношение таких базисных понятий, как дискурс, текст и речь [Макаров, 2003, с. 104–118].

М. Л. Макаров констатирует, что дискурс следует трактовать как «текст плюс ситуация» или как «речь, погруженную в жизнь» [Макаров, 2003, с. 58]. Дискурс является чувствительным к контексту социальной ситуации. Ученый придерживается мнения, что дискурс и текст следует противопоставлять по ряду таких критериев, как функциональность — структурность, процесс — продукт, динамичность — статичность, актуальность — виртуальность. Первый из обозначенных признаков присущ дискурсу, а второй элемент критериев характерен для текста. Тщательно прорабатывая вопросы дискурса, М. Л. Макаров уделяет внимание вопросам сбалансированности между тем, что эксплицировано и имплицировано в дискурсе, соответственно осмысливая категории значения и смысла, а также темы и ремы в дискурсе [Макаров, 2003, с. 80–82, 83–85].

Е. С. Кубрякова осмысливает широкий круг проблем теории языка, уделяя внимание исследованию дискурса, который она считает максимально широким и многогранным междисциплинарным понятием. Исследователь дает максимально всестороннее описание дискурса и дискурсивно-когнитивного подхода; обозначает отличительные черты понятий «текст» и «дискурс», определяя место каждого из них в лингвистической иерархии. Ученый призывает к современному подходу в отношении рассмотрения проблемы дискурса, что подразумевает когнитивную интерпретацию любого типа дискурса, которая предполагает определенный «выход за пределы собственно лингвистических форм в мир психики человека, в мир его состояний и намерений» [Кубрякова, 2004, с. 523]. Также Е. С. Кубрякова подчеркивает динамический характер дискурса, его протекание в реальном времени и в связи с этим призывает называть дискурс *коммуникативным событием*. Кроме того, исследователь рассматривает роль адресата в различных типах дискурса.

В целом в начале XXI века работы ученых относительно рассмотрения понятия «педагогический дискурс» носят как чисто теоретический характер (Н. Л. Овшиева) [Овшиева, 2004], т. е. анализируются структура и институциональная обусловленность любого дискурса, так и эмпирический характер (И. С. Нечитайло, А. С. Роботова) [Роботова, 2008; Нечитайло, 2012]. Последние включают в себя ряд

практико-ориентированных выводов, направленных на совершенствование педагогических дискурсивных практик. Также ученые приходят к выводу о том, что педагогический дискурс оказывает микро-, а впоследствии и макроэффекты как на отдельную личность, так и на все человечество [Роботова, 2008]. В связи с этим ученые подчеркивают, что дальнейшее подробное изучение педагогического дискурса может оказать благотворный эффект на повышение качества различных сфер деятельности человека, в том числе и на образование.

В связи с тем, что дискурс, и педагогический дискурс в частности, является объектом междисциплинарных исследований, мы можем констатировать всевозрастающий интерес современных ученых из различных областей знания к данному феномену.

Также современные научные авторские коллективы — Е. В. Комлева, К. Ю. Герасимова, Д. В. Мирошникова [Комлева, 2021]; Г. В. Сороковых, И. Е. Баранова [Сороковых, 2016] — рассматривают проблему педагогического дискурса в рамках подготовки будущих учителей-предметников (в частности, учителей иностранного языка). В качестве центрального понятия рассматривается дискурсивная компетенция учителя, формирование которой, по мнению ученых, необходимо начинать на этапе вузовской подготовки будущих педагогов. Помимо этого, исследователи обращаются к номенклатуре педагогических коммуникативных умений.

В связи с недостаточной изученностью коммуникативного пространства образовательного процесса Т. В. Ежова [Ежова, 2006], Е. В. Полянина [Полянина, 2014], А. Ф. Рахим [Рахим: электронный ресурс] в первой четверти XXI века проводят систематизацию работ современных ученых-лингвистов по проблеме педагогического дискурса. Названными авторами предпринята попытка составить целостное представление о педагогическом дискурсе как системе. Многоаспектному и детальному анализу подвергаются жанровая принадлежность педагогического дискурса (фатика, объяснение и изложение, эвристика, контроль, регламентирующий жанр), свойства изучаемого феномена (среди которых социальность, диалогичность, интегративность, динамичность, персонализация, контекстуальность, целостность, недискретность, ситуативная обусловленность и т.д.). Помимо этого, интерес представляют разнообразные метафорические модели, возникающие в процессе педагогической коммуникации. Также вышеупомянутые ученые-лингвисты и педагоги начала XXI столетия едины в своем мнении о том, что к проблеме исследования педагогического дискурса следует подходить с позиций интегративно-системного подхода. Данный подход, в свою очередь,

позволяет рассматривать педагогический дискурс как управляемую и динамическую по своей сути систему.

В целом работы вышеназванных современных исследователей проблемы педагогического дискурса имеют прогностическое значение. В них четко обозначена мысль о том, что педагогический дискурс является отражением социальной реальности и определением успешности организации современной образовательной среды. Поэтому требуются согласованные действия представителей педагогических теории и практики по дальнейшей выработке механизма исследования педагогического дискурса — в связи с особенностями современного образовательного пространства и его участников (активное внедрение дистанционного и смешанного форматов образования, усиление ориентации на личностное развитие представителей поколений Z и «Альфа», необходимость обогащения методического инструментария современного образования, преодоление «одномерности» мышления учащихся).

Стоит сказать, что все без исключения названные выше современные исследователи, занимающиеся проблемой изучения педагогического дискурса и его ключевых качественных характеристик, трактуют обозначенный объект исследования как речемыслительную деятельность, которая является вербализованной по своей сути и реализуется в комплексном речевом портрете педагога. Последний подразумевает двуединство социолектических и идиолектических элементов и, соответственно, включает в себя не только лингвистические, но и экстралингвистические составляющие. То есть речевой портрет педагога строится по двум направлениям и не только выявляет его тождественность как представителя определенной социальной и возрастной группы, но также демонстрирует его ключевые личностные особенности.

В современном научном мире существует прогрессивное видение роли педагогического дискурса для формирования личности каждого обучающегося. В связи с этим педагогический дискурс следует воспринимать как единое поле эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающегося, реализуемое в образовательном процессе посредством системы приемов педагогического взаимодействия субъектов педагогического процесса. Особый акцент делается на формировании речевого портрета будущих учителей в процессе их подготовки в педагогическом вузе, что обеспечит гармоничное и успешное учебно-научное взаимодействие с учащимися как в рамках педагогической практики, так и в процессе будущей профессиональной деятельности. Роль учителя в педагогическом дискурсе во многом заключается в том,

чтобы возбудить и поддержать интерес учащихся к интеллектуально-речевому взаимодействию. Исследователями высказывается мысль о том, что эффективность выстраивания педагогического дискурса также зависит от того, в какой мере педагог учитывает психологические и эмоционально-интеллектуальные особенности обучающихся. Помимо этого, значение имеет способность педагога проявлять эмоциональную устойчивость и систематически поддерживать положительный эмоциональный фон в процессе педагогического дискурса. То есть особую важность представляют экстралингвистические условия осуществления педагогического дискурса. В качестве эффективного средства усовершенствования и корректировки речевого поведения будущих представителей педагогической профессии обозначено внедрение в образовательный процесс педагогических вузов специальных коммуникативно-речевых заданий и риторических задач. Авторы отмечают, что в дальнейшем для педагогического дискурса характерно проявление индивидуального речевого стиля учителя. Речевое поведение будущего учителя призвано стимулировать у учащихся разнообразные эмоционально-интеллектуальные состояния, такие как учебная догадка, интерес, сомнение, удивление и т. д.

В контексте рассматриваемой проблемы научный интерес представляют диссертационные исследования педагогической и лингвистической направленности, выполненные за последние двадцать лет, в которых проведен детальный анализ функционирующих в педагогическом дискурсе фатических этикетных (приветствие, прощание, обращение) и специализированных (педагогические замечания) речевых жанров [Черник, 2002]; выделены основные типы учительских высказываний, проанализированы основные языковые средства реализации педагогических стратегий и тактик, а также исследовано влияние гендерных различий на речевое поведение учителя [Антонова, 2007]; выявлены функциональные типы моделей метафорических переносов в подсистеме профессиональной и терминологической лексики педагогического дискурса [Мельникова, 2007]; исследованы особенности функционирования языковых единиц, представляющих концепт «интеллектуальное взаимодействие» в разных функциональных стилях педагогического дискурса [Поспелова, 2009]; определен уровень разработанности проблемы развития и совершенствования речевого поведения педагога в историко-риторическом аспекте [Макарова, 2009]; рассмотрена аргументация в контексте дискурсивного подхода, а также дано описание учебного аргументативного дискурса как проективного типа педагогического дискурса [Силаев, 2010]; обозначен

комплексный анализ причин и предпосылок дисгармонии педагогического дискурса на основе анализа и синтеза основных подходов к определению дискурса в современных гуманитарных науках, разработана методика совершенствования дискурсивной компетенции педагога [Щербинина, 2010]; сформулирована дефиниция антропологического дискурса педагогики, выявлен его эвристический потенциал в осмыслении педагогической реальности прошлого [Пичугина, 2014]; учебно-педагогический дискурс и учебный текст охарактеризованы в стадии динамического равновесия и неравновесия, изучен процесс самоорганизации учебно-педагогического дискурса [Самкова, 2014]; выявлены прагмалингвистический и аксиологический подходы к описанию педагогического дискурса, а также определены конститутивные признаки педагогического дискурса как институционального типа дискурса [Бачурка, 2017б]; проанализированы и сопоставлены основные концепции в области исследования образовательного дискурса и интернет-дискурса [Танчук, 2021]; проанализированы основные исследовательские подходы к педагогическому дискурсу и обоснован его аксиологический характер; помимо этого, воссоздана модель англоязычного научно-популярного педагогического дискурса [Нерсисян, 2021б].

Стоит отметить, что общей характеристикой вышеобозначенных диссертационных исследований по проблеме дискурсивности в целом и педагогического дискурса в частности является то, что педагогический дискурс трактуется упомянутыми учеными как тип институционального дискурса, основанный на категории субъектности и характеризующийся взаимодействием педагога и обучающихся с целью формирования у подрастающего поколения объективных представлений о мире и приобщения их к нравственному, культурному, научному, эстетическому и другим видам человеческого опыта. Обозначим, что авторы разграничивают понятия «текст» и «дискурс», указывая на то, что для дискурса в отличие от текста характерны деятельностьная динамичность и процессуальность. Исследователями определен ряд основополагающих ценностей (например, деятельностьная самостоятельность, познавательная активность, творческая деятельность), которые могут существовать в рамках педагогического дискурса. К основным признакам педагогического дискурса относятся: иерархичность, ритуальность, образовательно-воспитательная нацеленность, специфика ролевых статусов коммуникантов, многожанровость. К ключевым компонентам педагогического дискурса исследователи относят участников, цель, коммуникативные стратегии, жанры и прецедентные тексты.

Особое внимание многие авторы уделяют разнообразию жанров педагогического дискурса (жанры приветствия, прощания, обращения, замечания, жанр вопроса и т.д.). При этом часть исследователей указывает на то, что иногда принцип образцовости в формате педагогического дискурса отступает на задний план, из-за чего образуются этикетные лакуны, этические недопустимые обращения, инвективы и иронические замечания, что снижает общий культурно-речевой уровень педагогического дискурса.

Зачастую педагогический дискурс предстает как синтез учебно-практического и научно-педагогического компонентов. В рамках педагогического дискурса формат коммуникативного и интеллектуального взаимодействия между участниками может быть различным. Однако наиболее частотным форматом является взаимодействие между педагогом и обучающимися в регистре педагогического дискурса. Помимо этого, во многих вышеназванных диссертационных исследованиях акцент сделан на лингвистической стороне педагогического дискурса, а именно: анализу подвергаются наиболее частотные лексические единицы, используемые в педагогическом дискурсе. В частности, подчеркивается особая распространенность метафоры как средства художественной выразительности в рамках дискурсивной педагогической лексики. Подчеркивается, что зачастую метафоризация способствует усилению эффекта воздействия на субъектов педагогического дискурса, помогает установить успешный речевой контакт, поддерживать и регулировать характер взаимодействия между участниками в рамках педагогического дискурса. Подробному лингвистическому анализу подвергаются различные отрывки из научных, публицистических и художественных текстов на педагогическую (образовательную) тематику, в том числе фундаментальных педагогических трудов А. С. Макаренко [Макаренко, 1984], В. А. Сухомлинского [Сухомлинский, 1985].

Следует также отметить, что педагогический дискурс может быть соотнесен с такими формами его осуществления, как урок, лекция, опрос, родительское собрание. Педагогический дискурс фиксируется в следующих текстовых форматах: учебная литература, протоколы родительских собраний, конспекты уроков и технологические карты.

Исходя из проведенного историко-педагогического анализа, можно констатировать, что созданный в трудах ученых и педагогов богатый потенциал изучения педагогического дискурса в различных его трактовках представляет непреходящую ценность для развития современной историко-педагогической науки, педагогической теории и образовательной практики.

1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В СИНХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ

В настоящее время наибольшее внимание приковано к развитию навыков коммуникации во всех областях науки и техники; коммуникативные навыки актуальны в политике и спорте. В связи с этим особый интерес обращен на участников образовательного процесса, профессиональное и личностное развитие которых (вне зависимости от их роли в процессе образования) изучают не только педагоги и учителя, но и ученые смежных направлений гуманитарных наук. Одно из таких направлений исследует педагогический дискурс (разновидность статусно ориентированных типов дискурса) [Комиссаров, 1999], оптимизирующий образовательный процесс школы и вуза и неразрывно связанный с содержанием образования в процессе личностно ориентированного педагогического воздействия.

Интерес к изучению педагогического дискурса возник в отечественной и зарубежной лингвистике еще в середине XX века. Тогда значение слова «дискурс» сводилось к его определению как вербального результата, «продукта речевого общения». Позднее З. Харрис вводит термин «дискурс-анализ», который обозначает «метод анализа связной речи, предназначенный для расширения дескриптивной лингвистики за пределы одного предложения в данный момент времени и для соотнесения культуры языка» [Harris, 1952]. В 1960-х годах в лингвистических исследованиях преобладает антропоцентрическая направленность, что и привело в конце столетия к усилению возникшего интереса к изучению проблемы дискурса. Именно этот период характеризуется появлением работ таких ученых, как Дж. Синклер [Sinclair, 1975], Р. Култхард [Coulthard, 1977], Дж. Остин [Austin, 1962], Дж. Сёрль [Searle, 1969], Дж. Сэдок [Sadock, 1974], В. А. Кан-Калик [Кан-Калик, 1987], М. Стаббс [Stubbs, 1983], П. Серио [Серио, 1999], А. А. Леонтьев [Леонтьев, 1979], А. К. Михальская [Михальская, 1998] и др. В своих трудах они не только раскрывают сущность понятия «педагогический дискурс», но и рассматривают его цели, содержание, функции, свойства и т. д.

Интересующее нас понятие «педагогический дискурс» «является объектом изучения лингвистики, социолингвистики, антропологии, философии, педагогики, социологии. Дискурс рассматривается как целенаправленное социальное действие и компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова, 1988]. Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных различным аспектам педагогического дискурса (Н. А. Антоновой [Антонова, 2017], Н. Д. Арутюновой

[Арутюнова, 1988], М. С. Бачурки [Бачурка, 2017], Т. В. Ежовой [Ежова, 2006], М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс [Йоргенсен, 2008], В. И. Карасика [Карасик, 1999, 2002], Г. А. Китайгородской [Китайгородская, 1986], Л. А. Ковалевой [Ковалева, 2018], Е. С. Кубряковой [Кубрякова, 2004], М. Л. Макарова [Макаров, 2003], Д. В. Макаровой [Макарова, 2009], Г. Р. Нерсисяна [Нерсисян, 2021], Н. Л. Овшиевой [Овшиева, 2004], Е. В. Поляниной [Полянина, 2014], Ю. Ю. Поспеловой [Поспелова, 2009], А. С. Роботовой [Роботова, 2008], М. А. Самковой [Самкова, 2016], Г. В. Сороковых и И. Е. Барановой [Сороковых, 2016], В. Б. Черник [Черник, 2002] и др.), в которых понятие «дискурс» представляет собой «речемыслительную деятельность, реализованную в целостном речевом поведении, включающую в себя лингвистические и экстралингвистические компоненты» [Ежова, 2006, с. 52], понятие «педагогический дискурс» до сих пор не получило однозначного трактования и продолжает являться дискуссионным. Под термином «дискурс» рассматривается речевое общение, которое сопровождает и характеризует процесс взаимодействия людей, учитывает их принадлежность к той или иной социальной группе: учитель и ученики в школьном коллективе, преподаватель и студенты в образовательном пространстве вуза. Следовательно, педагогический дискурс возможно интерпретировать лишь с позиции определенного контекста, поскольку он всегда адресован конкретному собеседнику. Обзор современной лингвистической литературы позволил выявить следующую трактовку педагогического дискурса — это вид «речевой коммуникации, которая обусловлена критическим рассмотрением ценностей, норм и правил жизни» [Ежова, 2006, с. 52]. «Педагогический дискурс — это вербальный слепок с некоторых сторон процесса обучения, позволяющий зафиксировать в тексте интерпретацию процессов, происходящих в учебной среде» [Ежова, 2006, с. 53].

Педагогический дискурс, разворачивающийся в процессе педагогического общения, характеризуется особым хронотопом. По мнению Е. В. Лисицыной, хронотопом педагогического дискурса является как определенное учебное заведение (школа, институт/университет), так и специально обозначенное для взаимодействия учителя с учениками (преподавателя со студентами) время (урок, лекция, семинарское или практическое занятие, коллоквиум, зачет, экзамен) [Лисицына, 2006].

Жанровая специфика педагогического взаимодействия при коммуникации в педагогическом дискурсе определяется видами общения, которые можно разделить, воспользовавшись классификацией, предложенной В. И. Карасиком, на личностно ориентированные и статусно ориентированные [Карасик, 2002].

Используя эту классификацию, В. И. Карасик выделяет личностный и институциональный типы дискурса [Карасик, 2002].

Таким образом, мы рассматриваем педагогический дискурс (относящийся по форме к институциональному типу, а по содержанию — к личностно ориентированному) как объективно существующую и функционирующую в образовательной среде систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса.

Дж. Синклер и Р. Култхард учитывают лингвистический аспект педагогического дискурса, в котором раскрывается, с их точки зрения, ценностно-смысловая ориентация образовательного процесса при взаимодействии учителя и ученика на уроке в классе. Они предлагают изучать педагогическое общение с помощью анализа коммуникаций педагогического дискурса [Sinclair, 1975; Coulthard, 1977].

Актуальной и недостаточно раскрытой в современной лингвистической литературе является проблема классификации коммуникаций в педагогическом дискурсе. При этом классификация (от лат. *classis* — «разряд» и *facere* — «делать») рассматривается нами как «понятие в науке, обозначающее разновидность деления понятия по определенному основанию (признаку, критерию), при котором объем родового понятия делится на виды, а виды, в свою очередь, делятся на подвиды и т. д.» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 257].

Классификация — это логический метод, позволяющий упорядочить предметы или явления, обладающие общими (или похожими) свойствами [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 257].

В современной литературе не содержится однозначно признанных особенностей коммуникаций педагогического дискурса. Предпринимаем попытку заполнить этот пробел, предложив рассматривать особенности коммуникаций в педагогическом дискурсе по следующим критериям [Coulthard, 1977]:

1. Цели коммуникаций педагогического дискурса.
2. Участники коммуникаций педагогического дискурса.
3. Свойства коммуникаций педагогического дискурса.
4. Стратегии коммуникаций педагогического дискурса.
5. Функции коммуникаций педагогического дискурса.
6. Жанры коммуникаций педагогического дискурса.

Рассмотрим более подробно каждый из вышеперечисленных компонентов.

1. Цели коммуникаций педагогического дискурса

Цель — один из «элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении

результата деятельности и пути его реализации». Цель выступает как «способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 763].

С опорой на работы Т. В. Ежовой, посвященные изучению педагогического дискурса, выделим цели коммуникаций педагогического дискурса:

- информационная;
- контактная;
- побудительная;
- координационная [Ежова, 2006, с. 52].

Информационная цель коммуникации педагогического дискурса направлена на передачу информации от учителя ученику (от преподавателя студенту), от ученика ученику (от студента студенту) и от ученика учителю (от студента преподавателю).

Контактная цель коммуникации педагогического дискурса подразумевает установление контакта учителя с учениками (преподавателя со студентами) и между учениками (студентами) внутри коллектива (класса в школе, группы в вузе).

Побудительная цель коммуникации педагогического дискурса заключается в способности учителя (преподавателя) к созданию положительной мотивации учеников (студентов) к овладению знаниями, получению навыков учебной деятельности, личностному и творческому развитию. Координационная цель коммуникации педагогического дискурса предполагает не только контроль выполнения заданного на уроке (занятии), но и выстраивание алгоритма работы с материалом занятия, включающего как выполнение домашнего задания, так и побуждение к самостоятельному поиску дополнительной информации и источников знаний.

Таким образом, все цели коммуникаций педагогического дискурса сводятся к достижению одной общей цели, а именно — формирование целенаправленного процесса взаимодействия учителя и ученика (преподавателя и студента), благодаря которому происходит постоянный обмен информацией между участниками педагогического общения. По мнению А. В. Олянич, педагогический дискурс «имеет два типа потребностей, в которых он реализуется, — потребность в передаче знаний и информации и в передаче историко-духовных и культурных ценностей» [Олянич, 2004].

2. Участники коммуникации педагогического дискурса

Участниками коммуникации педагогического дискурса являются: учитель, ученики, психолог, директор и завучи школы; преподаватель,

студенты, ректорат и администрация вуза, попеременно становящиеся адресантом или адресатом общения в образовательной сфере. В нашей работе проанализируем отношения, в которые вступают участники коммуникаций педагогического дискурса (учитель и ученик в школе, преподаватель и студент в вузе) в различных ситуациях учебного общения.

В школе основная роль учителя заключается в передаче ученику знаний, норм поведения в обществе и в оценке успехов учеников. Воспитательный характер коммуникативных действий педагога (учителя) также очень важен (особенно в начальной школе, где личность учителя является образцом не только речевого поведения, но и ролевой моделью личности в целом). Учитель выступает неким «транслятором» знаний, проводником в мир знаний, наставником и другом ученика. Он помогает ученикам определить свою жизненную позицию, опираясь на нормы морали, принятые в современном обществе. На учителя в школе возложена также и контролирующая функция, причем речь идет не столько о контроле знаний учащихся по конкретным школьным предметам, сколько обо всем процессе становления личности ученика. Наиболее заметно эта задача раскрывается при анализе деятельности классного руководителя. Он не просто организует учебную работу своего класса (информирует учеников об изменениях в расписании, контролирует посещаемость занятий, организует питание учеников в столовой), но и осуществляет организацию вне учебной деятельности (классные часы, походы в театры и кинотеатры, родительские собрания, взаимодействие с родительским комитетом класса).

В вузе функция преподавателя заключается не столько в передаче студенту конкретных знаний по определенному предмету, сколько в организации процесса обучения таким образом, чтобы студент научился сам добывать необходимую ему информацию. Сделать это представляется возможным не только посредством распространенных в настоящее время цифровых и электронных ресурсов, но и с помощью прецедентных текстов педагогического дискурса. Прецедентными называются тексты, которые в определенной культуре известны большинству носителей и рассматриваются, таким образом, как источник знаний, информации, представлений и т.д. [Костомаров, 1994]. Это такие тексты, на которые ссылаются многие представители данной культуры, т.к. считают их важными для создания представлений, отношений, менталитета своей культурной общности. Прецедентные тексты, следовательно, можно рассматривать как некий символ принадлежности

не только к конкретной культуре, но и к определенному классу, социальному слою, профессии и т. д.

К прецедентным текстам педагогического дискурса относятся: школьные учебники, хрестоматии, правила поведения учащихся, художественная литература, тексты песен, афоризмы, художественные и мультипликационные фильмы, поговорки, пословицы. Благодаря прецедентным текстам, содержащим не только информацию из различных областей знаний, но и понятия о добре и зле, верности, дружбе, предательстве, героизме и трусости, участники коммуникаций педагогического дискурса получают возможность приобщиться к знаниям и опыту, накопленным многими поколениями ученых, лингвистов, педагогов, писателей, художников. Важно снабдить учеников в школе (студента в вузе) таким количеством прецедентных текстов, которое сделает возможным и комфортным их дальнейшее участие в различных ситуациях общения.

Основной отличительной чертой коммуникаций педагогического дискурса является, по мнению многих ученых, неравенство участников общения. Все участники педагогического дискурса играют определенные роли (учитель — ученик, преподаватель — студент, ученик — ученик, студент — студент). От этих социальных ролей зависят их статусно-ролевые характеристики, реализующиеся в доминирующей функции учителя, транслятора знаний, и «подчиненной функции ученика, который перенимает знания, умения и навыки» [Цинкерман, 2019].

Главной отличительной чертой педагогического дискурса можно считать одиночно-индивидуального адресанта (учителя в школе, преподавателя в вузе), транслирующего знания единичному или множественным адресатам (ученику или ученикам в классе школы, студенту или студентам в группе вуза). Таким образом, любая коммуникация в педагогическом дискурсе является либо равностатусной, либо разностатусной [Wodak, 2006, р. 684]. Равностатусная коммуникация осуществляется в ходе общения равных по статусу людей (учителя с другими учителями, ученика с учениками, студентов между собой). Разностатусная коммуникация характеризует общение между людьми, занимающими разные положения в образовательном процессе (учителя и ученика, преподавателя и студента) [Wodak, 2006, р. 685].

3. Свойства коммуникаций педагогического дискурса

Обратимся к определению понятия «свойство». Согласно словарю, свойство — это «философская категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или

общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 598].

Опираясь на мнение Т. В. Ежовой, рассмотрим следующие свойства коммуникаций в педагогическом дискурсе: динамичность; социальность; персонализация; диалогичность; ситуативность; интегративность; контекстуальность; интенциональность; ценностная ориентированность; когерентность; целостность [Ежова, 2006, с. 55].

Раскроем характеристики выделенных свойств коммуникаций в педагогическом дискурсе.

Динамичность характеризуется тем, что коммуникации педагогического дискурса изменяются под влиянием воздействующих на них факторов.

Ситуативность коммуникаций педагогического дискурса подразумевает, что участники коммуникации учитывают не только социально, культурно, личностно значимые условия, но и обстоятельства конкретной коммуникативной ситуации.

Персонализация предполагает, что коммуникации педагогического дискурса ориентированы на мотивы, цели, интересы, потребности, ценностные ориентации ученика (студента).

Социальность анализирует коммуникации педагогического дискурса как социальные явления.

Интенциональность характеризуется коммуникацией с учетом коммуникативных намерений участников педагогического дискурса.

Диалогичность рассматривает коммуникации педагогического дискурса как диалогическое взаимодействие с другими людьми, обеспечивающее личностное взаимообогащение и развитие ученика (студента).

Ценностная ориентированность отличается направленностью коммуникаций педагогического дискурса на формирование социально и личностно значимых ценностей ученика (студента).

Интегративность реализуется объединением в целое всех компонентов коммуникаций педагогического дискурса и их комплексным воздействием на личность ученика (студента).

Контекстуальность осуществляется посредством коммуникации с учетом особенностей педагогического дискурса в контексте педагогической деятельности.

Когерентность включает передачу информации о ситуации (объекте, субъекте) из одного фрагмента педагогического дискурса в другой.

Целостность как свойство коммуникаций педагогического дискурса характеризуется наличием всех структурных элементов [Ежова, 2006, с. 55].

Описанные свойства коммуникаций педагогического дискурса встречаются в педагогическом дискурсе не изолированно, а взаимопроникают друг в друга.

4. Стратегии коммуникаций педагогического дискурса

Стратегия (от древнегреческого — искусство полководца) — общий, «не детализированный план, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели какой-либо деятельности» [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 657].

Рассмотрим более детально речевые стратегии педагогического дискурса, которые мы сужаем до уровня отдельных речевых актов. При этом будем придерживаться мнения В. И. Карасика, который рассматривал «речевые акты, основываясь на типовых ситуациях социализации, таких как пояснение, объяснение нового материала, оценка результатов работы учеников (студентов), контроль, взаимодействие и организация деятельности основных участников коммуникаций педагогического дискурса — учителя и учеников (преподавателя и студентов)» [Карасик, 1999]. С ноября по декабрь 2017 года студенты 3-го курса (направление подготовки 44.03.05 — «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки); профили «Начальное образование» и «Иностранный язык (английский)») проходили педагогическую практику в МОБУ СОШ № 35. Во время прохождения педагогической практики студентами был проведен анализ деятельности учителя на уроке, который позволил нам выделить следующие коммуникативные стратегии коммуникаций в педагогическом дискурсе: объясняющую, содействующую, организующую, оценивающую и контролирующую.

В коммуникативной стратегии взаимодействия учитель — ученик (преподаватель — студент) выбор стратегии коммуникаций педагогического дискурса осуществляется учителем (преподавателем), который не только управляет процессом познавательной деятельности учеников (студентов), но и регулирует взаимоотношения между учениками (студентами), создает «атмосферу доброжелательного и активного речевого общения» [Карасик, 1999]. Учитель (преподаватель) «осуществляет анализ деятельности ученика (студента), он выступает эталоном, носителем знаний, ценностей, норм, принятых в социуме» [Карасик, 1999]. Именно поэтому учителю (преподавателю) «принадлежит активная роль в дискурсе; иными словами, доля его коммуникативной активности значительно выше: ученик больше слушает, воспринимает информацию, а учитель анализирует, объясняет, корректирует и контролирует» [Карасик, 1999].

Опишем каждую из выделенных коммуникативных стратегий более подробно.

Характеристика *объясняющей* коммуникативной стратегии реализуется в последовательности намерений учителя (преподавателя), которые ориентированы не только на информирование и передачу знаний ученикам (студентам), но и толкование переданных знаний для их усвоения учащимися (студентами) [Карасик, 1999].

Оценивающая стратегия педагогического дискурса выражается с помощью таких средств, как эмоционально-оценочная лексика; фразеологические единицы; восклицательные предложения; метатекстовые элементы (средства связности текста, служащие для привлечения внимания к наиболее существенным фрагментам текста).

Рассмотрим более подробно средства оценивающей стратегии, представив их на русском и английском языках. Данные стратегии являются общеупотребительными в педагогическом дискурсе на уроках иностранного языка (английского). Для удобства рассматриваемые нами средства оценивающей стратегии и иллюстрирующие их примеры помещены в табл. 1.

Таблица 1

Средства оценивающей стратегии	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Лексика эмоционально-оценочного характера	«Все ребята молодцы сегодня!»	«All boys and girls are well done today!»
Предложения, содержащие фразеологические единицы	«Не переживайте, в тесте задания по пройденной теме. Не делайте из мухи слона»	«Don't worry, there are only tasks from the covered topic in the test. Don't make a mountain out of a molehill!»
Восклицательные предложения	«Потише, пожалуйста!»	«Keep quiet!»
Предложения, содержащие метатекстовые элементы	«Сегодня вы меня порадовали — все хорошо подготовились к диктанту!»	«Today you made me happy — everyone was well prepared for the dictation!»

Также в речи учителей английского языка МОБУ СОШ № 35 нами были выделены речевые акты: констатирующие, диагностические, проверяющие и контрольно-оценивающие, которые составляют основу общей речевой контролирующей стратегии. Приведем примеры вышеперечисленных речевых актов с примерами в табл. 2.

Таблица 2

Речевые акты	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Констатирующие — устанавливается факт выполнения учениками поставленной задачи	«Домашнее задание надо было выполнить в виде сочинения о вашем любимом семейном празднике. Сдаем выполненные работы»	«I asked you to write a composition about your favourite family celebration. Hand in your compositions»
Диагностические — учитель устанавливает уровень развития психических процессов у учащихся	«Нарисуйте, пожалуйста, воображаемое животное и опишите его»	«Will you draw me a picture of an imaginary animal and describe it?»
Проверяющие — проверка учителем уровня овладения учениками учебными знаниями	«Мы изучили образование множественного числа существительного. Какие исключения вы запомнили?»	«In the last lesson, we studied the formation of the plural of a noun. What exceptions do you remember?»
Контрольно-оценивающие — определение учителем уровня развития учебных умений учащихся	«Сегодня все хорошо выполнили грамматические упражнения. Ваши оценки...»	«Everyone did a good job of the grammar exercises today. Your grades are...»

Оптимальные условия формирования личности ученика (и развития личности студента) создаются на уроке (занятии) при содействующей стратегии, которая выражает: одобрение; похвалу; поддержание решимости; закрепление положительных усилий (табл. 3). Источниками представленных примеров являются речевые акты, записанные автором раздела в ходе прохождения педагогической практики студентами 3-го курса направления подготовки 44.03.05 — «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки); профили «Начальное образование» и «Иностранный язык (английский)».

Основу *организующей* стратегии педагогического дискурса, по мнению В. И. Карасика, составляют совместные действия участников общения (учителя, учеников, преподавателя, студентов) в процессе учебно-педагогического общения в школе (вузе) [Карасик,

2002]. Средства организующей стратегии, выделенные нами в процессе анализа деятельности учителей английского языка в период прохождения педагогической практики в МОБУ СОШ № 35, представлены в табл. 4.

Таблица 3

Средства содействующей стратегии	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Одобрение	«Молодец!»	«Well done!»
Похвала	«Хорошо потрудился!»	«Good job!»
Поддержка решимости	«Ты можешь выполнить это упражнение!»	«You can do this exercise!»
Закрепление положительных усилий	«Продолжай в том же духе!»	«Go ahead!»

Таблица 4

Средства организующей стратегии	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Приветствие	«Доброе утро, ученики!»	«Good morning, students!»
Обращение	«Мальчики, читаем Текст А!»	«Boys, read Text A!»
Прощание	«До свидания!»	«Goodbye!»
Побудительные высказывания	«К доске пойдет...»	«...will go to the blackboard!»
Выражения, используемые при возникновении конфликтов	«Давайте выслушаем обе точки зрения на данную ситуацию!»	«Let's listen to the arguments of the both sides!»
Этикетные высказывания	«Пожалуйста, потише!»	«Please, be quite!»

Речь учителя (преподавателя) отличается от речи представителей других профессиональных групп использованием большого количества побудительных высказываний, направленных на управление деятельностью учеников (студентов), наполненностью приемами диалогизации, придающими речи учителя (педагога) динамичность. Следовательно, педагог получает возможность сделать подачу теоретического материала более доступной для понимания учеников (студентов), организовывать, координировать и контролировать речевое взаимодействие с учениками (студентами).

5. Функции коммуникаций педагогического дискурса

Теперь остановимся подробнее на функциях педагогического дискурса. «Основные функции педагогического общения (конструктивная, организаторская, коммуникативная) соотнесены с целями деятельности учителя (обучающей, воспитывающей, развивающей). Они взаимосвязаны и взаимообусловлены» [Карасик, 1999].

В педагогическом дискурсе выделяют следующие функции педагогического общения: коммуникативную, перцептивную, интерактивную.

Коммуникативная функция предполагает обмен информацией между участниками образовательного процесса (учителем и учеником, преподавателем и студентом), поскольку вся педагогическая деятельность (в школе и вузе) строится на процессе передачи и восприятия информации участниками коммуникации. Важную роль в этом процессе играет речь учителя (педагога), которая служит эталоном для учеников (студентов) и должна отвечать ряду требований. Поскольку студенты в вузе (или ученики в школе) поневоле копируют иноязычную речь преподавателя (учителя), принимая ее за образец иноязычной речи со всеми особенностями произношения, манерой общения, невербальным поведением, на преподавателе (учителе, особенно в начальной школе, в период становления произношения) лежит огромная ответственность. Преподаватель (учитель) не только уделяет особое внимание правильности собственной речи, но и контролирует правильность произношения иноязычных звуков учениками (студентами). С целью совершенствования произносительных навыков учеников (студентов) учитель (преподаватель) проводит на каждом уроке (занятии) фонетическую зарядку. В начальной и средней школе правильное произношение звуков отрабатывается при помощи небольших рифмовок, скороговорок, детских стишков.

Например:

At the circus, in the town
There's a very funny clown.
The clown can dance
And the clown can sing.
Dance and sing all day! Hey!
[Быкова, 2011, с. 70]

В старшей школе и на занятиях в вузе произношение можно потренировать с помощью небольших, часто имеющих абсурдное значение стихов-лимериков. Например:

There was an Old Man of Dunbalk,
Who tried to teach fishes to walk;
When they tumbled down dead,
He grew weary, and said,
«I had better go back to Dunbalk!»
[Lear: электронный ресурс]

Речь учителя (педагога) должна быть правильной, точной, ясной, обогащенной разнообразием языковых средств, образной и эмоциональной.

Из первой функции логично вытекает вторая, *перцептивная*, которая характеризует способность ученика (студента) воспринимать речь учителя (педагога). Перцептивная функция коммуникаций в педагогическом дискурсе подразумевает не только способность ученика (студента) понимать собеседника, но и его способность прогнозировать поведение учителя (преподавателя), а также возможность познать самого себя в процессе общения. Данная функция описывает процесс восприятия учителя учеником (преподавателя студентом), который способствует взаимопониманию участников общения.

Третья функция коммуникаций педагогического дискурса, *интерактивная*, объединяет две первые и характеризует взаимодействие учителя и ученика (педагога и студента) в процессе коммуникации. Она направлена, в первую очередь, на выработку стратегии и тактики взаимоотношений всех участников коммуникаций в педагогическом дискурсе, на вовлечение всех участников общения в совместный процесс обучения и познания.

Следует отметить, что все функции педагогического дискурса в реальном пространстве вузовского образования взаимодействуют и выступают в единстве, без которого невозможно педагогическое образование, характеризующееся непрерывным общением между учителем и учеником, преподавателем и студентом. Комплексность данных функций способствует «включению индивида в комплекс

общественного бытия, реализации его потенциальности и развития личности» [Рябцева, 1994, с. 85]. Кроме того, комбинирование в коммуникации педагогического дискурса вышеперечисленных функций приводит к достижению целей коммуникации и, как следствие, к достижению цели образования в целом — развитию гармоничной и целостной личности ученика (студента).

6. Жанры коммуникаций педагогического дискурса

Рассмотрим определение понятия «речевой жанр», предложенное М. М. Бахтиным, который рассматривал его как «категорию, позволяющую связать социальную реальность с реальностью языковой» [Бахтин, 1996, с. 157]. Педагогическая экстралингвистическая реальность связывается с реальностью языковой через шесть жанров педагогического дискурса, выделенных Ж. В. Миловановой: фатика, объяснение и изложение, эвристика, упражнение, контроль, регламентация [Милованова, 1998, с. 63].

Многолетняя преподавательская практика автора статьи показывает: все шесть выделенных жанров педагогического дискурса крайне редко реализуются в рамках одного урока иностранного языка. В этой связи данная классификация предстает в более усеченном виде и перекликается с классификацией жанров педагогического дискурса, предложенной Т. В. Шмелевой: информативные, императивные, этикетные, оценочные [Шмелева, 1997, с. 93].

Именно на классификацию Т. В. Шмелевой мы опираемся в нашей работе. *Информативные жанры* включают такие понятия, как информация и референция. Они призваны сообщать ученикам (студентам) необходимую информацию, а также отсылать учеников (студентов) к уже известным им источникам информации, изученному ранее материалу.

Императивные жанры выражают намерение осуществлять события (намерения), важные (желаемые) для участников общения. В изученной нами литературе учеными к таким жанрам отнесены: приказ и просьба, запрет, совет, рекомендация, инструкция, распоряжение, обещание, обязательство.

Этикетные жанры формируют «события социальной действительности». К таким жанрам мы относим приветствие, прощание, поздравление.

Оценочные жанры соотносят поступки ученика (студента) с «принятой в обществе шкалой ценностей» [Шмелева, 1997, с. 97].

Рассмотрим вышеперечисленные жанры коммуникаций педагогического дискурса, опираясь на анализ уроков учителей английского языка МОБУ СОШ № 35 (табл. 5).

Таблица 5

Жанры педагогического дискурса	Пример на русском языке	Пример на английском языке
<i>Информативные</i>		
Информация	«За 15 минут до конца занятия напишем небольшой тест по пройденному грамматическому материалу раздела»	«In 15 minutes before the end of the lesson, we will write a small test on the grammatical material of the section passed»
Референция	«На прошлом занятии мы изучали образование множественного числа существительного»	«In the last lesson, we studied the formation of the plural form of a noun»
<i>Императивные</i>		
Приказ	«Садитесь!»	«Sit down!»
Просьба	«Можно мне пересесть на первую парту?»	«Can I move to the first desk?»
Запрет	«На уроке запрещено пользоваться мобильными телефонами!»	«Cell phones are not allowed in class!»
Совет	«Чтобы правильно задать общий вопрос, определите временную форму глагола-сказуемого»	«To correctly ask a general question, determine the tense form of the verb-predicate»
Рекомендация	«Прежде чем выполнять упражнение, прочитайте диалог еще раз»	«Read the dialogue again before doing the exercise»
Инструкция	«При срабатывании пожарной сигнализации всем организованно покинуть помещение согласно плану эвакуации»	«When a fire alarm is triggered, everyone should leave the premises in an organized manner according to the evacuation plan»

Таблица 5 (окончание)

Жанры педагогического дискурса	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Распоряжение	«В связи с отсутствием воды проведение занятий сокращается до трех уроков»	«Due to the lack of water, classes are reduced to three lessons»
Обещание	«Первые три ученика, правильно выполнившие упражнение, получают оценку в журнал!»	«The first three students who complete the exercise correctly will receive a score in the journal!»
Обязательство	«Проверку упражнения закончим на следующем занятии»	«We will finish checking the exercise in the next lesson»
<i>Этикетные</i>		
Приветствие	«Добрый день!»	«Good afternoon!»
Прощание	«Увидимся на следующем занятии!»	«See you next lesson!»
Обращение	«Уважаемые студенты!»	«Dear students!»
Поздравление	«С Новым годом!»	«Happy New Year!»
<i>Оценочные</i>		
Похвала	«Отлично! Садитесь, все участники диалога получают пять!»	«Excellent! Sit down, you get five!»
Порицание	«Прекратите шуметь, звонок уже прозвенел!»	«Stop making noise, the bell has already rung!»

Однако на уроке (занятии) многие речевые жанры педагогического дискурса перемешиваются, образуя канву непосредственного, живого общения учителя с учениками (преподавателя со студентами). Границу между жанрами провести зачастую просто невозможно, поскольку во время урока (на занятии) все жанры педагогического дискурса находятся в постоянном взаимодействии (табл. 6).

Таблица 6

Смешанные жанры педагогического дискурса	Пример на русском языке	Пример на английском языке
Приветствие + обращение	«Здравствуйте, девочки и мальчики!»	«Hello, girls and boys!»
Приветствие + формула призыва к соблюдению ритуала	«Доброе утро, ребята! Все встали. Внимание на учителя!»	«Good morning, guys! Everyone got up. Attention to the teacher!»
Приветствие + напоминание о времени начала урока	«Добрый день! Урок уже начался!»	«Good afternoon! The lesson has already begun!»
Приветствие + управленческая команда	«Здравствуйте! Прошу всех вспомнить, что на уроке нельзя разговаривать»	«Good morning! Please remember that you are not allowed to talk in class»
Приветствие + формула контроля	«Доброе утро! Кто сегодня отсутствует?»	«Good morning! Who is absent today?»
Приветствие + формула замечания	«Здравствуйте! Почему доска не подготовлена к началу урока?»	«Hello! Why the blackboard isn't ready for the beginning of the lesson?»
Обращение + просьба	«Ребята, выучите эти слова письменно к следующему уроку»	«Girls and boys, learn these words in writing for the next lesson»
Извинение + обращение	«Не обижайтесь, дорогие мои!»	«Do not be offended, my dear!»
Прощание + обращение	«До завтра, ребята!»	«Until tomorrow, boys and girls!»
Прощание + наставление	«До свидания! Не опаздывайте больше!»	«Goodbye! Don't be late anymore!»
Поздравление + обращение	«С днем рождения, Мария!»	«Happy birthday, Maria!»
Похвала + обращение	«Отлично, Света! Садись, пять!»	«Excellent, Sveta! Sit down, you get five!»
Порицание + обращение	«Прекрати шуметь, Андрей. Звонок уже прозвенел!»	«Stop making noise, Andrew. The bell has already rung!»

Обзор практического и теоретического материала по проблеме определения рамок педагогического дискурса дает возможность выявить их по следующим критериям: цель, участники, свойства, стратегии, функции и жанры педагогического дискурса. Данные критерии могут быть применимы для изучения любого типа дискурса, но под влиянием экстралингвистических факторов педагогической сферы общения они приобретают определенные особенности, позволяющие отделить педагогический дискурс от всех остальных.

Завершая раздел, представим особенности реализации данных критериев в виде схемы, обеспечивающей наглядность отображения особенностей коммуникаций в педагогической сфере общения (Приложение).

1.3. ИНВАРИАНТНОЕ И ВАРИАТИВНОЕ В ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ

В настоящее время существует достаточное количество научных педагогических исследований, посвященных различным особенностям педагогического дискурса [Карасик, 2002; Антонова, 2007; Вострикова, 2010; Щербинина, 2010; Дьякова, 2013; Вьюнова, 2015; Костюшкина, 2021]. Изучение педагогического дискурса как речевого взаимодействия в сфере образования невозможно без междисциплинарного подхода, без интеграции знаний, полученных из педагогики, филологии, социологии, психологии, методики. Только междисциплинарный подход способен обеспечить учителю оптимальный выбор приемов речевого воздействия, способствующих гармонизации образовательного процесса.

Основываясь на определении дискурса как «объективно существующего вербально-знакового построения, сопровождающего процесс социально значимого взаимодействия людей» [Седов, 2004, с. 8], мы полагаем, что педагогический дискурс представляет собой *комплексное и многогранное явление*, существующее в профессионально-педагогической сфере деятельности, реализуемое участниками образовательных отношений, которые обладают коммуникативным опытом профессионального взаимодействия и мотивами общения.

По мнению Т. И. Востриковой, педагогический дискурс представляет собой разновидность статусно ориентированного дискурса, при наличии у участников статусно-ролевых характеристик,

коммуникативной цели высказывания, приоритетных ценностей и ведущих стратегий в общем хронотопическом (место и время) пространстве [Вострикова, 2010, с. 65].

На основе предложенных определений понятия «педагогический дискурс» [Седов, 2004, с. 8; Вострикова, 2010, с. 65] графически обозначим его составляющие, необходимые для понимания сущности этого понятия (рис. 1).



Рис. 1. Составляющие педагогического дискурса

Изучение педагогического дискурса проводится с учетом внешних и внутренних факторов его существования. Исследование интересующих нас вариативного и инвариантного аспектов педагогического дискурса требует их детального разграничения и определения границ в педагогическом дискурсе. Вариантность и инвариантность уже становились предметом научного изучения в рамках проектировочной компетентности преподавателя вуза [Вьюнова, 2015]. Для компактности изложения представим основные признаки инвариантности и вариативности в табл. 7.

**Сущностные признаки инвариантности и вариативности
(по В. И. Вьюновой)**

	Инвариантность	Вариативность
1	2	3
Характер	Стабильность	Гибкость
	Независимость от внешних воздействий	Зависимость от внешних изменений
	Интегративность и конвергентность	Дифференцированность и дивергентность
	Стремление к порядку и преемственности	Стремление к неуправляемости
	Операции обобщения и синтеза	Операции анализа и конкретизации
	Интегрированное знание	Дифференцированное знание

Несмотря на то что педагогический дискурс существует в устной и письменной формах, в данном исследовании мы сосредотачиваем наше внимание на его устных вариантах. Изучение вариантного и инвариантного в педагогическом дискурсе невозможно без рассмотрения среды развертывания педагогического дискурса. **Педагогическая среда**, в которой реализуется педагогический дискурс, является его ***первым инвариантным признаком***. Педагогическая среда включает в себя участников общения, где адресантом является педагог, адресатом — обучающийся. Их общение происходит в образовательном пространстве с целью социализации нового члена общества [Вострикова, 2010, с. 67]. Под социализацией нами понимается процесс формирования навыков и умений индивида, необходимых для полноценной жизни в обществе, усвоения норм, ценностей, моделей поведения, принятых в обществе. **Социализация нового члена общества** как целеполагание педагогического дискурса является ***вторым инвариантным признаком*** педагогического дискурса.

Очевидно, что основной сферой существования педагогического дискурса является речь учителя в пространстве образовательного учреждения (урок, объяснительный монолог, учебная лекция, профессионально-педагогический диалог и др.).

Именно в общении формируются интеллектуальные и эмоциональные свойства личности обучающегося (устойчивость внимания,

наблюдательность, память, способности к анализу, воображение, волевые качества) и совершенствуются личностные качества учителя [Стативка, 2002, с. 19]. Что наводит на мысль о **диалогическом характере коммуникации** в педагогическом дискурсе как о его **третьем инвариантном признаке**, если понимать диалог широко, не только как обмен коммуникативными репликами, но и как проводник моральных, нравственных, эстетических, социальных и инструментальных ценностей от педагога к обучаемому (о диалогичности пойдет речь ниже). Следовательно, педагогический дискурс может быть рассмотрен в дидактико-аксиологическом аспекте.

Педагогический дискурс в аспекте изучения его инвариантных признаков уже становился предметом исследования; в итоге инвариантными признаками были названы: институциональность, аксиологичность, диалогичность, инверсивность, вовлеченность [Карасик, 2002]. **Институциональность** как **четвертый инвариантный признак** отражает строгую кодифицированность и нормативность взаимодействия участников коммуникации с позиций статусно-ролевых отношений в образовательном контексте. Институциональный характер общения диктует нормы общения, обуславливает внешнюю **оформленность и содержательность речи**, которые можно обозначить как **пятый инвариантный признак** педагогического дискурса. **Аксиологичность** как **шестой инвариантный признак** отражается в ценностной содержательности речи партнеров по коммуникации, особенно того, кто находится в более высоком статусном положении (например, учитель по отношению к учащимся). **Диалогичность (седьмой инвариантный признак)** является основополагающим признаком, т.к. существование педагогического дискурса само по себе подразумевает дидактико-ориентированную, направленную на воздействие на учащегося речь учителя; таким образом, отклик и реакции (вербальные и невербальные) обучающихся будут определять дальнейшее речевое поведение учителя. **Инверсивность (восьмой инвариантный признак)** реализуется в постоянном и многообразном варьировании содержания педагогического дискурса и переструктурировании формы сказанного (иными словами, «сказать по-разному об одном и том же»). **Вовлеченность (девятый инвариантный признак)** определяется мотивированностью и интересом участников речевого взаимодействия не только к содержанию, но и к процессу коммуникации [Карасик, 2002].

Говоря о вариативности в педагогическом дискурсе, отметим, что при сохранении неравенства статусно-ролевых характеристик участников образовательных отношений **речевое поведение** коммуникантов зависит от их субъективного восприятия сказанного,

коммуникативных навыков и умений, взглядов, убеждений, эмоционального фона, а также личностных и психофизиологических качеств. Так, например, одну и ту же лекцию преподаватель читает по-разному, в зависимости от возраста, пола учащихся той или иной группы. Выбирая стиль общения и представления знаний для обучающихся, лектор учитывает социальный и этнический состав учебной группы, ее коммуникативную активность, наличие и плотность ответных реакций, знаниевый уровень, творческую направленность, индивидуальные психологические характеристики отдельных обучающихся, а также общий эмоциональный фон. Кроме того, очевидно, что, помимо внешних факторов, на чтение лекции педагогом влияют и внутренние факторы, относящиеся к самому педагогу, — настроение, физическое состояние, удовлетворенные/неудовлетворенные базовые потребности (например, лектор испытывает жажду, поэтому его речь будет более лаконичной) и др. Таким образом, в предъявлении одним и тем же коммуникантом одного и того же текста появляется вариативная составляющая, которая обусловлена внешними и внутренними факторами. Это **первый вариативный признак** педагогического дискурса.

Создание гуманитарной образовательной среды в учебном заведении предполагает обеспечение определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационно-управленческого, методического и психологического характера, обеспечивающих обретение обучающимися гуманитарной культуры и стимулирующих собственную культуросообразную деятельность обучающихся.

На речь участников образовательного процесса также влияют **ценностные ориентации** участников педагогического дискурса, что является **вторым вариативным признаком** педагогического дискурса. Так, в основу взаимодействия учителя и ученика положены принципы гуманистической педагогики, основанной на диалоге с целью обмена мыслями и смыслами, выстроенном с учетом идей гуманистической парадигмы образования о воспитании свободной нравственной личности. Это является инвариантным компонентом педагогического дискурса, т.к. ценностная ориентация участников педагогического дискурса сводится к признанию и закреплению моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных и культурных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как жизнь, свобода, истина, гуманизм, красота, отечество, труд, знание [Антонова, 2007].

Формирование нравственно высокого ценностного мировоззрения учащихся во многом определяется духовной культурой и коммуникативными умениями учителя, что определяет его коммуникативная компетенция. Ценностное отношение педагога к процессу воспитания, обучения и общения обусловлено:

- пониманием учителем статусно-ролевых характеристик участников образовательных отношений;
- ролью обучающегося в данных отношениях;
- созданием атмосферы сотрудничества и взаимопомощи между коммуникативными партнерами в учебном процессе;
- использованием возможностей образовательной среды и средств обучения для формирования и развития личности обучающегося.

Аксиологическая составляющая педагогического дискурса, согласно В. И. Карасику [Карасик, 2002, с. 209], обусловлена следующими стратегиями:

1) объясняющая стратегия — сообщение человеку некоей информации, передача идеи, знаний, мнений;

2) оценивающая стратегия — представляет собой возможность учителя давать оценку событиям, обстоятельствам, субъектам коммуникации или участникам образовательных отношений. В данном случае учитель выступает транслятором норм общества, что позволяет ему устанавливать параметры условной шкалы оценивания;

3) контролирующая стратегия — включает в себя обратную связь учителя с учащимися, поддержание контакта с участниками коммуникации, ведение опроса, тестирование, а также выполнение действий, направленных на формирование ответственности и дисциплинированности учащихся;

4) содействующая стратегия проявляется в поддержке и исправлении обучающегося, т.е. создании оптимальных условий для формирования личности человека. Данная стратегия выражается в виде положительного отношения к адресату;

5) организующая стратегия — заключается в совместных действиях участников общения: например, этикетные ходы педагогического дискурса (приветствия, обращения, знаки внимания), также директивные ходы («*Open your exercise-books!*»*), тренировочные и игровые высказывания как на уроке, так и во время внеклассных мероприятий [Карасик, 2002, с. 209].

* Источником всех примеров является многолетняя речевая практика автора данной главы.

Кроме того, мы можем выделить **дополнительные имманентные признаки** педагогического дискурса. Так, например, процесс коммуникации в образовательном пространстве, в частности на уроке, не является общением ради общения. Диалог между обучающим и обучающимся представляет собой коммуникативное взаимодействие с четкой иллокутивной целью (например, воздействие, передача информации и т.д.). Наличие иллокутивной цели общения является **десятым инвариантным признаком** педагогического дискурса и подразумевает выполнение определенных коммуникативных задач, каждая из которых решается соответствующими вербальными средствами. Способы решения коммуникативных задач порождает **речевая ситуация**. Речевая ситуация, включающая участников общения (говорящий — слушающий), определенные условия (место, время, условия), цель (осознанную и неосознанную) и проблему (тему), становится **одиннадцатым инвариантным признаком**. Уточним, что адресант речи в педагогическом дискурсе, помимо определенной цели общения, стремится к реализации своей статусной идентичности, социальной роли, своих профессиональных и личностных качеств. Данная особенность цели общения адресанта является инвариантной, что важно для педагогического дискурса как типа институционального дискурса. В результате коммуникации в педагогической речевой ситуации создаются психологические условия, в которых у обучающихся развивается ценностное отношение, формируются интересы, создается благоприятный эмоциональный фон. Благоприятный для совместной работы эмоциональный фон влияет на содержание и форму порождаемого учителем дискурса, что является имманентным признаком, характеризующим педагогический дискурс. При этом сама речевая ситуация не может носить идеальный характер, т.к. предвидеть сценарий вербального взаимодействия не всегда возможно. Следовательно, в педагогическом дискурсе можно выделить вариативную и инвариантную составляющие.

Согласно Ю. В. Щербининой, наиболее очевидные и частотные вариативные преобразования любого речевого пространства можно разделить на:

— *интенциональные* — обусловленные изменениями в целевых установках, намерениях участников образовательного процесса, сменой ролевых позиций (например, от говорящего к слушающему, от участника коммуникации к контролирующему звену и пр.). Так, например, во время урока учитель делает замечание ученику, и ученик начинает объяснять свое поведение (смена ролевых позиций от говорящего к слушающему); учитель дает задание во время

урока — составить диалоги по заданному образцу (смена роли от участника коммуникации к контролирующему звену);

— *модусные* — связанные с изменением типа или жанра дискурса в процессе коммуникации. Например, по время объяснения материала у учителя возникла необходимость прокомментировать недавно сделанные ошибки одного из учащихся или целой группы. Или во время лекции педагогу необходимо сделать замечание по поводу шумного поведения обучающегося;

— *смысловые* — вызванные изменениями в содержании высказывания, сменой темы общения, смещения акцента с одного предмета обсуждения на другой и т.д., связанные, например, с дисциплинарными вопросами или с необходимостью привести дополнительный пример в ходе объяснения чего-либо учителем [Щербинина, 2010, с. 14].

Любая речевая ситуация предполагает наличие слушающего и говорящего внутри самой ситуации и внешних раздражителей (детерминантов) дискурса, образующих *речевое событие* [Тимонина, 2012]. Речевое событие обусловлено видами общения, которые, с одной стороны, зависят от речевой ситуации, а с другой стороны, сами влияют на характеристики речевой ситуации и, как следствие, на результат общения. Для дальнейшего изложения необходимо уточнить виды общения, характеризующие педагогический дискурс. Для краткости изложения представим их в виде таблицы [Тимонина, 2012, с. 50] (табл. 8).

Педагогический дискурс рождается и функционирует в педагогическом взаимодействии, которое определяется как процесс совместной деятельности участников учебного процесса. Здесь упомянем, что участниками открытого диалогического общения могут быть учитель, учащиеся, классный руководитель, родители, администрация школы, школьный психолог и другие лица, выступающие партнером по коммуникации в той или иной речевой и педагогической ситуации, что было нами уже обозначено как ***седьмой инвариантный признак***. Отметим, что при непосредственном общении коммуникантов эффективность коммуникации возрастает благодаря задействованию паравербальных средств, чего нельзя сказать о дистанционном общении, при котором теряются невербальные вспомогательные средства.

Обязательными составляющими педагогического коммуникативного воздействия являются иллокутивная цель и наличие ценностного аспекта речи участников общения как с содержательной стороны, так и с позиции формы речевого поведения. Например, на уроке в процессе устного опроса или при комментировании плохого

поведения ученика речевое поведение учителя отличается в связи с изменениями функции коммуникации: с информативной (в первом случае) на апеллятивную (во втором). Иллокутивные цели могут меняться в зависимости от речевой ситуации, имея вариативный характер, при этом инвариантной остается коммуникативная цель педагогического дискурса — контактоподдерживающая.

Таблица 8

Виды общения (по И. В. Тимониной)

Принцип определения	Виды общения
По положению коммуникантов во времени и пространстве	<i>Контактное</i>
	<i>Дистантное</i>
По наличию или отсутствию опосредующего звена	<i>Непосредственное</i>
	<i>Опосредованное</i>
С точки зрения формы	<i>Устное</i>
	<i>Письменное</i>
С точки зрения письменной и постоянной позиции говорящего и слушающего	<i>Диалогическое</i>
	<i>Монологическое</i>
С точки зрения обстановки общения и взаимоотношений общающихся	<i>Частное</i>
	<i>Официальное</i>
С учетом использования речевых и неречевых средств	<i>Вербальное</i>
	<i>Невербальное</i>
По степени опосредованности	<i>Непосредственное</i>
	<i>Опосредованное</i>
По цели	<i>Фатическое (неинформационное)</i>
	<i>Нефатическое (неинформационное)</i>

Как известно, наиболее распространенной формой обучения является урок. В контексте урока В. И. Карасик выделяет следующие виды педагогического взаимодействия:

- контакт (непосредственное общение);
- объяснение (сообщение и комментирование новой информации);
- упражнения (формирование и закрепление умений и навыков);
- контроль (подведение итогов обучения) [Карасик, 2002].

С содержательно-структурной стороны урок как инвариантная разновидность диалогически открытого педагогического дискурса состоит из инвариантных методически определенных этапов. Данные этапы не зависят от типа урока и включают приветствие, организационный момент, постановку целей и задач урока, рефлекссию, оглашение оценок, объяснение домашнего задания. Учитель при подготовке к уроку определяет вариативную коммуникативную цель для каждого этапа урока, согласно которой выбираются языковые и речевые средства. Например, при выполнении упражнений учитель планирует в своей речи установки, необходимые для регулирования деятельности учащихся. В тексте регулирующие речевые акты подчеркнуты (подчеркнуто нами. — Авт.):

“Let’s open your Activity books and find exercise 2d. The task is to complete the sentences with correct forms of verbs. Artyom, will you read the example, please? Who wants to come to the blackboard?” (пример из урока английского языка, 8-й класс, СОШ г. Оренбурга).

Учитель обозначает переходы от одного этапа к другому. Подобная четкая структура способствует эффективности учебного процесса.

Следует отметить, что к вариативному в педагогическом дискурсе В. И. Карасик относит наименования учащихся и учителя, сравнивая количество наименований того и другого с количеством их же наименований на английском языке (например, в русском — учитель, педагог; в английском — teacher, preceptor, mentor, guide и т.д.) [Карасик, 2002, с. 210]. Однако форма обращения к учителю или преподавателю как модельная единица в русском языке все-таки инвариантна, т.к. стандартизированное обращение к учителю в русской культуре по имени и отчеству, а к ученику — по имени (в дружеской форме) или по фамилии (в авторитарной форме) — в школе; по имени или имени и фамилии — в вузе является общепринятым.

Важной инвариантной особенностью педагогического дискурса является общая контактоустанавливающая стратегия, реализация которой осуществляется несколькими тактиками. Н. А. Антонова выделяет несколько тактик речевого поведения учителя, степень значимости которых зависит от типа и этапа урока. Согласно автору, существует императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая тактики

[Антонова, 2007]. Контактоустанавливающая стратегия — как инвариантная — пронизывает весь урок, на любом этапе урока решается задача установления и поддержания контакта. Например, на начальном этапе урока (начало урока иностранного языка — приветствие, речевая и фонетическая зарядки) данная стратегия служит цели установления речевого контакта и является попыткой обратить внимание учащихся на учителя, активизировать умственную деятельность учащихся.

Рассмотрим указанные выше тактики речевого поведения (императивную, информативную и коммуникативно-регулирующую) в контексте контактоустанавливающей стратегии в педагогическом дискурсе.

Выбор императивной тактики речевого поведения на других этапах урока нацелен на стимулирование умственной и физической активности учащихся (побуждение к действиям, вопросительные высказывания, побуждающие к ответу, требования, просьбы, зачастую в императивной форме, иногда со смягчениями). Именно возможность выбора речевой тактики является вариативной составляющей педагогического дискурса. Источниками примеров, приведенных ниже, являются речевые акты учителей иностранного языка образовательных организаций г. Оренбурга, а также преподавателей иностранного языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».

“Who would like to go to the blackboard?”;

“Alexey, come to the blackboard”;

“Anya, you are the next to go to the blackboard”;

“Answer my question, please!”;

“Let’s revise the rule!”;

“Open your exercise-books, write down...”;

“Open your student-books at page 11” и пр.

Кроме того, императивная тактика речевого поведения применяется с целью воспитательной коррекции хода урока:

“Silence, please!”;

“Be quick!”;

“Look at me, everybody!”;

“Stop talking!”;

“Don’t peep your nose into your copybooks!” и пр.

Информативная тактика выбирается учителем при объяснении материала и нацелена на установление речевого контакта с учащимся, инициирование коммуникации, передачу информации от одного участника коммуникации к другому, активизацию физической и умственной деятельности учащихся, уточнение, оценку действий обучающихся:

“So, to pronounce this sound you should...”;

“How do we call these verbs?”;

“How do you think...?”;

“Right you are!” и пр.

Зачастую учитель комбинирует информативную и императивную тактики при объяснении нового материала с целью усиления информативности, что обусловлено конкретными задачами на различных этапах урока.

Коммуникативно-регулирующая тактика реализуется через речевые жанры приветствия, обращения, сообщения темы урока, стимулирования будущей работы обучающихся, замечания-оценки учителя:

“Good morning, take your seats!”;

“We’ll start our lesson with...”;

“Let’s check your homework”;

“Your home task will be...”;

“Today we will speak about...” и пр.

Отметим, что при всем многообразии тактик речевого поведения каждая из них способствует реализации основной контактоустанавливающей стратегии речевого поведения. Инвариантной является сама речевая стратегия установления и поддержания речевого контакта, а вариативными — способы ее организации.

Отметим, что в структуре каждого вида речевой тактики можно выделить инвариантную и вариативную составляющие. Наименее гибкими являются типизированные фразы этикетного характера (приветствия, прощания, благодарность и т.д.), поддержания речевого контакта (например, слова-связки), поощрения и побуждения к действию, а также клишированные установки на выполнение учащимися тех или иных учебных действий. Кроме того, каждый урок имеет важные инвариантные элементы — императивные формы побуждения учащихся к учебным действиям, речевые установки учителя, формулировки заданий. Учитель выбирает инвариантную или вариативную тактику речевого поведения на уроке исходя из педагогических и методических нужд урока.

Выделим еще несколько тактик речевого поведения. Так, например, одной из тактик является *тактика привлечения внимания*, с помощью которой учитель создает благоприятный эмоциональный фон в начале урока на организационном этапе, заставляет обратить на себя внимание посредством выстраивания своего речевого поведения.

Проследим реализацию контактоустанавливающей стратегии посредством тактики привлечения внимания:

1. Приветствие учителя (*"Good morning, class! Take your seats, please!"*).

2. Создание положительной атмосферы, мотивации на продуктивную работу в сочетании с речевой разминкой (*"Have you noticed the weather today?"*, *"Do you feel the spring is coming?"*, *"Do you like the weather today?"*):

- учитель использует специальные вопросы, направленные на привлечение внимания учащихся (*"Please, look at me everybody!"*, *"Are you ready to start the lesson?"*, *"Is everyone present?"*, *"Are we waiting for anybody?"*);
- учитель высказывает пожелания (*"It's going to be very interesting today!"*, *"I wish you good luck at the lesson!"*, *"I hope you will have fun at the lesson today!"*);
- учитель определяет собственный эмоциональный настрой на работу, тем самым способствует улучшению эмоционального фона класса (*"I've got such a wonderful mood today, so I hope the lesson will be great!"*, *"How are you? Are you ready for some wonderful moments at the lesson?"*).

Тактика привлечения внимания может быть эффективно реализована учителем на любом этапе урока, а также в случае, если учитель чувствует, что эмоциональный фон учебного процесса нарушается или концентрация внимания со стороны детей снижается. Для повышения эффективности данной тактики учитель может чаще использовать подобные фразы в течение урока.

Следующая тактика эффективного речевого поведения — *тактика поддержания речевого контакта* — позволяет получить обратную связь от учащихся, организовать урок, выстроить коммуникативное взаимодействие с каждым учеником, помочь, посодействовать учащимся в решении тех или иных учебных задач. Особенно эффективно данная тактика работает тогда, когда фразы учителя становятся личностно ориентированными.

Основным средством реализации тактики поддержания речевого контакта на уроке является вопрос (любого типа — общий, специальный, альтернативный, разделительный, к подлежащему), который позволяет получить обратную связь от учащихся, оценить их деятельность, поддержать интерес к учебной деятельности:

- общий:
 - "Are there any questions?"*;
 - "Do you have any questions?"*;
 - "Dima, have you done this exercise?"*;
 - "Masha, are you ready?"*;
 - "Misha, was it difficult for you?"*;

— специальный:

“What was the most interesting thing for you?”;

“What phrase was the most difficult for you?”;

“What do you want to start with?”;

— альтернативный:

“Do you want to start with the verbs or with the sentences?”;

“Do you want to do this exercise in written or orally?”;

— разделительный:

“It was interesting, wasn’t it?”;

“You can complete this task, can’t you?”;

— к подлежащему:

“Who would like to start?”;

“Who can try to complete the task?”

Кроме того, использование данной тактики позволяет снизить тревожность обучающихся, в частности учащихся, имеющих особенности когнитивно-психологического характера.

Еще одной эффективной тактикой является *тактика регулирования*, задача которой — оказание помощи и содействия учащимся, обеспечение возможности сохранить положительные отношения с учениками, избежать или сгладить конфликтные ситуации, возникающие по различным причинам. Регуляция деятельности учащегося происходит посредством таких корректирующих фраз, как:

“Let me help you, ...”;

“I’ll give you a hint...”;

“Let’s keep calm and try to solve this problem together”;

“It will be better if we...”;

“I advise you to...”.

Такие корректные исправления замечаний позволяют в вежливом, дипломатичном тоне регулировать деятельность учащихся.

На завершающем этапе урока результативной, на наш взгляд, является *тактика прерывания речевого контакта*, в задачи которой входят логичное завершение речевого контакта, подведение итогов урока, поддержание благоприятной атмосферы в классе. В данном случае важно помнить и о жанровой составляющей педагогического дискурса, т.к. завершение урока, как и начало, является инвариантной частью, изобилующей клишированными дискурсивными педагогическими паттернами:

“Try to complete this task at home”;

“The lesson is over, thank you, goodbye”;

“The bell is ringing. That means the lesson is over”;

“Thank you for the lesson”;

“We have to take a pause here”.

Важной в педагогическом дискурсе является *тактика поощрения*, нацеленная на мотивирование учащихся на работу, актуализирующую умственную и физическую деятельность обучающихся. Данная тактика позволяет снизить градус напряжения на уроке, создать ситуации успеха, добиться благоприятной учебной атмосферы. Реализация тактики поощрения происходит посредством оценочных высказываний положительного характера:

“Well done!”;

“Good job!”;

“You’ve made a mistake, but that’s OK, don’t worry!”;

“Take your seat, an excellent mark!”;

“Very good, Tanya! You are very smart!”.

Интонационная составляющая при использовании данной тактики должна учитываться в обязательном порядке, т. к. похвала и поощрение должны быть искренними.

Тактика *скрытого сравнения* — особая тактика оказания психологического влияния на учащихся, позволяющая сформировать положительный настрой обучающихся на взаимодействие с учителем и с другими участниками учебного процесса, установить мотивацию на достижение успеха:

“Kolya, you are THE ONLY student, who has made no mistakes at all!”;

“Tanya, well done, you were THE FIRST to complete the task!”

Однако при использовании данной тактики важно учитывать реакцию остальных обучающихся. В речи учителя должны отсутствовать сравнение с другими, принижение успехов других, речевые обороты, задевающие самооценку остальных учащихся (например, “Olya is better than you!”). При этом можно подвергнуть сравнению успехи одного и того же учащегося в разные периоды времени, указав на наличие прогресса в работе. Например:

“Yesterday your work was good, but today it’s much better!”

Активизация работы учащихся, их мотивирование к получению новых знаний, активизация внимания, контроль на уроке также реализуются посредством *тактики стимулирования работы учащихся*. Речевое оформление педагогического дискурса в рамках данной тактики производится посредством императивных и модальных конструкций:

“Guys, pay attention to the blackboard”;

“Remember, you should...”;

“Katya, you will solve this problem, I’m sure!”;

“Sergey, don’t sleep, please!”

Определенный интерес для нашего исследования представляет *тактика рефрейминга*, реализуемая также в рамках общей контактоустанавливающей стратегии педагогического дискурса. Данная

тактика популярна в сфере маркетинга и рекламы, где получила название «бутерброд». Тактика заключается в том, чтобы «обернуть» отрицательные стороны учебной ситуации в положительные, благодаря чему происходит сглаживание негативных и напряженных ситуаций или посылов:

“The text is rather big, BUT there no compound and complex sentences at all”;

“The home task is big, BUT you won’t have to write a lot”;

“We had to do a lot of exercises today, SO I won’t give you any home task!”

Данная тактика позволяет показать учащимся положительную перспективу дальнейшего разворачивания событий на следующем этапе урока.

Отметим, что для изучения педагогического дискурса представляет интерес тактика *косвенного побуждения к действию*, которая достаточно широко используется в речи учителя. Такая тактика особенно важна при взаимодействии с участниками образовательных отношений, в том числе с родителями. Цель использования такой тактики — придать речи вежливый, но категоричный оттенок, снизить требовательность высказывания, нивелировать авторитарность в речи. В контексте урока тактика косвенного побуждения к действию может использоваться в различных ситуациях педагогического общения на любом организационном этапе урока. Данная тактика выражается в речи:

1) модальными конструкциями с семантикой косвенного побуждения к действию:

- установка на первое прочтение текста (предтекстовый этап):
“I would like you to read this text” вместо *“Read this text!”*;
- установка на выполнение упражнения: *“You need to complete this task”* вместо *“Complete this task”*;
- устный опрос: *“Rita, will you tell us the rule, please”* вместо *“Rita, tell us the rule, please”*; *“Could you repeat, please?”* вместо *“Repeat once again”*;

2) безличными конструкциями в страдательном залоге:

- “This exercise is necessary to be done”*;
- “This rule is learnt orally”*;
- “English is spoken at our lesson”*;
- “Silence is kept during the test”*;

3) обезличенными общими вопросами:

- “Does anybody know the answer?”*;
- “Did anyone do this task?”*;
- “Is anyone absent?”*;

4) условными предложениями:

"It would be nice if you did this exercises in written";

"It will be useful if we revise the rule together";

"It's OK if you have difficulties with this text";

5) разделительными вопросами:

"The story was rather interesting, wasn't it?";

"The rule isn't so difficult, is it?";

"Kolya was right, wasn't he?";

6) обращениями по имени:

"Matvey, I'd like you to go to the blackboard";

"The next question is for you, Grisha";

"Can you choose another variant, Vera?"

Представленные выше примеры обусловлены статусно-речевой идентичностью участников коммуникации и призваны снизить градус напряжения, «сохранить лицо» партнерам по речевой коммуникации.

Кроме того, существуют этикетные жанры приветствия, прощания, обращения, представляющие собой стандартные типовые высказывания, обусловленные ситуативной направленностью содержания, характеризующиеся инвариантностью. К жанрам педагогического дискурса, согласно В. И. Карасику, относятся приветствие, прощание, поощрение, наказание [Карасик, 2002].

Рассматривая этикетные жанры педагогического дискурса, следует отметить, что в большинстве случаев реплики учителя направлены на обеспечение благоприятного эмоционального состояния учащихся и установление дружелюбной учебной атмосферы:

"Good morning!";

"Good afternoon!";

"Glad to see you!"

Встречаются вариативные формы речевой ситуации, когда учитель начинает урок с таких фраз, как:

"Open your exercise-books, write down the date!";

"I'm here!";

"Well, English time now!"

В таком случае вариативные приветствия не считаются отклонением от нормы, однако они должны быть уместны на уроке. Они обусловлены желанием учителя внести разнообразие в свою речь, повысить интерес и внимание к уроку, активизировать познавательную активность учащихся, а также передать экстралингвистическую ситуацию.

Жанр приветствия в педагогическом дискурсе апеллирует к коллективному адресату, в том числе в форме коллективного приветствия:

“Good morning, boys and girls!”;

“Good afternoon, class!”;

“Good afternoon, everybody!”

Другим жанром педагогического дискурса является прощание, т.е. завершающая речевая ситуация урока. Фразы прощания также обладают вариативностью. С организационно-методической точки зрения прощание — финальный этап урока после рефлексии и оглашения оценок — сопровождается невербальными действиями учителя и учащихся: например, в российской школе учитель встает перед классом, учащиеся встают из-за своих парт и смотрят на учителя.

Наименее вариативными и наиболее нейтральными репликами прощания будут стандартные фразы, дополненные ритуализированными оборотами (подчеркнуты):

“The lesson is over. Goodbye!”;

“The lesson comes to the end! You may be free. Goodbye!”

Значимыми для жанра прощания являются эмоциональная оценка результатов взаимодействия на уроке, закрепление положительного коммуникативного результата:

“Good job!”;

“You all have done great job today!”;

“The lesson was very productive!”;

“Thank you for the lesson!”

Наибольшей вариативностью и субъективностью в педагогическом дискурсе обладает интонация как особая тональность речи, соответствующая учебной ситуации. Повышение и понижение тона, восходящая или нисходящая интонации, паузирование — все это позволяет дополнить речь учителя и сделать ее более выразительной, усилить ее воздействие на учащихся. Интонация речи учителя имеет дидактический эффект, т.к. благодаря интонации учитель может придать тот или иной оттенок речи, вплоть до полного изменения содержания сказанного.

Согласно правилам интонирования в английском языке, одна и та же фраза может быть сказана с различной интонацией, в зависимости от эмоций говорящего и посыла, который заложен в реплике. Поэтому можно утверждать, что интонационная составляющая является имманентным признаком, а ее типы и проявления обусловлены конкретными коммуникативными намерениями учителя, что является вариативной характеристикой.

Стоит отметить, что существуют и другие исследования речевых тактик педагогического дискурса. Например, Г. М. Костюшкина,

С. А. Рыбалко в аспекте вариативности и инвариантности педагогического дискурса выделяют такие тактики, как аргументатив, аргументатив + дескриптив, дескриптив, коммуникатив, коммуникатив + нарратив, коммуникатив + дескриптив, коммуникатив + аргументатив, нарратив [Костюшкина, 2021, с. 1892]. Все представленные тактики направлены на взаимодействие учащихся, контроль процесса усвоения знаний обучающимися.

Таким образом, отметим, что рациональный выбор учителем тактики речевого поведения в рамках педагогического дискурса обуславливает результативность учебного процесса благодаря установлению эффективного коммуникативного контакта между всеми участниками образовательных отношений.

Подводя итог исследованию инвариантной и вариативной составляющих в педагогическом дискурсе, отобразим его инвариантные и вариативные характеристики (рис. 2).

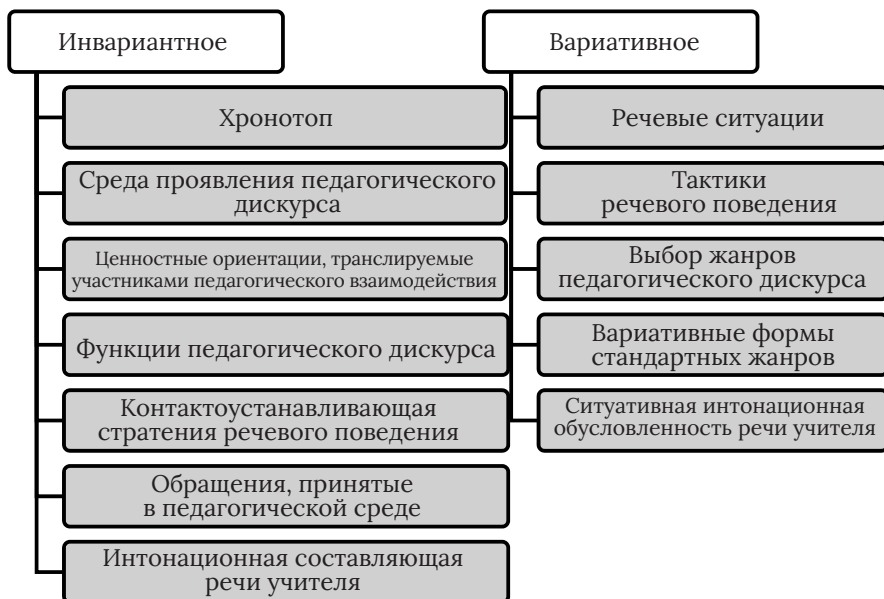


Рис. 2. Инвариантное и вариативное в педагогическом дискурсе (авторское представление)

Следовательно, инвариантными в педагогическом дискурсе являются его хронотопические характеристики, образовательная среда, в которой он разворачивается, реализуемая функция воздействия,

осуществляемая контактоустанавливающей речевой стратегией учителя в совокупности с различными речевыми тактиками, ценностные ориентации, транслируемые участниками педагогического взаимодействия. К вариативным признакам педагогического дискурса следует отнести речевые ситуации педагогического общения, выбор речевых тактик в контексте основной контактоустанавливающей речевой стратегии, жанры педагогического дискурса, а также их ситуативно обусловленные вариативные проявления.

1.4. АЛГОРИТМ ВНЕДРЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

На сегодняшний день, несмотря на появление новых профессий, инновационных способов получения знаний, высшее образование остается крайне необходимым для каждого человека. Общество продолжает испытывать потребность в интеллектуальных, образованных и полифункциональных кадрах. На ступени высшего образования в образовательной системе ярко прослеживается междисциплинарная связь и проявляются ее особенности, а именно при погружении студентов в контекст выбранной ими профессии. Главной задачей студентов лингвистического профиля подготовки является овладение иноязычным педагогическим дискурсом во время прохождения педагогической практики.

Прежде чем перейти к вопросу построения практико-ориентированного педагогического алгоритма, необходимо разобраться в трактовке самого термина «дискурс».

И. Н. Горелов и К. Ф. Седов говорят о том, что дискурс представляет собой социально-коммуникативное взаимодействие языковых личностей, и определяют такое явление как «речевое произведение, представляющее собой отрезок живой речи» и «речевое произведение в полноте его когнитивных и социокультурных характеристик» [Горелов, 2001, с. 147, 165].

По словам В. Е. Чернявской, дискурс образует взаимосвязь множества текстов, функционирующих в рамках конкретной коммуникативной сферы. Одной из таких коммуникативных сфер является педагогическая, в которой определенный набор текстов может быть направлен на реализацию соответствующих профессиональных задач [Чернявская, 2009, с. 134]. Согласно В. И. Карасику, дискурс необходимо рассматривать как общение коммуникантов с позиции их социальной, статусной или ситуативной принадлежности [Карасик, 2002, с. 233]. Рассматривая ролевые характеристики коммуникантов,

В. И. Карасик выделяет личностно ориентированное и статусно ориентированное общение и вытекающие отсюда типы личностного и институционального дискурсов [Карасик, 2002, с. 234]. Следовательно, дискурс — общение, связь, коммуникация между людьми в определенной ситуации. Так как для нас главной целью является именно исследование такого общения, касающегося педагогической практики, речевого поведения студентов на ней и их взаимодействия с руководителем, учителем, детьми, наш интерес направлен на овладение педагогическим дискурсом во время педагогической практики будущих педагогов, овладение практико-ориентированным педагогическим дискурсом.

Вопросами и проблемами педагогического дискурса занимались В. И. Карасик, А. Р. Габидуллина, Т. В. Ежова и др. По словам Т. В. Ежовой, «педагогический дискурс — это динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов учебного процесса, которая объективно существует и функционирует в образовательной среде. Составляющими частями этой системы являются участники дискурса, педагогические цели, ценности и смысловой компонент, который обеспечивает приобретение субъектами учебной деятельности опыта проектирования и оценки педагогических и социальных явлений [Ежова, 2009, с. 59–62]. А. Р. Габидуллина определяет учебно-педагогический дискурс как целостное социально-коммуникативное событие в сфере организованной учебной деятельности, сущность которого заключается во взаимодействии учителя и ученика и которое происходит в пределах определенной учебно-педагогической ситуации с помощью текстов и других знаковых комплексов [Габидуллина, 2009, с. 6].

Главными чертами педагогического дискурса являются сотрудничество, достижение эффективной коммуникации между участниками данного процесса. Поэтому цель студентов педагогических вузов — это овладение педагогическим дискурсом, что наиболее ярко и точно можно рассмотреть при прохождении ими педагогической практики. В. И. Карасик выделяет такие жанры педагогического дискурса, как урок, лекция, семинар, зачет, экзамен. Для нас интересен процесс прохождения практики студентами в школе, т. е. такой жанр педагогического дискурса, как урок. В. И. Карасик утверждает, что первостепенными целями педагогического дискурса являются социализация ребенка, а также организация его деятельности и приобщение к ценностям, нормам и видам поведения, которые ожидаются от ученика, и объяснение устройства мира [Карасик, 2002, с. 211]. Он также выделяет пять стратегий педагогического дискурса, которые будут необходимы будущим учителям:

- 1) объясняющая;
- 2) оценивающая;
- 3) контролирующая;
- 4) содействующая;
- 5) организующая.

Объясняющая стратегия — это та стратегия, при которой учитель передает накопленный опыт и знания ученикам. Учитель умеет находить новую информацию и объяснять ее на уроках, он способен правильно формулировать вопрос и, в случае незнания учениками, давать на него ответ. *Оценивающая стратегия* — способность учителя оценивать жизненные ситуации и поведение учеников, их успехи и неудачи. Учитель является примером поведения для ученика. *Контролирующая стратегия* означает, что с помощью различных приемов учитель формирует дисциплинированность, ответственность у своих учеников, закладывая эти качества для их будущей жизни и профессиональной деятельности. Учитель постоянно осуществляет контроль над учениками, используя вербальные и невербальные способы коммуникации. *Содействующая стратегия* — контактирует с оценивающей, поскольку также оценивает поведение учеников. Но здесь важными являются рефлексия и дальнейшее содействие, поддержка обучаемых. *Организирующая стратегия* — это совместная деятельность учеников и учителя, способствующая порядку и дисциплине внутри коллектива. Все эти стратегии взаимосвязаны и представляют большую значимость как для уже состоявшегося учителя, так и для студента педагогического вуза, в дальнейшем использующего их в своей профессиональной деятельности [Карасик, 1999].

Педагогическая практика — один из главных этапов в профессиональном становлении учителя. В процессе ее прохождения формируются необходимые профессиональные компетенции. Педагогическая практика является сферой самореализации, проявления самостоятельности и активности будущих учителей.

В современных исследованиях педагогической практики акцентируется внимание на таких аспектах, как развитие профессионально значимых качеств личности будущего учителя, освоение разнообразных методов, приемов, форм работы, современных технических средств обучения и образовательных технологий, формирование ценностного отношения и исследовательского подхода к его будущей профессиональной деятельности, приобретение профессионального опыта, осмысление образа учителя, становление субъектной позиции и формирование его профессиональных компетенций [Шадриков, 2010, с. 215; Прохорова, 2012, с. 27; Елисеева, 2016, с. 24].

Педагогическая практика определяется как:

- «неотъемлемая часть единого образовательного процесса, которая отвечает за прагматическую (рассчитанную на плодотворное практическое применение) составляющую профессиональной подготовки» будущего учителя [Афанасьева, 2014, с. 51–61];
- «специфически сознательный вид деятельности, представляющей собой единство субъективного и объективного сознания и бытия, являющейся частью учебно-образовательной деятельности» [Шумова, 2010, с. 23].

По мнению Н. М. Мкртчян, педагогическая практика создает условия для формирования субъективного пространства будущего педагога, его личностно-профессиональной позиции, неповторимого опыта (положительного или отрицательного) проживания педагогических ситуаций [Мкртчян, 2007, с. 24]. М. Р. Курбонова считает, что практика побуждает студентов к осмыслению педагогической деятельности и себя в профессии, к выбору и построению ценностных отношений, к овладению новыми способами решения профессиональных и личностных проблем [Курбонова, 2010, с. 22]. И. А. Ганичева утверждает, что именно прохождение педагогической практики актуализирует субъектность личности, формирует и развивает обучающие умения, позволяющие с помощью приобретенных знаний и навыков проводить анализ профессиональных задач и разрабатывать тактику их решения [Ганичева, 2007, с. 25].

Педагогическая практика, являясь важнейшей ступенью при обучении студентов в педагогическом вузе, имеет ряд особенностей:

- На практике студенты, после изучения теории по различным дисциплинам, могут воплотить свои знания практически. Происходит переход от теоретической деятельности к практической, благодаря чему они получают уже собственный опыт и совершают свои собственные ошибки.
- Во время прохождения педагогической практики будущие учителя словно собирают целостную картину из уже изученных частей, и именно там происходит интеграция знаний разного характера: применение всех видов речевой деятельности на уроках по иностранному языку, психолого-педагогических навыков и умений.
- В процессе педагогической практики происходят становление и определение новой роли студента. Он превращается в самостоятельного субъекта в системе взаимоотношений учитель – ученик, учитель – учитель. Ему необходимо самому выстраивать профессиональные отношения с коллегами, детьми, постепенно и точно овладевая педагогическим дискурсом.

Педагогическая практика дает отличную возможность попробовать себя в роли учителя, оказаться в ситуации, максимально приближенной к реальности, стать частью педагогического процесса и овладеть навыками педагогического дискурса.

В нашей работе нам бы хотелось рассмотреть алгоритм внедрения практико-ориентированного педагогического дискурса при обучении студентов лингвистического профиля. Целями практики являются закрепление и углубление теоретической подготовки обучающихся и приобретение ими умений и опыта в профессиональной деятельности, необходимых для формирования личности будущего учителя английского языка. Практика состоит из учебных занятий, которые ориентируются на профессионально-педагогическую подготовку обучающихся. Студенты, обучающиеся на учителей иностранного языка, направляются вузом на педагогическую практику с серьезной теоретической подготовкой. И практика представляет собой совокупность многих частей, из которых и будет складываться именно практико-ориентированный педагогический дискурс. Содержание практики состоит из установочной конференции, где раскрываются основные цели, задачи, вопросы организации практики, требования к отчетной документации. Помимо этого, происходит знакомство обучающегося с рабочим графиком практики и оценочными материалами. Также проходит инструктаж студента относительно требований охраны труда, техники безопасности, правил внутреннего распорядка в профильной организации. Студенты знакомятся с той образовательной организацией, где будет проходить практика; они изучают основную документацию: учебный план, календарно-учебный график, рабочие программы по предметам, идет обсуждение всех моментов с руководителем практики. Практикантами выполняются различные отчеты, самоанализ проведенных уроков и составляются технологические карты. Все составляющие практико-ориентированного педагогического дискурса отражены на рис. 3.

Каждая составляющая играет важную и определенную роль в педагогическом процессе, выполняя свою собственную функцию и задачу. Несмотря на тот факт, что все части практико-ориентированного педагогического дискурса вполне самостоятельно существуют и функционируют, в то же время они взаимодействуют друг с другом и представляют единое целое и участвуют в одной профессионально-педагогической деятельности.

В самом центре данной схемы находится именно взаимодействие студента с участниками педагогической практики, т.к. мы считаем это самым важным, ключевым и необходимым моментом, без

которого невозможно овладение педагогическим дискурсом. Вокруг располагаются не менее значимые его части, а именно компетенции, которыми нужно овладеть при прохождении педагогической практики; педагогические цели, которые преследуют данная практика и студент, осваивая ее; организация урока (описание его этапов, требований к каждому этапу, задач и поставленных целей); и наконец, результаты педагогической практики, ее итоги.

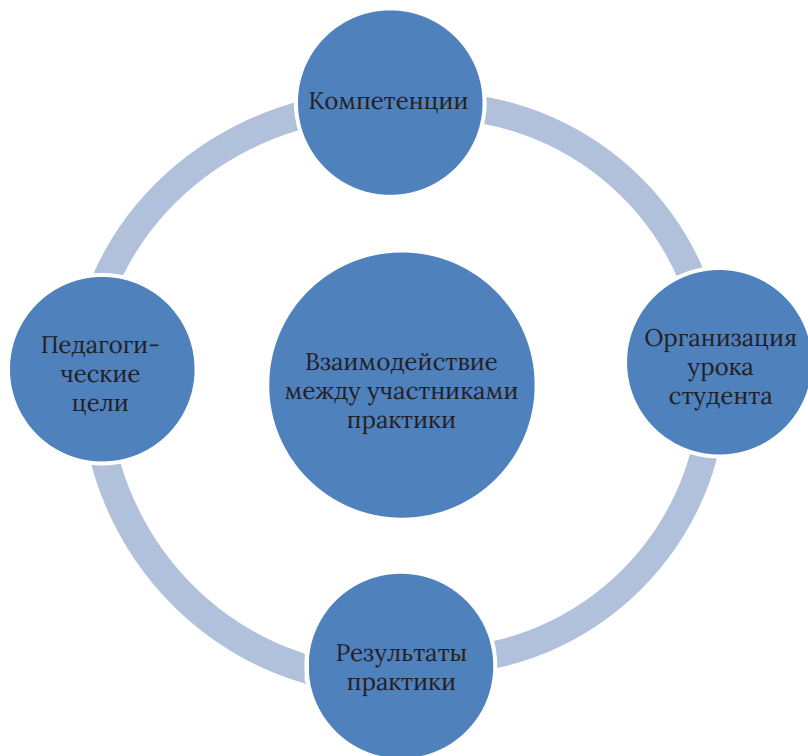


Рис. 3. Составляющие практико-ориентированного педагогического дискурса

Одной из частей нашей схемы являются компетенции, которыми необходимо овладеть студентам при прохождении практики в образовательной организации. Согласно рабочей программе производственной педагогической практики направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», в результате прохождения практики обучающийся должен сформировать следующие компетенции:

- ОПК-3 — способен организовывать совместную индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Он использует педагогически обоснованные содержание, формы, методы и приемы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся и в конечном итоге овладевает соответствующими навыками.
- ОПК-5 — способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении, осуществлять выбор содержания, методов, приемов организации контроля и оценки, в том числе ИКТ.
- ОПК-6 — способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся.
- ОПК-7 — способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.
- ПК-6 — способен выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп.
- ПК-9 — способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам.

На каждом этапе педагогической практики студенты осуществляют профессиональную деятельность исходя из уровня своей готовности к той или иной деятельности. Поэтому существуют критерии, индикаторы сформированности у студентов разных компетенций. Индикатор ОПК-3 — это умение студента использовать содержание, формы и методы совместной и индивидуальной деятельности обучающихся. ОПК-5 оценивает, как практикант осуществляет выбор методов и приемов организации контроля и оценки, в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся. ОПК-6 — индикатором данной компетенции является то, как будущий учитель способен осуществлять отбор методов и применяет психолого-педагогические технологии. ОПК-7 показывает, как студент способен взаимодействовать с представителями организаций образования. ПК-6 — может изучать и анализировать потребности социальных групп в культурно-просветительской деятельности.

ПК-9 — будущий педагог проектирует и проводит индивидуальные и групповые занятия по преподаваемым учебным предметам для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

То есть, овладевая данными компетенциями в ходе педагогической практики, студенты готовы в будущем самостоятельно применять эти умения, навыки и знания в своей профессиональной деятельности уже после окончания университета. Педагогическая практика является тем уровнем, где постепенно студенты овладевают данными компетенциями, и в результате они становятся полифункциональными специалистами, сочетающими в себе способности к конструированию педагогического процесса, коммуникации и многозадачности. Помимо компетенций, которыми необходимо в полной мере овладеть студентам на практике, они должны иметь представление о педагогических целях.

Поэтому следующая составляющая практико-ориентированного педагогического дискурса — педагогические цели, преследуемые при прохождении практики студентами. Основными задачами в ходе педагогической практики являются:

1. Приобретение умений и опыта, которые будут необходимы в дальнейшей работе. Имея опыт прохождения практики, которая проектирует реальную ситуацию профессиональной деятельности, студенты овладевают педагогическим дискурсом и устраняют речевой и языковой барьер, возможный в будущей работе.

2. Закрепление и углубление теоретической подготовки. Изучая различные науки и теории на 1–3-м курсах, обучающиеся накапливают лишь теоретический материал, не связывая его с практической деятельностью. И как раз педагогическая практика становится отличной возможностью применения данных знаний на практике, когда студенты находятся в реальной ситуации и сталкиваются с настоящими трудностями в преподавании иностранному языку.

Одним из видов деятельности студента является проведение уроков по иностранному языку, что всегда вызывает множество вопросов и появление трудностей, ввиду отсутствия опыта и необходимых практических навыков и умений. Здесь одна из главных ролей отводится именно куратору, руководителю педагогической практики, который активно подготавливает студентов к предстоящему событию. Перед прохождением практики в образовательной организации руководитель рассказывает о плане проведения уроков, различных методиках преподавания. Как говорилось выше, снабжает всеми неотъемлемыми теоретическими знаниями, в дальнейшем реализуемыми на практике.

Остановимся на самом уроке иностранного языка и этапах его проведения в школе и рассмотрим критерии оценивания урока и его анализ. Помимо проведения своих собственных уроков в ходе педагогической практики, студенты также анализируют уроки своих одноклассников и учителей образовательной организации. Анализ может проводиться как по всем этапам урока, так и выборочно. Этапы урока будут зависеть от типа урока, определенной технологии и формы проведения урока, выбранной учителем. Мы считаем целесообразным рассмотреть урок по параметрам, которые представлены на рис. 4.

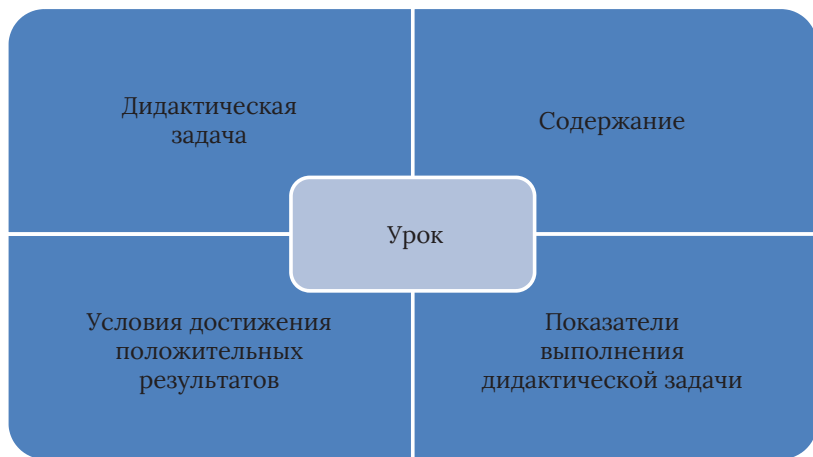


Рис. 4. Этапы проведения урока

1. Дидактическая задача этапа урока

На каждом этапе урока необходима постановка дидактической задачи, для того чтобы занятие получилось грамотно структурированным и целесообразным. На уроке английского языка, к примеру, на организационном этапе происходит введение в языковую среду, сообщаются тема и цель всего занятия. Физкультминутка своей задачей считает организацию релаксации, а фонетическая зарядка — совершенствование произносительных навыков или активизацию лексических единиц, изученных раньше.

2. Содержание этапа

Это те задания, упражнения, которые содержатся на каждом этапе урока, его т.н. ядро. К примеру, если идет центральная часть урока, то здесь ученики могут составлять диалоги на иностранном языке, читать и обсуждать аутентичные тексты.

3. Условия достижения положительных результатов этапа

Здесь будут анализироваться качества самого преподавателя, его поведение на уроке. На определенном этапе преподавателю необходимо использовать различные методы и приемы проверки знаний, привлечение к активному слушанию, поддержание дисциплины, быть последовательным в своих действиях.

4. Показатели выполнения дидактической задачи этапа

Показатели на уроке будут отличаться друг от друга, т.к. на каждом этапе перед учителем стоят разные задачи. И только после окончания этапа можно оценить показатели его проведения.

Согласно рабочей программе производственной практики (направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование»), урок делится на определенные этапы: организационный этап, этап проверки домашнего задания, этап постановки цели и задач урока, этап актуализации знаний, этап усвоения новых знаний, этап проверки понимания учащимися нового материала, этап закрепления нового материала, рефлексия учебной деятельности, этап информирования учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.

Организационный этап включает подготовку учащихся к работе на уроке; это взаимные приветствия, фиксация отсутствующих, проверка внешнего состояния класса и готовности учеников к уроку, организация внимания. Условия, необходимые для достижения положительных результатов, — это требовательность, сдержанность, собранность учителя. Преподаватель систематически оказывает организационное воздействие и последовательно предъявляет требования.

На этапе проверки домашнего задания главная дидактическая задача — установить правильность выполнения домашнего задания, устранить обнаруженные пробелы, при этом совершенствуя знания, умения и навыки. На данном этапе важны оперативность учителя, умение использовать системы приемов, позволяющих определить выполнение домашнего задания у большинства учеников класса. На проверку домашнего задания выделяется всегда небольшое количество времени, примерно 5–7 минут, и задача учителя состоит в том, чтобы за короткий промежуток времени его проверить и устранить пробелы и недостатки.

Следующий этап работы — *постановка цели и задач урока, а также мотивация учебной деятельности*. Главное на этом этапе — обозначить цель и достичь ее путем постановки учебной проблемы, формулирования темы урока, оценки практической значимости для учащихся нового материала. Здесь оцениваются активность познавательной деятельности, эффективность восприятия и осмысление нового материала, понимание значимости изучаемой темы урока.

Этап актуализации знаний — ученики на данном этапе, получив новые знания, актуализируют их в речи, выполняя разного рода задания (беседа, опрос, тест, грамматические задания, аудирование, чтение аутентичных текстов). Учитель проверяет не только объем и правильность знаний, но и глубину, осознанность и умение применять их в практической деятельности.

Этап усвоения новых знаний — учащимся дается конкретное представление об изучаемых фактах, явлениях, и главное — добиться от них восприятия, первичного обобщения и систематизации новых знаний, дать им возможность оперирования ими. Учитель использует на уроке иностранного языка такие приемы, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и конкретизация. Это может быть запись новых слов, анализ аутентичного текста по теме, письменные ответы на вопросы.

Этап проверки понимания учащимися нового материала — здесь учитель ставит вопросы, требующие мыслительной деятельности учащихся, создает нестандартные ситуации, устраняет пробелы в понимании материала.

Этап закрепления нового материала — на данном этапе необходимо закрепить полученные знания; здесь оцениваются активность учащихся, их вовлеченность в учебный процесс.

Рефлексия учебной деятельности — на этом этапе происходит анализ результатов учебной деятельности, ставятся дальнейшие цели и определяются задания для самоподготовки.

Этап информирования учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению — задача учителя на данном этапе состоит в том, чтобы сообщить ученикам о домашнем задании, объяснить методику его выполнения и подвести итоги, результаты урока. Это заключительный и обобщающий этап урока, на котором происходит оценивание учащихся и разъясняются основные моменты по домашнему заданию.

После анализа этапов урока делается общий вывод по всему уроку: реализация его замысла, т.е. достижение поставленной в начале урока цели; определяется методический уровень проведения урока и акцентируются сильные и слабые стороны. Урок оценивается по материально-техническому оснащению, готовности преподавателя и учащихся к уроку (эмоциональное состояние, дисциплина, внешний вид), построению урока (соблюдение этапов, четкость и правильность целей и задач), выбору правильных методов для каждого этапа урока, деятельности самого преподавателя, учебной деятельности учащихся на уроке, соблюдению системы учета и оценки знаний

учеников, объему и характеру домашнего задания, научно-теоретическому уровню урока и педагогической целесообразности.

Помимо проведения и анализа представленного выше урока иностранного языка, студент, находящийся в роли учителя, также должен уметь составлять технологическую карту урока и готовить общий отчет по практике, соблюдая необходимые нормы официально-делового стиля. Современному учителю необходимо постоянно изменять, адаптировать, совершенствовать построение урока и его проведение. Следовательно, возникла потребность в использовании новой методической продукции — технологической карты. В технологической карте дается целостная картина темы, а не только один урок с разными этапами. В ней отображаются цели и задачи и достигаются не только предметные результаты, но и метапредметные, и личностные. Также технологическая карта структурирует урок именно по заданным учителем параметрам.

Существуют этапы работы над технологической картой, согласно рабочей программе направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», автором которой является Н. Т. Николаева, доцент кафедры иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета.

1. Определение места урока в изучаемой теме.
2. Формулировка целей урока (образовательные, развивающие, воспитательные).
3. Формулировка цели каждого этапа урока.
4. Определение результатов каждого этапа.
5. Выбор форм работы на уроке (индивидуальная, фронтальная, парная, групповая).
6. Разработка характеристики деятельности учителя и ученика.

Шкала оценивания технологической карты содержит уровни: повышенный, базовый, удовлетворительный и недостаточный. При повышенном уровне технологическая карта должна быть полностью заполнена, в ней не пропущены графы. Сам урок соответствует поставленным задачам и возрастным особенностям. Студент показывает высокий уровень взаимодействия с участниками образовательного процесса и владеет нормами профессиональной речевой культуры. На базовом уровне технологическая карта заполнена не полностью и присутствуют пропуски граф. Цели и задачи, поставленные на уроке, выполнены, но недостаточно продемонстрированы взаимодействие с детьми и владение нормами профессиональной этики и речевой культуры. Уровень удовлетворительный подразумевает,

что карта заполнена не более чем на 50%; содержание частично соответствует выбранным целям, и студент частично показывает речевые умения и владения нормами культуры. На недостаточном уровне технологическая карта заполнена менее чем на 50%; содержание урока не соответствует поставленным целям и задачам, отсутствуют взаимодействие и коммуникация между участниками образовательного процесса.

До недавнего времени перед методистом стояла задача подготовить студентов к педагогической практике, где уроки будут проведены в традиционной форме, т.е. очной, а сейчас нужно быть готовым к проведению уроков и в дистанционном формате. Студент, приходя на педагогическую практику, уже должен знать и ориентироваться в обучении иностранному языку дистанционно. Он умеет пользоваться методами и приемами работы на платформе Zoom, настраивать камеру, звук, демонстрировать экран и использовать встроенную интерактивную доску. Такой урок не препятствует выполнению всех требований, предъявляемых к традиционному, а только вносит небольшие коррективы и изменения в работу преподавателя и его подготовку. Такие уроки могут привнести новизну, открыть новые возможности и перспективы при обучении иностранному языку. Появляется возможность проведения видеоконференций с другими преподавателями, записи занятия, что является преимуществом на педагогической практике. Так как сегодняшние студенты относятся к современному поколению, для них не составляет труда работать с необходимыми гаджетами и проводить уроки дистанционно.

Составление конспектов и технологических карт, безусловно, является необходимым и крайне важным в образовательном процессе и при овладении педагогическим дискурсом во время педагогической практики, но все же основополагающее значение имеет взаимодействие студента-практиканта с учениками и, конечно, с учителями школы. Наиболее ярко педагогический дискурс отражается именно в коммуникации между людьми, отдавая им определенные социальные роли в конкретных ситуациях. Взаимодействие во время прохождения практики может быть между студентом и учениками того класса, где он проводит уроки; будущим учителем и учителями образовательной организации; практикантом и руководителем практики (методистом), а также, безусловно, важен такого рода коннект, как студент и другой студент (коллега на практике). Данное общение имеет место в рамках социального института — в нашем случае это школа. Виды взаимодействия студента-практиканта в ходе педагогической практики представлены на рис. 5.

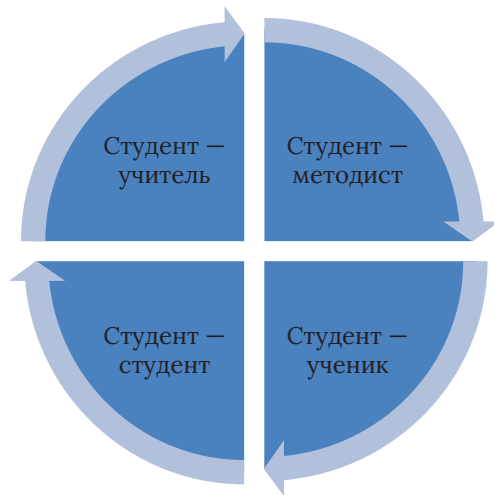


Рис. 5. Виды взаимодействия студента с участниками педагогической практики

Рассмотрим составляющую взаимодействия на практике студента, а именно между будущим учителем и его ментором, коучем или методистом, т.е. тем человеком, который направляет, готовит и обучает. Перед руководителем практики от кафедры иностранных языков вуза также стоят несколько значимых задач в отношении студентов: он выявляет уровень сформированности профессиональных компетенций; перед прохождением педагогической практики руководителем (методист) знакомит практиканта с рабочей программой, требованиями и, безусловно, дает установки по проведению уроков, обеспечивает просмотр видеозаписей занятий других учителей, т.е. закрепляет и углубляет теоретические знания. Руководитель развивает у студентов профессионально-педагогическое мышление, ориентирует их на постоянный рост личностных качеств, определяет их отношение к будущей профессии. На занятиях по методике обсуждаются возможные трудности, способы их преодоления, отбираются современные методы и приемы для ведения уроков по иностранному языку. Студенты готовят примерные уроки по разным темам, для разного возраста и демонстрируют их на занятиях по методике. Методист оценивает, комментирует этапы урока, делает важные замечания, таким образом передавая опыт и предупреждая будущие вероятные неудачи в профессиональной деятельности. В данных отношениях практикант играет роль ученика по отношению к методисту, перенимая его опыт профессиональной деятельности. После

«тренировки» студенты уже непосредственно погружаются в роль преподавателя, оказавшись на педагогической практике, где начинается следующий вид взаимодействия, направленный на учителя и на учеников данного класса.

Учитель образовательной организации принимает эстафету от методиста; при этом роль руководителя не исчезает, он немного отходит в сторону, давая студенту действовать самостоятельно и взаимодействовать с сотрудниками школы. Учитель в школе, зная своих учеников, их способности и возможности, дает правильное направление в обучении иностранному языку. Он вводит в курс по темам уроков, обозначает пройденный материал и то новое, что необходимо усвоить по школьной программе. Учитель только вначале задает вектор, но в дальнейшем студент действует уже самостоятельно. Будущий учитель составляет собственный конспект урока, детально продумывает каждый этап и оказывается на своем первом уроке, где и начинается его еще одно взаимодействие — с учениками.

Формами взаимодействия учителя и ученика являются урок, его организация, как описывалось выше, и коммуникация между ними. Участники коммуникации, а именно учитель и ученики, принимают на себя определенные роли и выполняют функции, соответствующие их статусу в педагогическом дискурсе. Они обмениваются информацией, организуют совместные действия; все это и помогает реализовать речевое общение между ними. То есть главной задачей студента-практиканта в ходе педагогической практики является именно создать атмосферу взаимодействия и установить контакт посредством различных методов и приемов. Будущий учитель уже на практике, примеряя роль преподавателя, приобретает определенный стиль преподавания, являющийся основой при овладении практико-ориентированным педагогическим дискурсом. Это может быть авторитарный стиль, при котором учитель подавляет учащихся, блокирует любое проявление инициативы, не принимает возражений и контролирует любую деятельность. Исповедуя такой стиль общения с учениками, учитель сохраняет дисциплину на уроке, но при этом создает негативный психологический климат. И, безусловно, никакого речевого взаимодействия не происходит, а напротив, появляется чувство страха и неуверенности у учащихся. Следующий стиль, либеральный, характеризуется неучастием и отсутствием активности со стороны учителя. Здесь происходит обособление преподавателя и учеников друг от друга, нет взаимодействия, и, следовательно, эффективность такого урока и общения отсутствует. Демократический стиль ориентируется на такие способы общения,

как просьба, информация, совет. При взаимодействии с учениками учитель поощряет инициативу, мотивирует учащихся к знаниям и обучению, повышается общий тонус педагогической деятельности. Поэтому из представленных стилей самый подходящий и приемлемый для речевого взаимодействия между учителем и учеником — демократический стиль, способствующий эффективному обучению и достижению успешной коммуникации. Помимо стиля преподавания, которого студент придерживается в ходе педагогической практики, не менее важными являются и профессиональные качества педагога:

1. Коммуникативные качества

Профессиональная речь учителя — это эталон для учеников. В ходе усвоения иностранного языка учащиеся имитируют лексико-грамматические конструкции и произношение учителя. Поэтому особенно важно быть грамотным примером в речевом поведении и обладать логичной, выразительной речью, которая будет мотивировать учеников к эффективной коммуникации на языке.

2. Эмпатия

В профессии учителя нужно проявлять сочувствие и понимание, показывать правильные эмоции в определенной ситуации. Потому что именно учитель, будучи авторитетом для своих учеников, может оказать помощь и содействовать им.

3. Гибкость

Здесь имеется в виду когнитивная гибкость педагога, т.е. способность переходить от одной концепции к другой. Творческие мозговые процессы возможны лишь благодаря гибкому мышлению учителя, способности подходить к той или иной проблеме с разных сторон и обдумывать всевозможные решения для наилучшего исхода.

4. Обратная связь

Обратная связь является одним из способов педагогического взаимодействия при обучении иностранному языку. Для любого педагога важны результат и связь с его учениками, поэтому необходимо уметь получать эту обратную связь путем разных методик и приемов.

5. Управление собой

Важна способность педагога управлять вербальными и невербальными средствами коммуникации, следить за своей речью, жестами, голосом, внешним видом.

6. Спонтанность

Данное качество также полезно в педагогической деятельности, потому что любой педагог должен быть готов к непредвиденным и неподготовленным ситуациям в профессиональной деятельности, и самое главное — быть способным адекватно реагировать на них.

7. Прогнозирование

Должно присутствовать умение спроектировать ситуацию на несколько ходов вперед, увидеть ее в будущем, спланировать возможные результаты, продумать достоинства и недостатки.

8. Педагогическая импровизация

Имеется в виду способность, исходя из ситуации, добавить в урок новое, поменять вектор и импровизировать, согласно заданным требованиям и потребностям.

Все эти навыки помогут будущему учителю чувствовать себя уверенно в профессиональной деятельности, овладевая ими, приобретать бесценный опыт и, уже оказавшись после окончания университета в реальной ситуации, использовать их в полной мере.

Помимо эффективного взаимодействия между студентом и учениками, иногда возникают такие ситуации, которые приводят к непониманию и неуспешной коммуникации. Причины конфликтов между участниками педагогического дискурса следующие:

- нежелание провести анализ своих действий (учитель) и поступков ученика;
- неумение взглянуть на ситуацию со стороны ученика;
- неправильное разрешение конфликтной ситуации в классе;
- неспособность брать на себя ответственность за решения.

Конфликты могут случаться, но самое главное — правильно решать такие проблемные ситуации и грамотно из них выходить, не повторяя их в дальнейшем. Прежде всего, преподавателю необходимо сохранять спокойствие, провести конструктивный диалог с учеником, объяснить свою позицию и выслушать его. Основное здесь — не стать врагом и соревнующимся с учащимся, а именно построить доверительные отношения, которые станут неким фундаментом для будущей успешной коммуникации.

Необходимо также рассмотреть взаимодействие, общение на самом уроке иностранного языка. Для этого будущий учитель использует различные методы и подходы при обучении, которые способствуют развитию грамматических, лексических навыков, развитию навыков чтения и, конечно, разговорной речи. Основной задачей на каждом уроке иностранного языка является овладение коммуникацией. Ученики постепенно развивают коммуникативные навыки: начинают с пересказа текста, близкого по лексическому и грамматическому составу к исходному, затем строят диалоги на основе данного и приходят к тому, что могут самостоятельно организовать свою речь в целостное глубокое высказывание, построить монолог, который имеет логичность и смысл, а также создать

спонтанный диалог с одноклассником по любой теме. Поэтому создание условий, при которых ученик будет говорить, нужно именно учителю. Преподаватель моделирует различные ситуации общения на уроках иностранного языка. Благодаря этому у учеников возникает желание и появляется стимул для высказывания. Студент подбирает такие задания, при которых у учащихся будут развиваться основные языковые навыки. Коммуникативные задания лучше всего приближать к реальным жизненным ситуациям, подходящим по возрасту и соответствующим интересам учеников. Диапазон таких упражнений достаточно велик и не ограничен. Это могут быть диалоги, ролевые игры, дискуссии, викторины, квесты, описание рисунков, составление комиксов, историй, сказок, психологические тесты. Также коммуникативная методика, включающая описанные выше упражнения, предполагает ее реализацию с первого занятия, обучение по современным пособиям, использование аутентичных тем, монологических словарей, введение лексики и грамматики через устойчивые конструкции, работу в парах или группе. Взаимодействие между будущим учителем и учеником — это сложный разносторонний процесс, но в то же время увлекательный и полезный. Студент во время прохождения практики, конструируя отношения с учениками, набирается опыта в педагогике, лингвистике и психологии. Социальная ситуация, в которую он попадает, заставляет его принимать собственные решения и мыслить разносторонне.

Также, помимо представленных взаимодействий, следует отметить и контакт между самими студентами, друг с другом. Отношения называют межличностными, т.к. происходит воздействие друг на друга, оно носит двусторонний характер. Во время прохождения педагогической практики, т.е. в контексте образовательного процесса, студенты склонны к сплочению и взаимопомощи. Их общение и взаимодействие происходят в форме оценивания, рекомендации и помощи. Перед проведением уроков они могут давать советы друг другу, оказывать помощь при организации занятий. Также, присутствуя на уроках других студентов, они проводят анализ, рефлекссию, отмечают недостатки и достоинства; в дальнейшем имеет место обсуждение занятия будущими учителями. Важными особенностями такого общения являются адекватность реагирования на критику своего коллеги, вынесение пользы из сказанного, проявление позитивной реакции. То есть, следуя из вышесказанного, студенты, помимо постоянного общения с учениками, учителем и методистом, контактируют с другими практикантами, играя уже другую социальную роль, которую им задает ситуация. И тем самым общение на уровне студент — студент также дает каждому из коммуникантов

бесценный педагогический опыт: они учатся оценивать, приходить на помощь и грамотно воспринимать критику.

Таким образом, в ходе педагогической практики студент взаимодействует с разными людьми, с каждым в большей или меньшей степени. Будущий учитель и руководитель практики (методист): студент в таких отношениях выступает в роли ученика, он подвергается оцениванию и следует правилам; практикант и ученик: на уроках он применяет умения, овладевает опытом, организует деятельность и координирует образовательный процесс; студент на практике и учитель в образовательной организации: он (студент) копирует, перенимает педагогическое поведение и делает выводы.

По окончании педагогической практики каждый участник данного процесса, представитель педагогического дискурса, делает определенные выводы, заполняет необходимую документацию. Школы оказывают содействие студентам педагогических вузов, принимают их в образовательной организации, передают свой опыт, создают ситуацию, в которой они будут работать в дальнейшем. Их главный интерес в том, что практиканты сегодня смогут в будущем стать коллегами учителей и присоединиться к педагогическому процессу. Это взаимодействие работает в перспективном отношении, т.е. имеет место выстраивание связи в плане дальнейшего сотрудничества. Руководитель практики, выступая в роли организатора, а именно подготавливая документы, заключая договора, сотрудничая с учителями и школами, после окончания практики подготавливает отчет о ее прохождении и, конечно, проводит рефлексию об общей ситуации, составляет целостную картину. Методист вуза снабжает своих студентов багажом теоретических знаний, которые студент апробирует на практических занятиях в школе, применяя методические положения. Обычно у студента рождается много инновационных идей; он использует на уроке интерактивные формы обучения, применяет разнообразные методы по развитию навыков письма, чтения, грамматики. И учитель, анализируя проведение урока, в дальнейшем использует эти методы на своих уроках. Таким образом, здесь происходит двусторонняя передача опыта и знаний — возможно, не в равной степени, но все же процесс можно рассматривать с двух сторон. Несомненно, студент после завершения педагогической практики должен представить отчетность; отчет будет включать сведения о месте прохождения практики, индивидуальное задание, рабочий график, дневник прохождения практики, самоанализ, оценочные материалы, анализ уроков коллег. Результаты практики должны быть представлены

в форме отчета, как говорилось выше, соответствующего требованиям структуры. Структура содержит следующие элементы: введение (цель, место прохождения педагогической практики); основную часть (анализ научной, учебно-методической литературы, описание педагогических задач, описание методов и приемов обучения); заключение (описание навыков и умений, приобретенных во время педагогической практики); список литературы; приложения (статьи по результатам практики, аналитические материалы). И в результате прохождения практики обучающийся должен сформировать профессиональные компетенции, которые в дальнейшем он будет использовать в своей трудовой деятельности в школе. Но, безусловно, того времени, когда студент находится на педагогической практике, недостаточно для полного участия во всех видах работ в образовательной организации, к примеру в педагогических советах, родительских собраниях, вебинарах. Хотя данные виды деятельности также являются неотъемлемыми компонентами построения практико-ориентированного педагогического дискурса, где имеют место уже совсем другие способы взаимодействия и реализуются другие социальные роли.

Все вышесказанное дает нам возможность сделать вывод, что педагогическая практика является оптимальной возможностью для построения педагогического дискурса. Педагогическая практика является отправной точкой в становлении специалиста, но не предусматривает охвата всех возможных видов коммуникаций в рамках школы. В нашем исследовании мы сосредоточили внимание именно на алгоритме внедрения практико-ориентированного педагогического дискурса студентам лингвистического профиля. Педагогический дискурс — это, безусловно, сложный, многогранный процесс, который имеет несколько составляющих, связанных и контактирующих друг с другом в едином процессе. В нашей работе мы рассмотрели такие части практико-ориентированного педагогического дискурса, как компетенции, которыми необходимо овладеть студенту-педагогу; педагогические цели, для достижения которых будущего учителя направляют на педагогическую практику; урок, его организация и этапы; разного рода взаимодействия студента-практиканта — с учителем образовательной организации, учениками, другими студентами и методистом; и наконец, результаты практики. Производственная практика — это важное условие формирования профессионального становления студентов, т.к. это ведет к совокупности многих результатов: реализации профессиональных знаний, освоению социальной роли, самоопределению

и интеграции личностных и профессиональных качеств. Объединяя на практике все части предложенного студенту алгоритма практико-ориентированного педагогического дискурса (рис. 3), он развивает профессиональные компетенции, необходимые будущему учителю. Это становится его первой серьезной ступенью в профессиональной реализации, которая в дальнейшем окажет влияние на его педагогическую деятельность, но уже в роли учителя, а не практиканта. Приобретая опыт, который на практике передает ему учитель, методист, его коллега, даже ученики класса, он формируется как педагог — со своим стилем поведения, методами и приемами преподавания дисциплины. Во время прохождения практики будущие учителя знакомятся с педагогическими целями, овладевают компетенциями, проводят уроки в очном и дистанционном форматах; при этом они знают организацию урока, средства речевого поведения. Они проводят оценку и анализ своих и чужих занятий, делают выводы и составляют отчетность, что позволяет им овладеть нормами письменного официального стиля. Каждая составляющая алгоритма практико-ориентированного педагогического дискурса играет значительную роль, и невозможно обойтись без той или иной части. Центром практико-ориентированного педагогического дискурса выступают именно различного рода взаимодействия студента на практике: с руководством школы, коллегами, учителями, вспомогательным персоналом, родителями, руководителем практики, сокурсниками. Так как практикант, взаимодействуя с разными людьми, выполняет определенную социальную роль, придерживается модели и норм поведения, в зависимости от ситуации, в которой он оказывается. Построение педагогического дискурса студентами в ходе педагогической практики является началом выстраивания их будущих социальных ролей, согласно культурным нормам и ценностям. Поэтому важно уделять внимание каждой составляющей практико-ориентированного педагогического дискурса, совершенствовать навыки и умения, которые помогут в дальнейшем самостоятельно ориентироваться в различных ситуациях общения в профессиональной деятельности. Исходя из нашего исследования, практико-ориентированный педагогический дискурс — это дискурс, развивающийся в рамках педагогической практики студентов вуза, состоящий из процесса обучения, воспитания, развития, педагогической деятельности, взаимодействия и самореализации будущих учителей. Это целый комплекс, огромный механизм, работающий на достижение главной своей цели — социализации будущего специалиста, погружения его в реальную профессиональную ситуацию.

1.5. РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ В РАМКАХ ПАНДЕМИЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Неоспорим тот факт, что мировая пандемия COVID-19 — это глобальный кризис, вызвавший серьезные затруднения в работе основополагающих институтов в секторах общественного здравоохранения и экономики. Согласно статистике, около 190 стран приняли решение полностью или частично закрыть школы. Это была вынужденная мера, которая затронула более 1,7 млрд учащихся во всем мире [World Bank Education, 2020]. Таким образом, правомерен вывод о том, что пандемию также следует рассматривать и как глобальный образовательный кризис. Генеральный директор ЮНЕСКО Одри Азуле заявила, что COVID-19 вызвал «самый беспрецедентный сбой в истории образования» [Азуле, 2022].

В мире «педагогика пандемии» рассматривается как предельный тип мышления, к которому педагоги адаптировались из-за внезапного вызова времени и пространства. Карантин и меры, связанные с социальным дистанцированием, изменили онтологическую компоненту современного индивида как социализированного существа. В то же время многие педагоги переживают кризис, характеризующийся неуверенностью в том, когда педагогическое сообщество сможет возобновить формат офлайн-преподавания. Среди множества схожих заявлений педагогов всего мира о том, что новые пространственные и временные условия составляют «новую норму» любой профессиональной сферы, в том числе и образовательной, педагогическое затруднительное положение вполне может быть описано тем, что антрополог Гассан Хейдж называет «неизбежным патологическим состоянием, которое необходимо пережить» [Hage, 2020].

На практическом уровне пандемийная педагогика ставит перед собой цели по разработке, переработке и адаптации учебных программ к новым форматам и временным рамкам. Преподаватели также должны принимать меры, направленные на облегчение чувства изоляции, усталости и беспокойства среди студентов и коллег. Пандемийная педагогика — это не только смена формата проведения занятий, но и новое отношение к обучению, которое влечет за собой перестройку традиционных показателей эффективности. Ведь то, что считается эффективной педагогикой современности, измеряется тем, насколько хорошо педагог может ориентировать технологически опосредованные учебные платформы на достижение непрерывности и преемственности обучения, что обусловлено требованиями, заключенными в законе РФ «Об образовании» (редакция, действующая с 1 марта 2022 года).

Первое направление пандемийной педагогики — это решение задачи общепедагогической и частноречевой адаптации к неизбежному переходу на открытое дистанционное обучение, которое в контексте этого периода реализуется как экстренное дистанционное обучение. Характерной чертой данного перехода является то, что он осуществляется без необходимых подготовительных требований, таких как тестирование «жизнеспособных» онлайн-платформ, оценки и реагирования на предыдущие отзывы студентов и оценки соответствующих педагогических исследований. В кризисных ситуациях это усугубляется тем фактом, что студенты и преподаватели, как правило, не могут полагаться на персонал технической поддержки для предоставления инструкций по устранению неполадок. Таким образом, во время пандемии образовательные учреждения часто внедряли открытое дистанционное обучение, несмотря на высокий риск его неоптимальной реализации.

Второе направление педагогики пандемии сосредоточено на поиске и использовании достоинств синхронного и асинхронного онлайн-образования. Синхронные подходы предлагают обучение в режиме реального времени, где педагог одновременно собирает студентов для интерактивных занятий, таких как видеоконференции на платформах Zoom, Discord и т.п., или обмен мгновенными сообщениями в рамках использования мессенджеров WhatsApp, VKontakte, Facebook.

Синхронное обучение имеет свои преимущества. Взаимодействие с одноклассниками и педагогом в режиме реального времени предлагает более близкую имитацию личного речевого общения, чем разрозненные потоки цифровых сообщений, ожидающих подтверждения. Регулярность синхронных онлайн-собраний в классе также поддерживает структуру и порядок, которые могут помочь в управлении временем, побудить к самодисциплине для выполнения заданий и повысить мотивацию к обучению, предоставляя новые средства взаимодействия (например, использовать невербальные сигналы, которые побуждают к ответному коммуникативному действию). Однако возникает вопрос: на что заменить такие паралингвистические средства при офлайн-обучении?

Неоспорим тот факт, что в пандемийной педагогике синхронное дистанционное образование может ввести в действие педагогику «привилегий», подтверждающую системное неравенство. Речь идет о средстве воспитательного воздействия, дающего возможность установить между педагогом и обучающимися исключительно авторитарный характер. Во многом по этой причине современные педагоги часто жестко критикуют синхронное онлайн-образование.

Требование, предъявляемое к обучающимся, придерживаться того же расписания, что и для очных занятий, предполагает, что они не сохраняют свободу распоряжаться своим временем. Если педагог настаивает на исключительно синхронном обучении, это свидетельствует об отсутствии у него эмпатии и нечувствительности к жизненным обстоятельствам.

Речевая стратегия — это «планируемый процесс речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личности коммуникантов, а также реализация плана в процессе общения» [Азимов, 2009]. Вопрос использования речевых стратегий в образовании, в том числе в преподавании иностранных языков, крайне актуален, однако конкретных способов решения данного вопроса не так много: курсы, тренинги, включение новых предметов в образовательный процесс крайне специфичны и доступны только на этапе активного очного обучения. Следует добавить, что в современном учебном пространстве много «визуального шума», который приводит к тому, что обучающиеся постепенно перестают правильно интерпретировать поступающую информацию, важные сообщения остаются невидимыми и неслышанными, приходит усталость от переизбытка сигналов. Более того, существует множество ситуаций, когда коммуникативный канал задействован для ежедневной трудовой деятельности, поэтому речевые стратегии играют важную роль в пандемийной педагогике. Неоспорим тот факт, что ядром коммуникативного обучения является диалог. Диалог очень важен при двустороннем общении учителя и обучающихся. Известно, что традиционное обучение не базируется на диалоге полностью. Например, традиционное преподавание иностранного языка в США, согласно исследованиям университета штата Аризона, основано на методе «зубрежки», при котором учителя осуществляют лекционную деятельность, а обучающиеся слушают, т.е. речь идет об информативной речевой стратегии педагога. В таком случае речь учителя обычно составляет более 90 % всего занятого времени, являясь основной, а речевое участие студента очень мало. Только 10 или 20 % способных студентов могут усваивать и понимать знания, полученные с помощью таких консервативных методов обучения, что приводит к кризису в обучении иностранному языку в классическом образовательном пространстве [Arizona State University: TESOL, 2021]. Такой подход называется монологическим и имеет низкую результативность.

Одно из существенных различий между диалоговым и традиционным обучением заключается в том, что диалоговое обучение подчеркивает характер общения и сотрудничества в учебном процессе.

При этом обучение выстраивается с учетом удовлетворения психологических потребностей обучающихся, благодаря чему обучение имеет эмоциональную окраску, основываясь на коммуникации, диалоге. Для достижения более высоких показателей качества обучения современными учеными выделяются руководящие принципы и практические предложения по речевым стратегиям преподавателей [Копылова, 2011; Грибкова, 2018].

По сравнению с монологическим обучением диалоговое обучение имеет в основе коммуникативный подход. Это подчеркивает характер общения и сотрудничества в учебном процессе, воплощение социального взаимодействия учителя и обучающихся, построение обучения на основе удовлетворения психологических потребностей, создание благоприятной атмосферы. Благодаря такому коммуникативно направленному тандему учитель и обучающиеся могут общаться друг с другом, спорить, учить и учиться, а также совместно совершенствоваться. Этот метод обучения, несомненно, соответствует целям и задачам обучения иностранному языку в современном образовательном поликультурном пространстве.

В режиме диалогового обучения учителям необходимо пересмотреть этику преподавания, методы обучения и особенности мышления. Реализация этих педагогических факторов основана на речевых стратегиях преподавателя на занятии.

В лингвистике принято разделение речевых стратегий на общие и частные, с условием, что общие стратегии могут быть реализованы посредством использования частных [Иссерс, 1999]. Речевые стратегии детерминируют семантический, стилистический и прагматический выбор коммуниканта, что включает в себя когнитивный и лингвистический аспекты.

Речевые стратегии также могут быть разделены на:

1) основные — семантические (или когнитивные), включающие в себя завоевание авторитета, информирование, дискредитацию, подчинение и т. п.;

2) вспомогательные — прагматические (формирование имиджа, эмоционального настроения); диалоговые (контроль над темой или инициативой); риторические (привлечение внимания, драматизация).

Ученые-педагоги выделяют три стратегии речевого поведения учителя, в рамках которых реализуются тактики речевого воздействия: императивная, информативная, коммуникативно-регулирующая, которая признается наиболее эффективной [Грибкова, 2018]. Современные вызовы образования в период пандемии и учет особенностей поколения позволяют выделить еще один вид речевой стратегии — креативный.

Остановимся на нем подробнее. Владение специалистом любой сферы креативными речевыми стратегиями значимо, поскольку профессиональная деятельность всегда основана на самоактуализации, т.е. на «стремлении индивида к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [Краткий психологический словарь, 1998]. Более того, креативные речевые стратегии во многих специальностях выходят на первый план. Так, например, того требует специфика профессии учителя иностранных языков, которая напрямую связана с владением словом, потребностью в развитии креативного мышления и формировании опыта словесного выражения.

На наш взгляд, креативные речевые стратегии в профессиональной педагогической деятельности — это процесс мышления личности, выраженный в создании нового, уникального продукта вербальной формы речевой деятельности, созданного для более успешного и быстрого достижения коммуникативной образовательной цели.

Речетворческое образование приводит к формированию языковой личности как обучающегося, так и педагога, личности, обладающей высоким уровнем лингвистической креативности, которая определяется как способность личности к творческой речевой деятельности, выражающейся в создании устных и письменных дискурсов, отличающихся новизной и оригинальностью решения.

Креативные речевые стратегии в образовательном процессе имеют следующие методы и формы:

- 1) использование речетворческого потенциала (урок в формате дискуссии);
- 2) конкуренция (элементы соревнования в структуре занятия);
- 3) групповая работа (такие формы и средства обучения, как обсуждения, дебаты, формат круглого стола, проектная работа).

Рассматривая проблему креативных речевых стратегий через призму квалиметрической компоненты, в качестве критериев целесообразно рассматривать комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности, согласно исследованию М. А. Холодной:

- 1) беглость (количество идей, возникших в течение определенной временной единицы);
- 2) оригинальность (способность вырабатывать оригинальные, нестандартные идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);
- 3) восприимчивость (способность анализировать и синтезировать необычные детали, противоречия и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переходить от одной идеи к другой);

4) метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, наоборот, в сложном — простое) [Холодная, 2019].

На наш взгляд, эти критерии применимы к трактовке вербальной деятельности учителя.

Заметим, что невозможно ограничиваться выбором только этого вида стратегий в образовательной деятельности. Процесс использования речевых стратегий в образовании — это процесс постоянного выбора подходящих для достижения коммуникативной цели языковых форм. Выбор языковой формы основан на выборе прагматических стратегий, т.е. тесно связан с интенцией говорящего и с коммуникативной ситуацией в целом. Деятельность на уроке иностранного языка осуществляется через процесс межличностного общения. Учитель выражает свое отношение, намерение и через речь проецирует поведенческие установки для обучающихся, контролирует их деятельность, определяя успех или неудачу в обучении и приобретение обучающимися языковых способностей.

Для оценки готовности учителя к применению эффективных речевых стратегий на уроке иностранного языка можно использовать тестовые методики Е. Е. Туник «Диагностика личностной креативности» (включает 50 вопросов) [Диагностика личностной креативности, 2002], «Диагностика невербальной креативности» (краткий вариант теста Е. П. Торренса) [Воронин, 1995], тест С. Медника «Диагностика вербальной креативности» [Воронин, 1995], тестирование на уровень знаний (методика, которая зависит от выбранной специальности испытуемых).

Анализ тестовых методик позволяет сделать следующие выводы: валидность результатов теста на достаточно высоком уровне, средний показатель 0,7–0,9; формулировка и выполнения заданий — на простом и доступном уровне, тесты подходят для мультивозрастной категории. Однако нет возможности в полной мере оценить готовность к реализации речевых стратегий испытуемого в практической среде и в профессиональной деятельности; оценка результатов исследователя крайне субъективна (оригинальность, детализация, степень абстракции), и отмечается сложность в интерпретации результатов.

Результаты, полученные в ходе сравнения, помогут создать объективную картину готовности педагога к эффективным речевым стратегиям и скорректировать ее при необходимости.

Изучая виды речевых стратегий на уроке иностранного языка, следует отметить их коммуникативно-направленную вариативность, обобщенную в табл. 2. Установка на кооперацию или же полное ее отсутствие — это один из ключевых параметров оценки речевых стратегий, что позволяет нам разделить их на два типа по данному признаку:

1. Кооперативные (одобрения, утешения, уговоры и т.д.). Речь идет о поступлении информации в формате диалога:

- изложение фактов (констатация, требование);
- выявление истины (спор, дискуссия);
- изложение информации с ожиданием рефлексии/ответа (совет, убеждение).

2. Нонкооперативные (дискредитации, ссоры и др.). Происходит поступление информации в формате диалога с нарушением правил речевого общения:

- ситуации конфликтного общения в парадигмах: учитель — учитель, учитель — ученик, учитель — родитель, ученик — ученик, ученик — родитель.

Таким образом, правильно выбранная педагогом речевая стратегия влияет не только на формы, методы, эффективность обучения, но и на взаимоотношения между субъектами образовательного процесса, на их сознание. Тогда необходимо ответить на следующий вопрос: какие аспекты необходимо учитывать при необходимости выбора стратегии для воздействия на сознание обучающегося в ситуации речевого общения? Этот вопрос затрагивает несколько аспектов языковой коммуникации:

- 1) носители языка, включая говорящих и слушающих;
- 2) языковые формы;
- 3) «цель», которую хочет достичь говорящий, т.е. «цель» говорящего;
- 4) «влияние», производимое речью, т.е. «результат», производимый речью.

Последний пункт особенно важен в контексте пандемийной педагогики, т.к. влияние, произведенное выбранной речевой стратегией, помогает сформировать еще и положительный имидж учителя. Умение поддерживать бесконфликтную атмосферу образовательной беседы, показать себя в выгодном свете, получить положительную оценку других участников является неременным условием эффективной коммуникации. Статус учителя во время дистанционного образования нуждается в дополнительном усилении, поскольку для обучающихся изменено место обучения, что снижает их уровень

концентрации и собранности. Не стоит забывать и о том, что дистанционное образование подразумевает преимущественно письменный дискурс, а «одним из важнейших условий эффективной коммуникации является соблюдение этикета в письменной речи» [Комлева, 2006, с. 50]. Решить эту проблему помогает правильно выбранная речевая стратегия.

Речевые стратегии учителя иностранного языка — это использование способов, в которых имплицитные и эксплицитные значения взаимодействуют в процессе смыслообразования, позволяя преодолеть психологические барьеры, образованные условиями пандемии. В процессе коммуникации преподаватель должен быстро делать выбор верных прагматических стратегий. Он может сознательно выбирать определенные речевые приемы, а также прибегать к использованию речевой креативности.

Выбранные учителем на уроке иностранного языка речевые стратегии напрямую влияют на эффективность овладения языком обучающимися. Наиболее эффективными признаются коммуникативно-регулирующие: диалоговые стратегии и стратегии равенства. Е. А. Копылова, изучая эти стратегии, пишет, что «равноправными партнерами в процессе диалога учитель и учащиеся не являются, поскольку педагог, в отличие от обучающихся, обладает профессиональной компетентностью, однако педагогическая мудрость состоит в том, чтобы учащиеся тем не менее считали себя равноправными участниками диалогического процесса. Речь идет о равенстве как взаимном уважении, соблюдении достоинства сторон» [Копылова, 2011].

С целью подтвердить или опровергнуть результативность выделенных выше стратегий нами был проведен эксперимент на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». В эксперименте участвовали студенты 1-го курса, направление «Экономика и управление», Институт естествознания и экономики.

Используя коммуникативно-регулирующую и креативную речевую стратегию, мы обнаружили, что студенты с энтузиазмом разговаривали на занятии, атмосфера была доброжелательной. Приведем пример использования экспрессивно-риторической стратегии, которая была использована для формирования эмоционального настроя и установления контакта:

— *Kate, you look pretty today. Is it because of the weather? Can you describe it, by the way?*

После занятий все педагоги, присутствовавшие на занятии, охарактеризовали занятие как успешное. Педагогом на уроке были

использованы языковые формы вежливой просьбы, где характерно употребление Past Simple Tense, которое устанавливает дистанцию во времени между самой просьбой и действием, но не между обучающимся и учителем (I wondered if you know / I thought if you could). Времена группы Continuous способствовали выражению просьбы или намерения в отличной от императивной форме, были менее категоричны (Will you be studying this afternoon? I was thinking / I was wondering / I'm hoping you help us). Употребление глагольной группы Modal позволяло регулировать степень обязательности выполнения действия, обеспечивая оптимальную дистанцию между содержанием высказывания и прагматическим значением (Could you lend? You might warn / I'd like to run through). Использование множественного числа личных и притяжательных местоимений обеспечивало совместность исполнения действия, создавая дружелюбную атмосферу (Let us / We think / We hope).

В процессе преподавания иностранного языка педагоги всегда должны отражать доминирование речи обучающихся в коммуникации, в полной мере поддерживая инициативу обучающихся в процессе обучения, создавать непринужденную и гармоничную учебную атмосферу и побуждать обучающихся к разговору и практике. Грамотный выбор и использование речевой стратегии учителя в пандемийный период могут лучше всего отражать открытость психологического мира, а также демократические и равные отношения. Язык же в этой ситуации используется как средство для достижения ожидаемого эффекта обучения.

Традиционная роль учителя ошибочно позиционируется как «проповедь, научение и рассеивание сомнений»; это приводит к тому, что обучающийся пассивно воспринимает получаемую информацию, без возможности принять участие в образовательной беседе. Следствием является использование речевой стратегии дистанцирования, императивного и информативного характера. Анализ уроков с такой речевой стратегией показывает, что учителем используются формулы приказа/инструкции (конструкции will you) и, изредко, предложения (shall I). Чистый императив, активно используемый в речевой стратегии дистанцирования, нередко является некомфортным для собеседника.

На традиционном занятии, основанном на лекциях, учитель пытается объяснить основные моменты и сделать это максимально емко, подробно, но эффект обучения не самый удовлетворительный. Ключевой причиной является дислокация предмета на уроке. Если учитель игнорирует личностные потребности обучающихся и строго контролирует класс, то даже при грамотном изложении материала

это не может вдохновить студентов на активное преобразование старого опыта и построение новых знаний. В рамках экспериментального исследования контрольная группа, состоящая из студентов ФГБОУ ВО «ОГПУ», посетила занятие, где использовалась речевая стратегия дистанцирования, императивного и информативного характера.

О результатах данного исследования позволяет судить не только методика наблюдения, но и проведенный анонимный опрос, в котором приняли участие как обучающиеся экспериментальной, так и студенты контрольной групп. Результаты представлены нами на рис. 6.

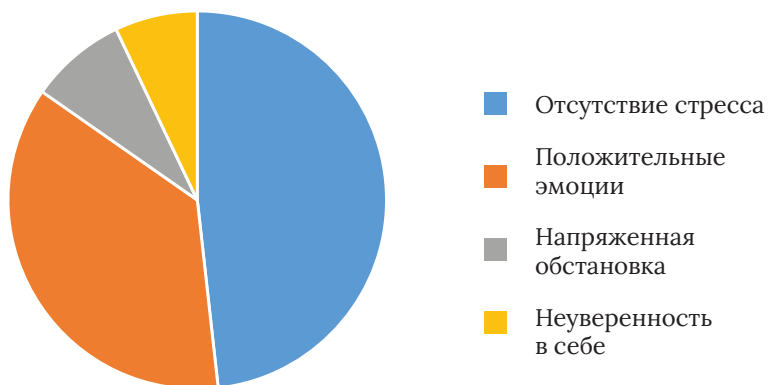


Рис. 6. Результаты опроса обучающихся, экспериментальная и контрольная группы, %

Мнения обучающихся распределились достаточно четко и емко. Состав экспериментальной группы получил положительные эмоции от урока, т.к. по отношению к ним применялись коммуникативно-регулирующие, диалоговые речевые стратегии, что минимизировало стрессовую ситуацию; обучающиеся были открыты к получению знаний. Контрольная группа, напротив, находилась в напряженной обстановке, что породило неуверенность в себе и, как следствие, существенное снижение уровня мотивации к изучаемому языку.

Согласно китайской народной мудрости, «некоторые слова и действия могут нанести раны хрупкой душе, и такие раны будут сопровождать человека всю жизнь». Это же относится и к неуместному речевому поведению учителя в классе. Глядя на текущую ситуацию с периодом пандемии в образовании, несмотря на то

что проблема взаимоотношений между учителем и обучающимся была улучшена (убран статус «оказания образовательной услуги»), «достоинство учителей», добавленное к неверным словам и делам учителей, по-прежнему остается непроработанным. Наблюдения показывают, что многие учителя считают себя авторитетом в области предметных знаний, снисходительно используют слова, что объясняет выбор стратегии психологического доминирования, снижая мотивацию обучающихся, и вызывает конфронтацию между учителями и студентами.

Благодаря нашим практическим наблюдениям, правомерно дать следующие рекомендации по планированию и применению речевых стратегий в рамках пандемийной педагогики при обучении иностранному языку:

Используйте речевую креативность, которую мы трактуем как нестандартный подход к коммуникативной деятельности, для достижения гармоничных отношений между участниками образовательного процесса и поддержания необходимой атмосферы.

Коммуникация между учителями и обучающимися является основной в процессе обучения, и ее природа естественным образом ограничивает образ коммуникационного мышления и поведения данных субъектов образовательной системы. Речь идет о строго ограниченных различных рамках при выборе речевой стратегии. Выбор учителем оптимальной речевой стратегии поможет обучающимся лучше интегрироваться в атмосферу занятия и получить хорошие результаты обучения.

Поощряйте и мотивируйте словом.

Согласно психолого-педагогической характеристике современного поколения, в сегодняшней школьной среде быть привлекательным является основной потребностью обучающихся [Барсукова, 2021]. Повышение самооценки обучающихся, особенно трудных подростков, приведет к хорошим результатам в классе. Опыт работы в классе во многих школах и других образовательных учреждениях показывает, что, если учителя ценят достижения обучающихся, улыбаются и поощряют их к выражению своих идей, проблем с управлением ученическим коллективом и поддержанием интереса к учебе не будет слишком много. С точки зрения теории взаимодействия язык является связующим звеном и инструментом поддержания социальных отношений, а языковая коммуникация — это не только обмен информацией, но и обмен идеями и чувствами. Повышение эффективности изучения иностранного языка студентом является не только результатом простого привития и усвоения языковых знаний,

но и результатом совокупного воздействия на него таких факторов, как эмоции, отношение и мотивация, что обеспечивает грамотная речевая стратегия. Положительные эмоциональные факторы являются психологической гарантией содействия обучению и повышения успеваемости.

Исследования педагогической психологии пандемийной педагогики показывают, что стратегия эмоционального мотивирования может иметь существенный воспитательный эффект. То же самое происходит, на наш взгляд, и с изучением языка. Конфуций однажды сказал: «Те, кто знает, не так хороши, как те, кто любит знать, а те, кто любит знать, не так хороши, как те, кто наслаждается знанием» [БКРС]. Сами обучающиеся уже на начальном этапе обучения обладают эмоциональным потенциалом, который будет запускаться внешними раздражителями. В пандемийной педагогике это особенно важно, т.к. образование претерпело существенные изменения, которые учащиеся переживают сложнее, чем педагоги. В процессе преподавания языка учителя должны выбирать соответствующие речевые стратегии, чтобы использовать и стимулировать этот эмоциональный потенциал. Профессиональность современного квалифицированного учителя заключается в том, чтобы использовать интонационный рисунок и фонетические средства — для пробуждения эмоционального потенциала обучающихся, создания контекста эмоционального резонанса, который ученик должен ощутить. Грамотно подобранная интонация в верном векторе речевых стратегий превращается в хорошую мотивацию к обучению, так что содержание обучения полностью принимается обучающимися и они могут действительно усвоить знания и получить ощутимый эффект обучения.

Например, на уроке английского языка учитель рассматривает тему: “Writing an Email”. Этот урок посвящен плюсам и минусам онлайн-переписки, что отвечает вызовам современных реалий коммуникаций и интересам обучающихся. На моменте установки и мотивации учитель задает обучающимся два вопроса: “Chatting on the Internet looks like fun, have you ever tried it? What do you think about it?” Расстояние между обучающимися и учебным содержанием мало, так что они испытывают чувство близости и интереса к содержанию обучения, что естественным образом позволяет получить ожидаемый эффект обучения. Фраза, построенная грамматически и лексически так, что создает атмосферу непринужденной беседы и искреннего интереса к ответам, является примером верно выбранной речевой стратегии.

Кроме того, при использовании речевой стратегии оценки учителям также необходимо использовать поощрение и средства мотивации, что дополняется использованием речевой стратегии похвалы. При похвале обучающихся речевая стратегия учителя должна быть сосредоточена не только на прогрессе в обучении и улучшении оценок, но, что более важно, на восхвалении уникальности, интересов и опыта каждого обучающегося, а также на похвале новаторского духа и навыков в изучении языка и творчества. Чрезмерное указание на ошибки обучающихся как речевая стратегия критики может негативно сказаться на их мотивации, особенно при дистанционном обучении, когда зачастую отсутствует минимальный контакт «учитель — ученик».

Учителя должны уделять больше внимания ответам обучающихся, поскольку эвфемистические вербальные средства (отказ от использования существительных *mistake, false, wrong*) побуждают студентов пробовать еще и помогают улучшить самосознание. Примерами служат факты из практики преподавания автора данного раздела:

- Correct but in complete.
- Think then you can give more.
- Try to put it differently.

Учителя должны в полной мере использовать силу своих слов, давать обучающимся некоторое утешение (речевая стратегия поддержки), что будет создавать атмосферу общности выполняемого дела. Поучительные и ободряющие слова в классе учителя помогут обучающимся активнее участвовать в образовательном процессе. Например:

- That's all right!
- Oh, it's ok, never mind!
- I believe you will do better next time!

В комплексе с речевой стратегией используйте паралингвистические средства, например язык тела, для достижения максимальной эффективности в образовательной коммуникации. В процессе общения на вербальную информацию приходится лишь 35% всей коммуникативной информации, а на невербальную — около 65% [Arizona State University: TESOL, 2021]. Мало того, использование языка тела также естественным образом обогащает средства общения, так что повторение и выделение определенных слов и фраз относительно уменьшаются, в то время как нагрузка на речевую деятельность значительно снижается; а увеличение информации, несомненно, полезно для людей, т.к. это помогает преодолевать ограничения

понимания значения слов по коммуникативному каналу, тем самым повышая качество передачи информации.

В некоторых ситуациях невербальное общение в коммуникации учителя и обучающегося несколько важнее, чем вербальное общение. Люди могут на какое-то время перестать говорить вслух, но они не могут перестать посылать сообщения сознательно или непреднамеренно с помощью различных телодвижений. Можно сказать, что без богатого и скоординированного языка тела невозможны гармоничные и близкие речевые отношения между учителем и обучающимся, а также невозможно эффективное общение в сфере образования. А жесткая «проповедь» без выражения каких-либо эмоций и их оттенков может только заставить обучающихся всегда держаться на расстоянии от учителя.

В процессе организации длительного общения учителя могут достичь молчаливого понимания со студентами посредством языка тела, не давая указаний устно (например, сколько раз читать вслух, как громко читать и т. д.). Однако следует отметить тот факт, что в условиях дистанционного офлайн-образования использование языка тела невозможно, что возлагает двойную ответственность на преподавателя при выборе грамотной речевой стратегии.

Продолжая исследование, мы обратились непосредственно к самим педагогам и будущим учителям, с целью проверки их уровня знаний по речевым стратегиям, т.к. зачастую неверный выбор речевых стратегий обусловлен незнанием их разнообразия и непониманием уместности. Приведем примеры вопросов, выбранных нами для анкетирования:

1. Как вы понимаете термин «речевая стратегия» по отношению к своей актуальной/будущей профессии? Дайте развернутый ответ.
2. «Пандемийная педагогика» — это ...
3. Следует ли развивать речевые стратегии в педагогической сфере? Будет ли оно полезно в жизни, профессии?
4. Как Вы считаете, в достаточной ли мере уделяется внимание развитию навыка овладения речевыми стратегиями в педагогической сфере? Дайте развернутый ответ.
5. Уделяете ли Вы внимание речевым стратегиям на Ваших уроках, занятиях, практике?
6. Какие методы и технологии вашего методического арсенала Вы можете назвать относящимися к блоку речевых стратегий?
7. Чего Вам не хватает для формирования тактики работы с речевыми стратегиями в своей педагогической деятельности/практике?

8. Замечаете ли Вы отличия в поведении и реакции учащихся при применении речевых стратегий во время занятий? Дайте развернутый ответ.

9. Если Вы используете в своей педагогической деятельности речевые стратегии, то напишите, какие именно и как Вы используете.

10. Знаете ли Вы практические советы по применению речевых стратегий в образовании?

11. Знакомы ли Вы с научной литературой по речевым стратегиям?

Обобщая полученные результаты, мы отмечаем, что проблема использования речевых стратегий при обучении иностранному языку является актуальной, т.к. более 80 % опрошенных не знакомы как с сутью понятия речевой стратегии, так и разновидностями речевых стратегий. После краткой презентации теоретического материала по проблеме использования речевых стратегий в пандемийной педагогике при обучении иностранному языку опрошенные педагоги и будущие учителя выразили свое желание изучить данный вопрос более подробно, а также высказали мнение, что использование определенных речевых стратегий на уроке иностранного языка в условиях педагогики пандемии действительно является результативным. Это обеспечивает создание положительного имиджа учителя, поддержание дружелюбной атмосферы в классе, повышение уровня мотивации к изучаемому предмету и снятие психологических трудностей, вызванных изменениями в образовании. Соотношение ответов мы отобразили на рис. 7.



Рис. 7. Результаты обсуждения

Подводя итоги нашего исследования, подчеркнем, что использование речевых стратегий на уроке иностранного языка в условиях педагогики пандемии обеспечивает инновационный характер базового образования и является элементом современной системы непрерывного образования.

В пандемийной педагогике грамотно выбранные речевые стратегии играют важную роль в осуществлении следующих задач:

- реализация системно-деятельностного подхода;
- ускорение процесса социализации обучающегося, удовлетворения потребностей личности, общества, государства;
- всестороннее развитие личности;
- формирование речевой креативности в непосредственной практике.

Верный выбор уместных речевых стратегий и их комбинация позволят выстроить качественную стратегию самопрезентации, с семантическим полем «свои» и вежливыми, но настойчивыми речевыми клише, что в совокупности обеспечит грамотную организацию учебного процесса.

Непрерывность процесса при этом заключается не только в преемственности этапов, но и в постоянном расширении кругозора, приобретении опыта деятельности в рамках педагогики пандемии. Продуктами профессиональной деятельности являются профессиональная компетентность, деловая состоятельность, творческое, социальное взаимодействие с субъектами образовательного социума, потребность в генерировании нестандартных идей, имеющих общечеловеческую ценность, превращение знаний в потенциал креативности через призму речевых стратегий.

Таким образом, в контексте современного обучения речевые стратегии учителей в классе должны отражать характеристики и потребности диалогового обучения. Учителя должны использовать коммуникативно-регулирующие и креативные речевые стратегии в качестве руководства для достижения совместного взаимодействия с обучающимися, а также воспитывать их так, чтобы они были активными, творческими людьми, способными вести полный рациональный диалог.

Глава 2

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОЦИУМА

2.1. ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ДИСКУРСА

Несмотря на повышенный интерес современных лингвистов к изучению дискурса и наличие большого количества дефиниций, проблема определения дискурса остается дискуссионной, т.к. отсутствует общепринятое определение.

Как известно, впервые данный термин был введен З. Харрисом в его статье «Discourse Analysis», который понимал под дискурсом последовательность предложений, произнесенную или написанную одним человеком или группой людей в определенной ситуации («the sentences spoken or written in succession by one or more persons in a single situation») [Harris, 1952, p. 30].

Продолжая идеи Э. Бенвениста, М. Фуко представляет дискурс как совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же системе формаций [Фуко, 1996].

Согласно определению Т. ван Дейка, дискурс — «это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в котором происходит общение» [Дейк, 1989, с. 46].

В германо-австрийской школе дискурсивного анализа (У. Маас, З. Егер, Ю. Линк, Ю. Хабермас, Р. Водак), развившейся под влиянием концепции дискурса французского историка, социолога, лингвиста М. Фуко, под дискурсом понимается совокупность тематически соотносительных текстов. Каждый текст, являясь частью соответствующей дискурсивной формации, имеет отражение надындивидуальной речевой практики. Идея дискурсивной формации лежит в основе понимания дискурса как интегративной совокупности текстов, связанных семантическими (содержательно-тематическими) отношениями и/или объединенных в коммуникативном и функционально-целевом

отношении. В этом смысле дискурсообразующими характеристиками, т. е. критериями отбора текстов, берущихся в качестве эмпирической основы изучения дискурса того или иного типа, выступают сферы человеческой коммуникации и практики, области знания, типологии текста и др. (например, научный дискурс; медицинский дискурс; дискурс функциональной стилистики; дискурс фашизма; журналистский дискурс, дискурс средств массовой информации) [Кожина, 2010].

Н. Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137]. По мнению Н. Д. Арутюновой, дискурс подлежит исследованию только в режиме текущего времени, т. е. по мере его появления и развития, и при его анализе необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы. Именно поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не может быть применен к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Согласно точке зрения Е. Ф. Кирова, дискурс — это совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования [Киров, 2004, с. 29–41].

Позиции М. Фуко, Т. ван Дейка, Е. Ф. Кирова так или иначе близки к выводам Н. Д. Арутюновой, согласно которым дискурс — это совокупность письменных или устных текстов и ситуации их создания и актуализации, однако эти авторы, в отличие от Н. Д. Арутюновой, считают, что данные тексты не имеют временных рамок.

По определению Е. С. Кубряковой и О. В. Александровой, дискурс — это когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения. Текст является конечным результатом процесса речевой деятельности, имеющим определенную законченную (и зафиксированную) форму [Кубрякова, 1999, с. 186–197].

Дискурс как социальная формация включает в себя ресурсы, необходимые для производства текстов, и правила, регулирующие производство и восприятие текстов, причем это именно дискурсивные правила, неимманентные языковой системе [Чепкина, 2000, с. 6].

В работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В. И. Карасик вводит понятие «формат дискурса», под которым понимается «разновидность дискурса, выделяемая на основе коммуникативной дистанции, степени самовыражения говорящего, сложившихся

социальных институтов, регистра общения и клишированных языковых средств» [Карасик, 2002, с. 186]. Ученым выделяются социолингвистические и прагматический типы дискурса. Под социолингвистическими понимаются институциональный дискурс (педагогический, медицинский, научный, политический, религиозный) и бытийный дискурс. К прагматическим типам, по мнению В. И. Карасика, относятся юмористический и ритуальный дискурс.

О. Ф. Русакова в статье «Современные теории дискурса: опыт классификаций» выделяет три подхода к классификации теорий дискурса. Согласно первому подходу, выделение дискурс-теорий происходит на основе базовой дисциплины, отраслевое разветвление которой породило те или иные теории дискурса. К базовым дисциплинам можно отнести лингвистику, семиотику, коммуникативистику, социологию, психологию, культурологию и историю: теории дискурса с семиотическим уклоном, теории дискурса с лингвистическим уклоном, теории дискурса с коммуникативно-семиотическим уклоном, теории дискурса с коммуникативно-культурологическим уклоном и т. п. [Современные теории дискурса, 2006, с. 8].

Второй подход к классификации теорий дискурса учитывает наличие уже сложившихся исследовательских школ и направлений в сфере дискурс-анализа:

- 1) постмодернистский дискурс-анализ;
- 2) критический дискурс-анализ;
- 3) дискурсивная психология;
- 4) комбинированный дискурс-анализ;
- 5) Cultural Studies;
- 6) Visual Studies;
- 7) политическая лингвистика и др. [Современные теории дискурса, 2006, с. 10].

Согласно третьему подходу, классификация теорий дискурса исходит из того, какие дискурс-объекты оказываются в центре внимания конкретной теории дискурс-анализа:

- 1) дискурсы повседневного общения (бытовые разговоры, дружеские беседы, слухи, бытовые конфликты и др.);
- 2) институциональные дискурсы (административный дискурс, офисный дискурс, банковский дискурс, педагогический дискурс, медицинский дискурс, армейский дискурс, церковный дискурс и др.);
- 3) публичный дискурс (дискурсы гражданских инициатив и выступлений, дипломатический дискурс, PR-дискурс и др.);
- 4) политический дискурс (дискурсы политических идеологий, дискурсы политических институтов, дискурсы политических акций и др.);

5) медиадискурсы (ТВ-дискурс, дискурс кино, дискурс рекламы и др.);

6) арт-дискурсы (литературный дискурс, музыкальный дискурс, дискурс изобразительного искусства, модельный дискурс и др.);

7) дискурс деловых коммуникаций (дискурс деловых переговоров, дискурс бизнес-коммуникаций);

8) маркетинговые дискурсы (дискурс рекламы, дискурс продаж, потребительский дискурс, сервисный дискурс и др.);

9) академические дискурсы (дискурсы научных сообществ, дискурсы научных и гуманитарных дисциплин);

10) культурно-мировоззренческие дискурсы (дискурсы культурных эпох, дискурсы различных философских и религиозных течений) [Современные теории дискурса, 2006, с. 10].

Т. Г. Добросклонская при определении дискурса выделяет три основных подхода: структурный, функциональный и тематический [Добросклонская, 2014, с. 181].

Структурный подход к дефиниции дискурса акцентирует его структурные составляющие. Под дискурсом мы подразумеваем продукт речевой деятельности, который образуется в результате всех вербальных и экстралингвистических характеристик, связанных с его производством, распространением и восприятием [Добросклонская, 2014, с. 181].

При функциональном подходе первостепенным критерием детерминирования дискурса является взаимосвязь речеупотребления с различными сферами человеческой деятельности, что во многом предопределяют особенности речевого общения. При этом дискурсообразующими характеристиками текстов выступают различные общественно значимые сферы человеческого общения и речевой практики, такие как наука, образование, политика, медицина, средства массовой информации и т. д. [Добросклонская, 2014, с. 182].

В рамках тематического подхода происходит группирование письменных и устных текстов в качестве продуктов речевой деятельности вокруг определенных социально значимых тем, находящихся в тот или иной момент в центре общественного внимания: например, терроризм, иммиграция, расовые отношения, феминизм, выборы органов власти и многое другое [Добросклонская, 2014, с. 182].

Для нас особенно релевантными являются два подхода к определению дискурса: Н. Д. Арутюновой и представителей германо-австрийской школы (У. Маас, З. Егер, Ю. Линк, Ю. Хабермас, Р. Водак), т. к. синтез этих определений позволяет нам рассматривать журналистский дискурс как совокупность информирующих и одновременно оказывающих воздействие текстов в сочетании с их

экстралингвистическими особенностями, обусловившими наличие лингвостилистических характеристик журналистского дискурса.

Выделение типологических характеристик журналистского дискурса способствует уточнению его исключительности из многообразия дискурсивного пространства. Под «дискурсивным пространством» мы вслед за С. Н. Плотниковой понимаем «среду сосуществования и функционирования определенных дискурсов, объединенных по какому-либо принципу», а также людей, производящих эти дискурсы. Причем это пространство является не только текстовым, но также пространством разговора [Плотникова, 2011].

Таким образом, журналистский дискурс находит свое отражение не только в письменной, но и в устной форме речевого высказывания: статьях, фельетонах, репортажах, интервью, заметках, отчетах, комментариях, рецензиях, письмах, обозрениях, очерках, памфлетах, эссе и др. Несмотря на существование разнообразия текстовых форм журналистского дискурса, их объединяет сфера коммуникативной деятельности в соотношении с коммуникативной ситуацией и учетом всех экстралингвистических аспектов порождения данных текстов, в том числе прагмалингвистических [Таюпова, 2016, с. 216]. При этом сфера коммуникативной деятельности журналиста — это область, в пределах которой происходят получение, сообщение или передача информации посредством определенного канала. Коммуникативная ситуация, где разворачивается журналистский дискурс, включает в себя прагматику времени и места создания текста [Таюпова, 2016, с. 216].

Целями журналистских текстов являются сообщение о некоторых событиях, фактах, идеях, оценивание действий и некое побуждение к социальной активности. Кроме этого, каждый из них обладает темой, идеей, фактологическими и культурологическими элементами структуры. Особенностью журналистского дискурса является сочетание различных сторон творческой и производственной деятельности журналиста и способов организации обратной связи с аудиторией [Грачева, 2013, с. 106–109]. В рамках данного вида дискурса субъекты (адресант — журналист и адресат — аудитория читателей или зрителей) сосуществуют асимметрично, т.е. их мена не представляется возможной [Чепкина, 2000, с. 61] и один не может взаимодействовать без другого.

Целями адресанта (журналиста) являются информирование и воздействие на определенную аудиторию, которая представляет собой либо «монохромных» адресатов, либо разных по возрасту, гендеру, вероисповеданию, образованию и т.д.: тексты должны быть

востребованы и актуальны для зрителей/читателей, журналист никогда не пишет в стол [Чепкина, 2000, с. 59]. В свою очередь, интенция адресата (аудитории потребителей массовой информации) — интерпретировать полученную информацию и создать собственную картину мира.

Исходя из этого, мы будем рассматривать журналистский дискурс как совокупность одновременно информирующих и оказывающих воздействие текстов в сочетании с их экстралингвистическими особенностями, обусловившими наличие лингвостилистических характеристик журналистского дискурса.

К таким лингвостилистическим характеристикам отнесем смешение разных стилей: научного, официально-делового, художественного и разговорного. Поэтому нельзя однозначно сказать, какие определенные лексические единицы будут использованы в том или ином журналистском тексте.

Однако если говорить о стилистике газетной речи, то к специфическим языковым средствам можно отнести газетизмы. Данные языковые явления и единицы часто встречаются в газетной речи и практически не используются в других речевых сферах: *kultureller Pluralismus*, *politischer Pluralismus*, *Konsolidierung*, *Agrarier*, *IS-Kämpfer*, *militanter Islamist*, *Korruption*, *Korruptionsbekämpfung*, *Eskalation* и многие другие.

Языковые особенности журналистских текстов связаны с их основными функциями: информационной и воздействующей. Информирова и выражая определенную общественную позицию, журналист убеждает читателей/слушателей в ее истинности [Кожина, 2010, с. 344]. Важной стилевой чертой является сочетание экспрессии и стандарта. Экспрессия существует в разных формах. В одном случае это может быть экспрессивный заголовок [Брандес, 2004, с. 197], например “Die Grünen sehen rot, die Ökonomen schwarz” [Die Welt, 2015, S. 29], “Prinzip Erpressung” [Berliner Morgenpost, 2019, S. 2]; в другом случае — выразительная форма сдержанного, спокойного доказательства [Кожина, 2010, с. 344]: “Es ist tatsächlich ein historischer Moment, wenn Hillary Clinton nun als erste Frau die Präsidentschaftskandidatur einer der größten US-Parteien errungen hat. Damit gibt es eine reale Chance, dass das Präsidentsamt nach 227 Jahren zum ersten Mal von einer Frau ausgefüllt wird” [Die Welt, 2016, S. 1]; в-третьих, экспрессивность выражается активным использованием средств разговорной речи [Кожина, 2010, с. 344].

Воздействующая функция проявляется также в новизне значений. Автор в стремлении броско выразить свою мысль расширяет

лексическую сочетаемость слов, образно употребляет слова либо прибегает к необычному употреблению поговорок или фразеологизмов: “Abschied vom Urlaubsgeld” [Die Welt, 2016, S. 1]; “Börsen heulen mit dem Leitwolf Mario Draghi” [Die Welt, 2016, S. 13]. Особенной экспрессией обладают заголовки и зачины текстов, с целью привлечения читателя.

Информационная функция заключается в описании фактов, а также служит отражением мнения, идеологии, настроения адресанта. Отличительными чертами реализации данной функции являются документализм, сдержанность («нейтральность»), известная обобщенность и понятийность изложения, аргументированность излагаемого [Кожина, 2010, с. 348].

Документализм проявляется в подлинной и объективной передаче фактов. Его созданию способствуют многие средства: даты, числовые сведения, имена собственные, наименования учреждений, а также использование различных терминов, профессионализмов, аббревиатур: “Laut einer Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest nutzen 95 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen WhatsApp mehrmals pro Woche – obwohl der Dienst eigentlich erst ab 16 Jahren zugelassen wird” [Berliner Morgenpost, 2019, S. 3]; “Im August dieses Jahres war Detlef Scheele, Chef der Bundesagentur für Arbeit (BA), ziemlich zufrieden...” [Die Welt, 2018, S. 9]. Использование стилистических приемов при этом сводится к минимуму.

Информационная функция обнаруживается в нейтральности освещения стандартизированных событий. С этой целью связано употребление пассивных конструкций и безличных предложений, как в примерах, заимствованных из источников эмпирического материала: es wird berichtet, daß ..., es wird gebaut, es wird eröffnet, man berichtet ..., man informiert. Обобщенность изложения передается с помощью сложных синтаксических конструкций с четкой понятной структурой союзной связи. Текст самостоятельно выражает оценочное отношение к изложенным в нем фактам. Это происходит благодаря сочетанию информационной и воздействующей функций.

Без аргументированности излагаемого невозможна реализация воздействующей функции. Догмы и не имеющая доказательств информация не произведут впечатления на адресата. Информация, содержащаяся в журналистском тексте, должна не только убедить читателя/слушателя и т.п. в правильности позиции автора, но и воздействовать так, чтобы позиция автора стала личным мнением реципиента [Кожина, 2010, с. 359].

Таким образом, задача журналистских текстов заключается в воссоздании картины событий, с соблюдением при этом документальности, точности и достоверности. Для указанных текстов характерны нейтральность и дистанцированность автора от описываемых событий (в зависимости от способа получения информации), большое количество ссылок на источники информации или цитат. Разная степень дистанцированности автора реализуется в журналистском дискурсе с помощью категории засвидетельствованности. Достоверность событий передается комплексом разноуровневых языковых средств, реализующих функционально-семантическую категорию засвидетельствованности, в значение которой входит указание на различную степень достоверности представленной информации.

Категория засвидетельствованности имеет полевую структуру, которая «позволяет организовать языковые единицы иерархически: от центральных к периферийным» [Комлева, 2006, с. 32]. Микрополе засвидетельствованности входит в состав функционально-семантического поля эвидентности (достоверности) и включает в себя два уровня: первый уровень образуют лексико-семантические средства, второй — синтаксические.

Ядро лексико-семантических средств внутри поля засвидетельствованности составляют глаголы речевой деятельности (частота употребления данных глаголов в текстах составила 95%): sagen — сказать/говорить, reden — говорить, sprechen — говорить, fragen — спрашивать, antworten — отвечать, erzählen — рассказывать, aussprechen — высказывать, meinen — иметь в виду, behaupten — утверждать, rufen — позвать, ausrufen — выкрикивать, восклицать, schreien — кричать, toben — бушевать, kreischen — визжать, grölen — горланить, zaoraten, johlen — орать и многие другие. Для журналистских текстов характерно использование различных глаголов с семантикой указания на опосредованный характер получения информации. Ведущими глаголами являются sagen, mitteilen, berichten. Задача автора журналистских текстов — передать адресатам актуальную информацию, сославшись на первоисточник сведений. Для эмоционального воздействия на адресата или побуждения его к каким-либо действиям автор текста выбирает эмоционально окрашенные глаголы с той же семантикой: kritisieren, beschimpfen, vorwerfen, beschneigen, alamieren, spotten и др.

Часто эти глаголы употребляются с источником получения информации (указание информанта): “Der Sprecher der Gewerkschaft der Polizei, Benjamin Jendro, sagte, dass...” [Berliner Morgenpost, 2019, S. 9], “Bundesverkehrsminister Andreas Scheuer (CSU) teilte derweil

mit, dass..." [Berliner Morgenpost, 2019, S. 1], "Ex-Schwergewichtsboxer Axel Schulz beklagt..." [Berliner Morgenpost, 2019, S. 24] (в примерах подчеркнуто нами. — Авт.). Источниками информации могут быть конкретные лица (выражается именами существительными), обобщенный источник: организации, группа людей и т.п. (выражается именами существительными), неопределенный источник (выражается неопределенно-личными местоимениями *man* и *es*).

В центре ядра находятся глаголы в сочетании с источником информации, выраженным именем собственным, как высокая степень достоверности информации (в примерах ниже подчеркнуто нами. — Авт.):

Agrarministerin Barbara Otte-Kinast (CDU) hat die Zustände in niedersächsischen Schlachthöfen scharf kritisiert und schnelle Reformen versprochen [<https://www.noz.de/deutschland-welt/politik/artikel/1513820/mindestens-18-verletzte-und-37-straftaten-bei-protesten-in-chemnitz>].

Weil (Ministerpräsident Stephan Weil) bescheinigte der Koalition eine gute Arbeit [Die Welt, 2016].

Далее в направлении к периферии располагаются глаголы с нарицательными существительными, обозначающими типизированного информанта или группу людей, определяемую по профессиональному или социальному признаку (в примерах ниже подчеркнуто нами. — Авт.):

Das teilte das Bundesinnenministerium am Dienstag in Berlin mit [<https://www.noz.de/deutschland-welt/politik/artikel/1513820/mindestens-18-verletzte-und-37-straftaten-bei-protesten-in-chemnitz>].

Der Bund der Steuerzahler in Niedersachsen warf den Fraktionen Selbstbedingung vor [Crismon, 2019].

...teilte das Büro von Premierministerin Theresa May mit [Berliner Morgenpost, 2019].

...berichtete das palästinensische Gesundheitsministerium in Gaza [Berliner Morgenpost, 2019].

Периферию поля составляют глаголы в сочетании с неопределенно-личными местоимениями (2%) или существительными с неопределенным артиклем (3%), при этом отмечаются низкая степень доверия к информационному источнику и снятие с себя всей ответственности за сказанное (в примерах ниже подчеркнуто нами. — Авт.):

Ein EU-Diplomat warnte jedoch, die Verhandlungen seien noch nicht abgeschlossen [Süddeutsche Zeitung, 2016].

Doch tatsächlich handelt es sich um eine Art Generalabrechnungen mit unwilligen, unwissenden oder unfähigen Politikern und Beamten [Süddeutsche Zeitung, 2016].

Aus dem Bundesbildungsministerium heißt es, man sei zuversichtlich, den Entwurf vor der Sommerpause durch Bundesrat und Bundestag bringen zu können [Der Spiegel, 2015].

Также на периферии находятся модальные глаголы *sollen* и *wollen* как альтернативный способ выражения засвидетельствованности в случае, когда адресант знает о ситуации от третьих лиц и не может ни подтвердить, ни опровергнуть ее, т.е. степень достоверности информации не ясна (*sollen*) или адресант выражает довольно сильное сомнение по поводу истинности того, что ему сообщили (в примерах ниже подчеркнуто нами. — *Авт.*).

Nicht nur die Höhe der Förderung soll steigen — für Empfänger des Höchstsatzes um rund 16 Prozent von 735 auf 850 Euro im Monat, inklusive eines um 30 Prozent gesteigerten Wohnzuschlags [Die Welt, 2016].

Auch die Zahl der jungen Menschen, die überhaupt von dieser Leistung profitieren, soll erhöht werden [Die Welt, 2016].

Staatsanwaltschaft: “Er wollte einen Menschen sterben sehen” [Berliner Morgenpost, 2019].

Полевая модель лексико-семантического слоя категории засвидетельствованности, где:

1 — имя собственное + глагол речевой деятельности (высокая степень достоверности);

2 — нарицательное существительное (коллективное, собирательное) + глаголы речевой деятельности (средняя степень достоверности);

3 — существительное с неопределенным артиклем + глагол речевой деятельности (низкая степень достоверности);

4 — безличные конструкции (*es geht, es heißt, es handelt sich um*) и глаголы речевой деятельности + неопределенно-личное местоимение *man* (низкая степень достоверности);

5 — предложения с глаголами *sollen* и *wollen* (низкая степень достоверности).

Ядро синтаксических средств поля засвидетельствованности составляют сложноподчиненные предложения с косвенной речью (частотность употребления составила 38 %). Конъюнктив служит маркером засвидетельствованности, т.к. одной из его функций является указание на получение информации от какого-либо лица. Причем презентные формы конъюктива передают общий смысл полученной информации, а претеритальные формы содержат оттенок недоверия к ретранслированной информации.

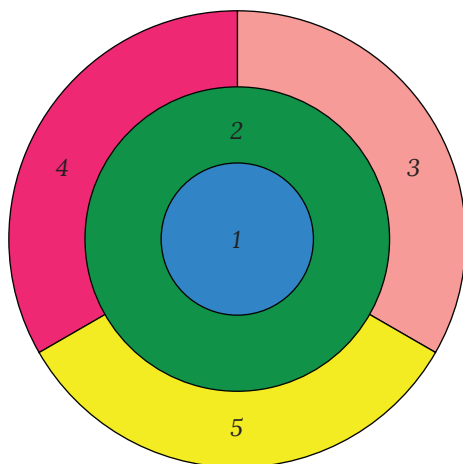


Рис. 1. Полевая модель лексико-семантического слоя категории засвидетельствованности

...mit den Eckpunkten gebe es nun eine gute Ausgangslage für das folgende Gesetzgebungsverfahren... [Berliner Morgenpost, 2019].

...die Partei werde genau darauf achten, dass das Bafög tatsächlich und nachprüfbar mehr Menschen als heute erreicht [Berliner Morgenpost, 2019].

Die Armee könne eine gute Ergänzung zur Nato sein, betonte die Kanzlerin [Berliner Morgenpost, 2019].

Nach Vorstellungen Frankreichs könnten im ersten Schritt von einer kleinen Staatengruppe eine schlagkräftige Interventionstruppe für Krieseinsätze zum Beispiel in Afrika aufgebaut werden [Berliner Morgenpost, 2019].

В околоядерной зоне (26% всех анализируемых примеров) находятся конструкции с прямой речью, которые в журналистских текстах выполняют ту же функцию, что и косвенная речь, — указывают на опосредованный источник полученной информации.

Die Parlamentarische Gesellschaftsführerin der Grünen-Bundestagsfraktion, Britta Haßelmann, sagte: „Es ist bodenlos, wie Alice Weidel versucht; die Öffentlichkeit für dumm zu verkaufen“ [Süddeutsche Zeitung, 2018].

„Deutschland soll zu einem weltweit führenden Standort für KI werden, insbesondere durch einen umfassenden und schnellen Transfer von Forschungsergebnissen in Anwendung sowie die Modernisierung der Verwaltung in Rahmen rechtsstaatlicher Anforderungen“, heißt es in der „Strategie Künstliche Intelligenz“... [Süddeutsche Zeitung, 2018].

Согласимся с Н. В. Бабёр, которая считает, что конъюнктив косвенной речи может функционировать автономно [Бабёр, 2012, с. 109]. Отделяясь от главного предложения, такие предложения способны сохранять зависимость от глагола речевой деятельности в главном предложении. Частотность употребления свободной косвенной речи составила 24 %.

Auf 300 Seiten listet der am Dienstag veröffentlichte Jahresbericht des Bundesrechnungshofes detailliert auf, wie in Deutschland Steuern verschwendet werden. Mindestens 10 Milliarden Euro könnte der Bund nach Ansicht von Rechnungshof-Präsident Kay Scheller einsparen, wenn Ministerien und Verwaltung korrekt und effizient arbeiten würden [Die Welt, 2016].

Ближе к периферии располагаются предложения с вводными конструкциями. Это могут быть группы с предлогом nach, laut или zufolge, а также придаточные предложения с союзом wie. Предложные группы указывают на источник получения информации, достоверность/недостоверность данного источника (10 %).

2017 war die Zahl der geförderten Studenten und Schüler, die Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) erhalten, laut Statistischem Bundesamt im Vergleich zum Vorjahr um fünf Prozent gesunken [Die Welt, 2016]. — Федеральному статистическому ведомству можно доверять, т.к. это федеральное управление => достоверный источник.

Laut Prognosen soll es nach der Anhebung im nächsten Jahr bis zu 70.000 Geförderte mehr geben im Vergleich zur Situation ohne Reform [Die Welt, 2016]. — Прогнозам не всегда можно доверять, они могут не оправдаться => недостоверный источник.

Nach Einschätzung von Bundestagsvizepräsident Wolfgang Kubicki droht der AfD eine Strafe von bis zu 390 000 Euro [Die Welt, 2016]. — Данному политику можно доверять => достоверный источник.

Wie die Polizei am Dienstag mitteilte, wurde in dem leicht strahlenden Bleibehälter eine Cäsium-Quelle gefunden [Die Welt, 2016].

Laut Polizei lag neben dem Behälter ein Zettel, aus dem hervorging, dass der Inhalt radioaktiv kontaminiert sein könnte [Die Welt, 2016]. — Полиции можно доверять => достоверный источник.

К периферии (частотность употребления составила 2 %) отнесем такие инфинитивные конструкции, как scheinen / drohen / versprechen + zu + инфинитив, которые выражают степень уверенности говорящего в своих умозаключениях, предположениях, догадках. Глагол scheinen передает предположение стороннего наблюдателя за действиями кого-то второго, в то время как glauben фиксирует предположение, догадку о себе самом [Богуславская, 2008, с. 139].

Doch Niedersachsens Ministerpräsident Stephan Weil scheint Ge-
fallen daran zu finden, sich feiern zu lassen [Berliner Morgenpost, 2019].

Так как эти высказывания основаны на логическом рассужде-
нии или на личном опыте, справедливо сказать, что они относятся
к инференциальности, под которой понимается вывод о ситуации,
основанный на наблюдении и умозаключении говорящего; таким
образом, засвидетельствованность имеет пересечение с инферен-
циальностью, поэтому логично будет разместить данные констру-
кции на периферии.

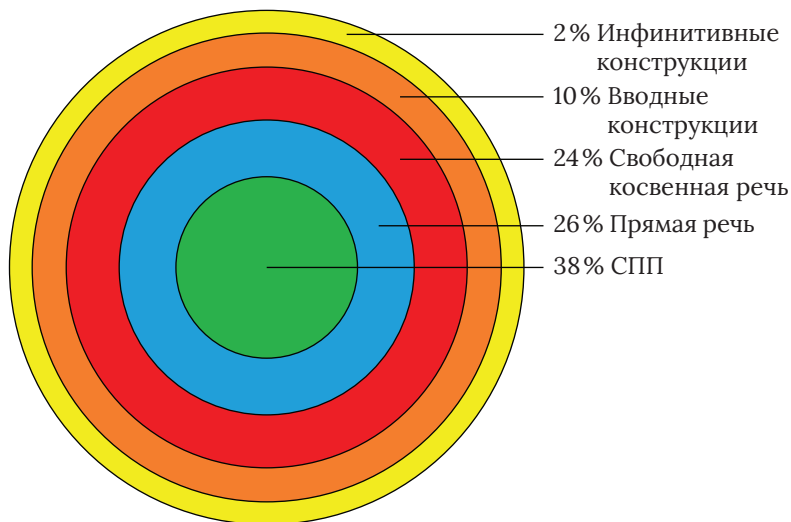


Рис. 2. Полевая модель синтаксического слоя
категории засвидетельствованности

Обобщим характеристики журналистского дискурса. Вслед
за О. И. Таюповой мы не отождествляем журналистский дискурс
с медиадискурсом, а рассматриваем его как компонент медиа-
дискурса [Таюпова, 2016, с. 212], т.к. понятие «медиадискурс»
намного шире и включает в себя как журналистский, так и промо-
цийный дискурс, рекламный дискурс, с которыми журналистский
дискурс имеет тесную связь. Под журналистским дискурсом мы
будем понимать, прежде всего, газетный, телевизионный дискурс,
радиодискурс, компьютерный дискурс и т.д., в основе которых
лежит деятельность журналиста в соответствии с коммуникатив-
ной ситуацией и учетом всех экстралингвистических аспектов по-
рождения текстов.

Принимая во внимание точку зрения Э. В. Чепкиной, считаем, что, с одной стороны, журналистика является социальным полем, которое имеет собственную недискурсивную среду и дискурсивные практики, с другой стороны — автономность поля журналистики относительна, поскольку, во-первых, тесно связана с полем политики, спорта, медицины, шоу-бизнеса и т.п., а во-вторых, дискурсивные практики журналистов входят составной частью в практики массовой коммуникации [Чепкина, 2000, с. 56].

В статье Э. В. Чепкиной и Л. В. Ениной «Журналистский дискурс: анализ практик» [Чепкина, 2011, с. 76–84] рассмотрены дискурсивные практики, под которыми авторы понимают определенные «правила, не всегда осознаваемые и тем более не всегда формулируемые на вербальном уровне», согласно которым осуществляется процесс коммуникации (т.е. дискурсивные характеристики. — *Авт.*), позволяющие идентифицировать журналистский дискурс на фоне других. Так, для журналистского дискурса важными являются следующие дискурсивные практики:

1) конструирование истины: обязанность журналиста поставлять обществу достоверную информацию;

2) конструирование объектов дискурса: отбор событий и репортажей, их описание, интерпретация;

3) конструирование концептов: во время восприятия аудиторией репортажей, статей и т.п. мнение журналиста становится влиятельным и превращается во мнение самого зрителя/читателя;

4) конструирование субъектных позиций дискурса: автор — персонифицированный, обобщенный, частный, коллективный — является выразителем коллективной точки зрения того издания, от имени которого он выступает, а также несет ответственность за содержание [Чепкина, 2011, с. 76–85].

Добавим к данным дискурсивным характеристикам также:

5) наличие синхронического аспекта предъявления информации в формате «я — здесь — сейчас», т.к. повествование о событиях является актуальным для аудитории в данный момент;

6) публичность коммуникации — т.е. ее открытость для массовой аудитории, для нее не существует каких-либо границ;

7) качество издания, которое предопределяет уровень достоверности освещаемой информации.

Журналистский текст является репрезентантом журналистского дискурса. Именно текст дает возможность детально рассмотреть и проанализировать журналистский дискурс. Текст есть результат познания журналистом окружающего его мира, в зависимости от его установок и понимания окружающей действительности

[Богуславская, 2008, с. 48]. Поэтому одни и те же факты могут быть по-разному изложены и описаны не только в разных изданиях, но и в разных политических сообществах или странах.

Таким образом, журналистский текст с точки зрения дискурсивного анализа является сложным коммуникативным явлением, включающим в себя экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста [Богуславская, 2008, с. 50].

Виды дискурсов соответствуют определенным дискурсивным практикам (термин М. Фуко), где протекают различные виды дискурсов, одним из имманентных свойств которых является их вербализация. Дискурсы актуализируются в виде текстов [Комлева, 2006]. Для исследования журналистского дискурса применим метод дискурс-анализа, заключающийся в выявлении как вербальных компонентов, так и прагматических факторов. Применение методики дискурс-анализа предваряет выявление типов текстов, образующих журналистский дискурс.

В труде В. В. Богуславской «Моделирование текста: лингвосociокультурная компетенция. Анализ журналистских текстов» отмечается, что журналистский текст обладает рядом признаков, содержащих информацию об особенностях интерпретации окружающего мира журналистом [Богуславская, 2008, с. 49]. Соглашаясь с немецким исследователем Г. Рагером, она относит к качественным параметрам журналистского текста следующие:

- 1) объективность — способность предоставить неискаженную картину мира;
- 2) форму подачи материала;
- 3) актуальность — доминируют настоящее время и вполне конкретная ситуация в определенном пространстве;
- 4) релевантность — соответствие между информационными запросами аудитории и полученным ею сообщением [Богуславская, 2008, с. 49].

Несмотря на имеющиеся исследования, вопросы о типологизации текстов, составляющих журналистский дискурс, а также выделении их основополагающих категорий, остаются до сих пор открытыми. Ввиду того, что за основу может быть взят любой из признаков журналистского текста, на данный момент не существует единой их классификации, впрочем, как и самого понятия «журналистский текст».

В. Е. Чернявская под «типами текстов» понимает схему построения и восприятия аналогичных текстов (Textbildungsmuster, Textschemata, Textenfaltungsmuster) или «структурный прототип» (struktureller Prototyp), по образцу которого могут создаваться другие

тексты с различным содержанием. Как нормирующий образец тип текста характеризуется набором обязательных текстообразующих признаков и предполагает их регулярную повторяемость при текстопроизводстве — в этом смысле тип текста тождественен понятию инвариантной модели [Чернявская, 2015].

Подтверждение этому мы находим в работе Г. О. Винокура, который полагает, что любой журналистский текст строится по уже готовому шаблону, содержит речевые штампы и языковые клише [Винокур, 2001].

Журналистский дискурс, как считает О. В. Романова, порождает тексты, специфика которых обусловлена массовой природой адресата, особенностями хронотипа (периодичность, высокий темп производства и потребления текстов), функциями СМИ, в целом сводящимися к информированию и разного рода воздействию на аудиторию. Дискурс выработал особые практики конструирования персонажей и позиций коммуникантов, что проявляется в определенном наборе журналистских жанров СМИ [Романова, 2008, с. 28].

В. В. Богуславская под журналистским текстом понимает уникальное явление: с одной стороны, это продукт социально направленной деятельности журналиста, результат познания им окружающего мира и самого себя, с другой — процесс взаимодействия автора текста с аудиторией — особый акт коммуникации [Богуславская, 2008, с. 280]. Журналистский текст, по ее мнению, представляет собой одно из проявлений «обобщенного пространства текста» как языковой материи. Текст рассматривается ею как языковая единица высшего уровня. Рассматривая журналистский текст в сочетании с экстралингвистическими (внеязыковыми, социальными) факторами, автор справедливо полагает при этом, что нет законченного списка социолингвистических критериев для формирования модели журналистского текста, однако есть наблюдения, описания, отдельные характеристики, которые могут быть приняты за основу предполагаемого набора типологических признаков журналистского текста.

Л. Е. Кройчик предлагает использовать термин «публицистический текст», полагая, что в результате творческой деятельности журналиста рождается произведение, несущее на себе «отпечаток» авторской индивидуальности [Кройчик, 2000, с. 125–168].

Поэтому авторский текст, даже новостного характера, следует считать публицистическим. Однако отметим, что Л. Е. Кройчик рассматривает публицистический текст как дискурс, который существует только в определенном пространстве, характеризующемся системой политических, идеологических, социокультурных и иных отношений, и включает в себя три важнейших компонента:

- 1) сообщение о новости или возникшей проблеме;
- 2) фрагментарное или обстоятельное осмысление ситуации;
- 3) приемы эмоционального воздействия на аудиторию (на логико-понятийном или понятийно-образном уровне).

Таким образом, в современной науке существует более 300 определений понятия «текст» [Богуславская, 2008, с. 22]. Принимая во внимание определения ученых-лингвистов, в нашей работе мы будем придерживаться следующего определения: «Журналистский текст — это продукт журналистской деятельности, предназначенный для массовой аудитории и содержащий достоверные факты, аргументы, выводы и т. п., который в процессе взаимодействия автора и адресата (аудитории) побуждает к рефлексии, размышлениям последнего и способствует формированию актуальной картины мира».

Проблема уточнения текстотипов и выделения ключевых категорий, которые могут быть взяты за основу, остается дискуссионной.

М. Н. Ким в основу своей классификации положил функциональное деление жанров и предложил все журналистские тексты разделить на три группы:

- информационные (заметка, репортаж, интервью);
- аналитические (статья);
- художественно-публицистические (очерк) [Ким, 2011, с. 47].

Л. Е. Кройчик, учитывая свое определение публицистического текста (см. выше), разбил все тексты на пять групп:

- оперативно-новостные — заметка во всех ее разновидностях;
- оперативно-исследовательские — интервью, репортажи, отчеты;
- исследовательско-новостные — корреспонденция, комментарий (колонка), рецензия;
- исследовательские — статья, письмо, обозрение;
- исследовательско-образные (художественно-публицистические) — очерк, эссе, фельетон, памфлет [Кройчик, 2000, с. 138–139].

Немецкие ученые выделяют в зависимости от цели текста — сообщение факта или мнения — информирующие (*informierende*) и ориентированные на мнения (*meinungsäußernde*) тексты [Schneider, 1992, S. 240]. В основе классификации швейцарско-немецкого лингвиста Х. Бургера лежит прагматическая функция, согласно которой тексты разделяются на новостные (*informationsbetont*) и комментирующие (*meinungsbetont*) [Burger, 2005, S. 213].

М. Ю. Казак выделяет следующие факторы, способные детерминировать тексты:

1) цель общения (сообщение, аргументация, побуждение, совет, поздравление и т. п.);

2) типовая ситуация общения, обстановка (официальная/неофициальная, непринужденная, спонтанная/подготовленная и т. п.);

3) формы речи (устная и письменная);

4) вид речи (монолог/диалог/полилог);

5) способ и характер коммуникации (групповое/массовое/межличностное; непосредственное/опосредованное общение);

6) жанры речи (научная монография, текст закона, митинговое выступление, заявление, анекдот, тост и т. п.) [Казак, 2010, с. 193].

Кроме этого, она выделяет следующие категории, которые могут быть взяты за основу выделения текстотипов:

1) адресант (автор, производитель текста) — социальный/частный, в соответствии с чем в текстовой ткани формируется авторская модальность (объективное или субъективное отношение к действительности);

2) адресат (аудитория) — массовый/специализированный;

3) канал распространения — печать, радио, телевидение, Интернет;

4) типологические характеристики изданий;

5) сообщение (текст) — функционально-жанровая классификация текстов, согласно которой выделяются три группы текстов (жанров): новостные, аналитические, художественно-публицистические;

6) код (язык) — вербальные, невербальные, вербально-невербальные (поликодовые, креолизованные) типы текстов;

7) обратная связь — учитывающие эффективность коммуникации (коммуникативно успешные / неуспешные) тексты;

8) контакт — дистантная/интерактивная коммуникация;

9) формы создания и распространения информация — устные/письменные тексты и их варианты;

10) официальность/неофициальность общения [Казак, 2010, с. 197].

М. Ю. Казак справедливо замечает, что этот перечень категорий не является конечным и может иметь свое продолжение.

А. А. Махова, последователь М. Ю. Казак, отмечает, что для характеристики журналистских текстов важными выступают следующие признаки:

1) каналы коммуникации (газеты, радио, телевидение, Интернет), через которые дистантно передается информация;

2) члены коммуникации: «собираательный», «индивидуально-коллективный» автор и массовая, гетерогенная аудитория, составленная

из неизвестных, количественно неопределенных, рассредоточенных во времени и пространстве получателей информации;

3) ориентация журналистского дискурса на настоящее время, от которого начинается отсчет в прошлое или будущее;

4) идеологическая и концептуальная зависимость журналистских текстов от типологических характеристик тех или иных изданий, передач, программ;

5) медиальность сообщений, которая определяет зависимость медиатекстов от технических средств передачи информации и их поликодовую организацию;

6) специфика обратной связи между передающей и принимающей сторонами, которая носит отложенный, минимизированный, имитационный характер (за исключением интерактивных радио- и телепередач) [Махова, 2014, с. 27].

Таким образом, существуют различные классификации текстов журналистского дискурса. В каждой из них так или иначе выделяются релевантные для журналистского дискурса признаки. Данные типологии не отменяют существующие функционально-стилистические классификации, а лишь дополняют их.

Наиболее релевантной в рамках нашего исследования является классификация Х. Бургера, в основе которой лежит прагматическая функция. Интенциональность речевой деятельности журналиста, о которой мы упоминали выше, формирует смысловую структуру текста благодаря реализации определенных коммуникативных стратегий, направленных на достижение коммуникативной цели — воздействия на адресата, реализуемой с помощью речевого акта.

Основоположник теории речевых актов Дж. Остин указывает на коммуникативную целенаправленность (интенциональность) высказывания [Сусов, 1999, с. 81]. Согласно Дж. Остину, каждый речевой акт состоит из трех уровней: локутивного (произнесение высказывания по правилам конкретного языка), иллокутивного (придание данному высказыванию определенной цели) и перлокутивного актов (намеренное воздействие на адресата, достижение какого-то результата) [Сусов, 1999, с. 81]. Функции речевого акта Дж. Остин рассматривает как иллокутивную силу; следовательно, глаголы, соответствующие данным функциям, являются иллокутивными.

Дж. Остин полагает, что минимальная единица языковой коммуникации — это речевой акт, а не предложение. Данное открытие повлияло на развитие как самой лингвистики, так и философии языка.

Последователи Дж. Остина (среди них можно выделить Дж. Сёрля) внесли существенные изменения в продолжение труда своего учителя.

Данные изменения касаются не только внутренней и внешней структуры речевых актов, условий, правил успешности и таксономии иллюкутивных актов, но и процедуры интерпретации косвенных (небуквальных) речевых актов [Сусов, 1999, с. 83].

Дж. Сёрль записал конститутивные правила для иллюкутивной силы утверждения, которые, по нашему мнению, могут быть применимы к коммуникативной деятельности журналиста относительно достоверности информации:

1) существенное правило: говорящий, произнося данный речевой акт, тем самым принимает на себя обязательство считать высказанное суждение (пропозициональное содержание речевого действия) истинным;

2) предварительные правила: у говорящего должны быть основания считать выраженное суждение истинным;

3) выраженное суждение не должно быть очевидно истинным и для говорящего, и для слушателя в контексте произнесения;

4) правило искренности: говорящий сам верит, что высказанное им суждение истинно [Мигунов, 2010, с. 23].

Говорящий несет ответственность за соблюдение этих правил.

Современные концепции теории речевого акта опираются на идеи Дж. Сёрля или строятся на предложенных им принципах. К таковым можно отнести [Баллмер, Бренненштуля, 1980; Бах, 1980; Почепцов, 1981; Аперсян, 1995; Вежбицкая, 1997; Богданов, 2007]. В. В. Богданов, на наш взгляд, создал наиболее подробную классификацию речевых актов (рис. 3).

Как упоминалось выше, помимо информационной функции, журналистские тексты обладают функцией воздействия, поэтому основу речевого акта составляют явные и скрытые интенции. В контексте репортажей можно встретить достаточное количество латентных интенций, что говорит о наличии манипулятивной риторики в журналистском дискурсе, например:

Das Verhältnis zwischen Deutschland und den USA rutscht wegen drohender Sonderzölle auf die deutschen Autos und großer Differenzen in der Außenpolitik immer tiefer in die Krise. Bei Münchner Sicherheitskonferenz traten die großen Spannungen zwischen Berlin und Washington am Wochenende offen zutage [Berliner Zeitung, 2019, S. 1]. — Крузик в отношениях между Германией и США, разгоревшийся в связи с угрозой США введения таможенных пошлин на немецкие автомобили, а также большими разногласиями во внешней политике, все более обостряется. В конце недели на Мюнхенской конференции по безопасности напряженность между Берлином и Вашингтоном стала очевидной.



* С точки зрения говорящего (примеч. Т. Г. Перепеляк).

Рис. 3. Классификация речевых актов по В. В. Богданову

Во взятом в качестве примера отрывке из журналистского текста содержатся явные интенции, свидетельствующие об участившихся напряженных отношениях между Германией и США: *immer tiefer in die Krise rutschen, traten die großen Spannungen zwischen Berlin und Washington offen zutage.*

Или другой пример:

Berlin Aspire kauft Häuser vor allem in einkommensschwachen Lagen der Stadt, teilt die Häuser rasch auf und verkauft die einzelnen Wohnungen so schnell wie möglich und zumeist an israelische Kleinanleger [Berliner Zeitung, 2019, S. 1]. — Берлин Эспайер покупает дома в основном в малоимущих районах города, быстро их делит и как можно скорее продает отдельные квартиры прежде всего израильским мелким инвесторам.

В примере, который взят из газеты «Berliner Zeitung», содержится скрытая интенция о негативной модели, сложившейся на рынке недвижимости Берлина.

Таким образом, журналистские тексты выражают иллокутивные интенции журналиста посредством репрезентативных (констатирующих) иллокутивных актов. Прагматический компонент помогает при анализе журналистских текстов, т.к. раскрывает цели, которые ставит перед собой журналист при работе над текстом заметки, репортажа, интервью, аналитической статьи, рецензии, эссе, зарисовки, памфлета, фельетона и др.

Заканчивая рассмотрение вопроса типологических характеристик журналистского дискурса, отметим, что журналистские тексты — это «авторская» интерпретация информации, которая передается посредством различных медиальных каналов. Основной стилевой чертой данных текстов является намеренная выразительность при наличии стандарта. Журналистский текст выполняет две основные функции: информационную и воздействующую. Дискурсивный анализ по сравнению с методами функциональной стилистики позволяет сделать изучение журналистского текста более многосторонним.

Журналистский дискурс является сложным коммуникативным явлением, включающим в себя текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимыми для понимания журналистского текста.

Журналистские тексты как составляющие журналистского дискурса, исходя от основной интенции адресанта (журналиста), можно разделить на новостные, аналитические и художественно-публицистические. С одной стороны, намерения журналиста определяют выбор текстотипа, с другой — текстотип создает интенциональную

структуру высказывания [Комлева, 2006, с. 80]. Новостные журналистские тексты могут быть представлены в виде новости, новостной программы, новостной статьи, новостной заметки, репортажа, бегущей строки, хроники и др. К комментирующим журналистским текстам можно отнести аналитическую статью или программу, комментарии, журналистское расследование, дебаты. Причем новостные и комментирующие журналистские тексты описывают не только политические события, но и экономические, спортивные и культурные. К художественно-публицистическим текстам относятся очерки, эссе, зарисовка, фельетон, памфлет.

2.2. АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПРОПОВЕДЬ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В современной отечественной и зарубежной лингвистике все большее внимание уделяется такому типу институционального дискурса, как проповедь [Рохлина, 2005; Комлева, 2008; Зуев, 2009; Аникушина, 2010; Rorabaugh, 2011; Комлева, 2015; Cheng Cheng, 2015; Holíčková, 2019; Stumpf, 2019; Liashko, 2021].

В нашем исследовании мы ставим задачу изучить дискурсивные характеристики религиозной проповеди как типа институционального дискурса, высвечивающие ее взаимодействие с другими дискурсами, в частности с педагогической разновидностью дискурса. При этом воспользуемся определением дискурса, предложенным Н. Д. Арутюновой. Дискурс — это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», «речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Дискурс как «новая черта в облике языка...» [Гурочкина, 1999, с. 71] является языковой единицей, обладающей структурной функциональной спецификой. Вследствие развития и формирования антропоцентрической парадигмы дискурса данный феномен изучается не только разделами и подразделами лингвистики, такими как социолингвистика, этнолингвистика, прагмалингвистика, семиотика, риторика и др., но и другими гуманитарными науками, среди которых философия, культурология, психология, педагогика и др.

Освещение проблем педагогического, или учебно-педагогического, дискурса находим в исследованиях ученых В. И. Карасика [Карасик, 2000, с. 5], Т. В. Ежовой [Ежова, 2008, с. 34–41] и др. Согласно концепции Т. В. Ежовой, «педагогический дискурс — это динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов

учебного процесса, которая объективно существует и функционирует в образовательной среде. Составляющими частями этой системы являются участники дискурса, педагогические цели, ценности и смысловой компонент, который обеспечивает приобретение субъектами учебы опыта проектирования и оценки педагогических и социальных явлений» [Ежова, 2008, с. 34].

Процесс обучения и воспитания предполагает как монологическую, так и диалогическую формы педагогического дискурса. Монологической формой педагогического дискурса можно считать лекционную речь учителя или преподавателя или выступление с докладом. Диалогическая же форма данного типа дискурса может быть представлена, к примеру, беседой учителя и учащегося. Любая из форм предполагает ответную реакцию, что указывает на диалогический характер педагогического дискурса.

Педагогический дискурс предполагает огромное влияние хронотопа на речевую ситуацию. В. И. Карасик под хронотопом понимает четко очерченные пространство (учебное заведение) и время (урок, лекция), закрепленные за учебным процессом [Карасик, 2002, с. 211]. Беседа учителя и учащегося вне урока тоже может быть отнесена к педагогическому дискурсу, т.к. нормы указанного типа дискурса во время такой беседы остаются неизменными.

Исследование англоязычной проповеди в контексте педагогического дискурса обусловлено тем фактом, что проповеднический и педагогический дискурсы могут быть взаимосвязаны между собой разными способами.

Проповеднический и педагогический дискурсы, как было отмечено выше, относятся к одному типу дискурса — институциональному. Согласно теории В. И. Карасика, различают два основных типа дискурса: персональный (лично ориентированный) и институциональный [Карасик, 2000, с. 5]. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае — как представитель определенного социального института [Карасик, 2000, с. 5]. Институциональный дискурс можно также определить как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации» [Шейгал, 2000, с. 43]. В. И. Карасик выделяет такие системообразующие признаки институционального дискурса, как хронотоп, участники дискурса, цель, ценности, коммуникативные стратегии и прецедентные тексты [Карасик, 2002, с. 189]. Персональный же дискурс существует, по мнению В. И. Карасика, в двух разновидностях: бытовой и бытийный [Карасик, 2000, с. 5].

Необходимо разобраться в том, что собой представляют педагогический и проповеднический дискурсы. Классическая гомилетика (наука о проповедничестве) определяет термин «проповедь» следующим образом: «Церковная проповедь — это речь религиозно-назидательного характера, с которой священнослужитель обращается к верующим во время богослужения» [Робинсон, 2005, с. 14]. Педагогический же дискурс представляет собой речевое поведение учителя на уроке. В английском языке слова «проповедник» и «учитель» (teacher, preacher) похожи не только семантически, но и по форме, что объясняется исторически. Еще с древних времен известно, что первые проповеди Евангелия были сопряжены с обучением новообращенных вере [Clayton, 2013, p. 160].

Учитель в педагогическом дискурсе наделен правом передавать ученику знания и нормы поведения в обществе. В случае же проповеди — это трансляция норм и правил христианской жизни. Кроме того, учитель обладает правом оценивать успехи ученика. В случае проповеди — это оценка «успехов» в христианской жизни паствы, братии (если проповедь для монашества). Учитель также персонифицирует мудрость поколений. В проповеди это свойство проявляется в том, что проповедники передают в проповедях цитаты проповедников прошлых лет. Наконец, учитель априорно обладает высоким авторитетом в обществе. В нашем случае многие англоязычные протестантские проповедники становятся теле- и интернет-звездами, выступают на разнообразных площадках всего мира.

Цель педагогического дискурса — создание условий для становления целостного человека и социализации нового члена общества. В случае с проповедью данная цель проявляется в разъяснении правил христианской жизни пастве, обучении новообращенных, создании условий для того, чтобы приход достигал идеала Тела Христова, сообразно Евангелию.

Среди ценностей педагогического дискурса можно выделить, к примеру, следующие (в скобках указано, как они проявляются в контексте проповеди):

- жизнь как ценность (молитвы за жизнь, за мир, за правителей, за вооруженные силы);
- познание как ценность, необходимость познания (слова о том, что надо учиться быть христианином, учиться правильной молитве);
- связь знаний с опытом и возрастом, необходимость почтения к старшим (почтительность к опытным проповедникам);

- связь учения с преодолением трудностей (христианство — тяжелый труд, и «тесны врата в Царство Небесное» [Мф 7:14], поэтому надо просить Бога о помощи);
- связь учения с ошибками, исправление их (в проповедях приводятся заблуждения иноверцев, развенчиваются мифы);
- постепенная и последовательная передача знаний (во многих церквях одна тема проповеди разбивается на несколько подтем, каждой из которых посвящена отдельная проповедь).

Речевые стратегии педагогического дискурса представляют собой коммуникативные интенции, имеющие целью превращение человека в члена того или иного сообщества, разделяющего его нормы и правила. Обычно в научных трудах различают следующие пять основных стратегий: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая [Макарова, 2008, с. 192].

Указанные выше стратегии педагогического дискурса имеют много общего с таковыми в других видах дискурса, в частности религиозном.

Раскроем каждую из этих стратегий подробнее. *Объясняющая* коммуникативная стратегия — это последовательность интенций, направленных на сообщение человеку определенных знаний и мнений об окружающем мире [Макарова, 2008, с. 192]. Она присутствует во множестве жанров педагогического дискурса, от родительских наставлений до философских бесед учителя и его последователей. Именно эта интенция (сообщение знаний об окружающем мире) отражена в исходном значении глагола *учить* — «передавать знания» [Большой толковый словарь русского языка, 1998]. Очевидно, речь идет не только о знаниях как об общественном достоянии, но и о мнениях, т.е. субъективных, индивидуальных представлениях. Научные и обыденные знания пересекаются, в ряде случаев не совпадая: к примеру, научная система знаний о мире, которая господствует сейчас, вряд ли будет актуальной сто лет спустя. Данная стратегия в наибольшей степени сближает педагогический дискурс с научным, но разница состоит в том, что педагогический дискурс опирается лишь на те истины, которые не требуют доказательств. О. Розеншток-Хюсси, в известной мере прямолинейно схематизируя действительность, определил основную сущность педагогического дискурса — это передача традиций, это повествование, это запись человеческой истории, человек «заслонен своим поступком, он замещен фактом, который теперь передается и записывается для потомства» [Розеншток-Хюсси, 1994, с. 198–199]. Цели педагогического дискурса для ученика в значительной степени равны целям научного дискурса.

Называя что-либо в педагогическом дискурсе, учитель, реализуя объясняющую стратегию, отчетливо произносит наименование того или иного предмета, выделяя его из слов в высказывании. Назвать — значит предъявить, обозначить и акцентировать. Характеризуя названное явление, учитель раскрывает его признаки. Вместе с тем характеристика имеет несколько разновидностей: определение, сравнение, конкретизация и др.

Для педагогической дефиниции, т.е. определения предмета или явления понятным для учащихся языком, требуется не столько научная точность, сколько соответствие новой информации уровню знаний адресата. Педагогическая дефиниция имеет тройную ориентацию: во-первых, требуется адекватная характеристика предмета (научная ориентация); во-вторых, определение предмета должно быть понятно слушателю (адресатная ориентация); в-третьих, в ней заключается рабочий характер дефиниции, поскольку в целом задача состоит не в том, чтобы определить предмет или явление, а в том, чтобы научить процессу дефинирования (процессуальная ориентация) [Макарова, 2008, с. 193]. Указанные выше свойства педагогической дефиниции в известной мере противоречат друг другу [Макарова, 2008, с. 193]. Другими словами, педагог, определяя в беседе с учениками то или иное явление или предмет, ставит перед собой три в известной мере противоречащие друг другу цели.

Объясняющая коммуникативная стратегия обычно реализуется в проповеди путем изложения темы, указанной в основном библейском отрывке, понятным для адресата языком.

Следующая стратегия, выявленная Д. В. Макаровой, — *оценивающая* [Макарова, 2008, с. 193], реализующаяся в том, что учитель имеет право давать оценку как ситуациям, событиям, персонажам, упоминаемым при обучении, так и достижениям ученика. Оценивать — «определить качество, уровень чего-л., дать оценку чему-л.» [Большой толковый словарь русского языка, 1998]. В понятие оценки входят также установка идеалов и определение соответствия чего-либо этим идеалам. В проповеди же оценка производится согласно тем идеалам, которые исповедует проповедник, в соответствии со Священным Писанием, причем оценка производится в отношении и событий, происходящих в стране и мире, и поведения прихожан.

Контролирующая стратегия педагогического дискурса проявляется в следующем: это сложная интенция (намерение построить коммуникативное высказывание), которая направлена на получение объективной информации о знаниях, умениях и навыках, осознание и принятие преподанной учащемуся системы ценностей [Макарова,

2008, с. 194]. Контролировать — значит осуществлять наблюдение с целью проверки или надзора [Большой толковый словарь русского языка, 1998]. В рамках педагогического дискурса в данное понятие входит проведение разного рода работ, имеющих целью контроль знаний учащихся.

Во время проповеди иногда бывает так, что проповедник проводит опрос прихожан по той или иной теме, что напоминает контролирующие действия учителя в педагогическом дискурсе.

Содействующая стратегия, выделенная Д. В. Макаровой, состоит в поддержке и исправлении учащегося. Содействие направлено на создание оптимальных условий для формирования личности человека [Макарова, 2008, с. 195]. В качестве элементов данной стратегии используются такие формулы, как «человеку свойственно ошибаться», «не ошибается только тот, кто ничего не делает», «действительна только благожелательная критика» и др.

В проповеди содействующую стратегию можно описать как помощь в ответах на вопросы прихожан, просьбах о совместной молитве, исправление заблуждений.

Организирующая стратегия педагогического дискурса заключается в совместных действиях участников общения, среди которых выделяют этикетные ходы преподавателей в педагогическом дискурсе, директивные ходы, тренировочные и игровые высказывания [Макарова, 2008, с. 195].

В случае проповеди подобными ходами в рамках организующей стратегии могут быть: разного рода молитвы в конце проповеди, обращения к прихожанам, которые призывают их изменить свой взгляд на христианскую жизнь, и пр.

Еще одной характеристикой педагогического дискурса является наличие прецедентных текстов. Вначале приведем определение данного термина от Ю. Н. Караулова. Под прецедентными понимаются «тексты, а) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях; б) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности; в) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 216].

К числу прецедентных текстов педагогического дискурса относятся школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, многие известные тексты и сюжеты книг и фильмов, тексты песен, устное народное творчество, афоризмы. Многие из них используются и в проповедях как поучительные иллюстрации к тому или иному библейскому отрывку. К примеру, в одной из своих проповедей известный американский проповедник Билли Грэм (1918–2018,

пастор баптистской церкви в США, член крупнейшего в мире Южного Баптистского общества), рассказывая о том, кто такой Христос, приводит отсылку к тексту арии Иуды из мюзикла «Иисус Христос — суперзвезда».

Для иллюстрации пересечения педагогического и религиозного дискурсов рассмотрим следующие проповеди: Билли Грэм — “Christ Is Our Hope”, Рик Уоррен — “Avoiding Personal Burnout”, Билли Грэм — “Who Is Jesus, Really?”, Винсент Николз, кардинал, архиепископ Вестминстерский — “Cardinal’s Homily for Christmas Eve 2021”, иеромонах Серафим Роуз — “Each One of Us Is Potentially a Judas”.

Анализ каждой из проповедей на предмет ее общих с педагогическим дискурсом характеристик мы будем совершать по следующей схеме, описанной В. И. Карасиком [Карасик, 2002, с. 189]: хронотоп, участники, цель, ценности, стратегии, прецедентные тексты.

Проанализируем проповедь Билли Грэма “Christ Is Our Hope” [Graham, 1988] по указанной выше схеме, выделяя особенности, присущие педагогическому дискурсу, которые обнаруживаются в текстах проповедей.

Хронотоп: Рочестер, штат Нью-Йорк, 1988 год; показано по американскому телевидению.

Участники: проповедник, слушатели, телезрители.

Цель: привести как можно больше людей к Богу.

Ценности: ценность жизни, ценность человека перед Богом, познание Бога и Его воли, а также греховности человеческой природы, сопряжение учения с ошибками и преодолением трудностей (необходимо просить Бога о помощи, т.к. христианство — тяжелый труд). К примеру, проповедник, говоря о преодолении трудностей в христианской жизни, использует следующие слова: «Oh yes, when you go to serve Him, it's not going to be easy. You may lose a friend. You may have problems that you never dreamed that you'd have, because it's not easy to follow Christ in our present generation. But when you surrender to Him, the Holy Spirit comes to live within you» (в тексте подчеркнуто нами. — Авт.).

Объясняющая стратегия: объяснение евангельского отрывка, передача традиций, которые исповедует проповедник, с помощью цитат из Библии: Евангелие от Луки, 21-я глава с 25-го стиха и далее (основной евангельский текст, раскрывающий тему проповеди); Евангелие от Матфея, 24-я глава; Псалтирь, глава 24:7, подобно тому, как учитель использует материалы учебника или лекции и т.п. для объяснения учащимся определенной темы.

Кроме того, при объяснении темы проповедник использует прием 4 V — *View of the world today, Vigilance, Vision of hope, Victory*, что,

по нашему мнению, может облегчить задачу понимания изучаемого вопроса слушателями. В тексте это выглядит следующим образом:

«The four things beginning with “V” that I want you to see».

«First, there’s a view of the world today. When these things begin to come to pass...»

«But the next word that I have is vigilance. It says that we’re to watch and we’re to look. When it begins to come to pass, we’re to look up. There should be hope, not fear».

«And then the third V, the vision of hope. We’re to look up».

«Then the last V, the victory assured...» (объяснение приема 4 V в тексте жирным выделено нами. — Авт.).

Оценивающая стратегия: установка идеалов на основе Священного Писания и оценка ситуации согласно им. В данном случае это напоминание о греховности человеческой природы. Для выражения данной стратегии используется оборот “to be capable of” («быть способным на...»).

«We’re still human beings capable of any kind of crime. And we’re capable of war» (жирным в тексте подчеркнуто нами. — Авт.).

Контролирующая стратегия: опрос прихожан, метод наводящих вопросов, чтобы проверить, насколько их сердца готовы к принятию новой информации (Вы знаете Бога? Вы ведете христианскую жизнь?), что напоминает проведение опроса или метод наводящих вопросов, используемых в педагогическом процессе. В тексте проповеди проповедником для указанных выше целей задаются такие вопросы:

«Do you know how fast that is?»

How do you get ready?»

Do you know Christ? Does he dominate your life?» (в тексте проповеди подчеркнуто нами. — Авт.).

Содействующая стратегия: помощь в ответах на вопросы; указание на то, что через проповедь Бог может дать людям надежду, коснуться их сердец; побуждение к принятию Бога в свое сердце. Данная стратегия проявляется в использовании таких оборотов, как “it’s not going to be easy”, “you may have problems”, “but when you surrender..., the Holy Spirit comes to live...”, “He gives you a power you don’t have...”. Такого рода стратегия напоминает о том, как преподаватель содействует ученику, которому сложно дается та или иная тема.

В тексте содействующая стратегия проявляется следующим образом:

«...when you go to serve Him, it’s not going to be easy. You may lose a friend. You may have problems that you never dreamed that you’d have, because it’s not easy to follow Christ in our present generation. But when

you surrender to Him, the Holy Spirit comes to live within you. He gives you a power that you don't now have to produce the fruit of the Spirit. All these fruit is yours because the Holy Spirit will produce it in you and through you. It's all yours in Christ. Yes, there's hope. Hope for the future. It's centered in the person of Christ who died for our sins and rose from the grave and is alive now» (в тексте элементы содействующей стратегии выделены курсивом нами. — Авт.).

Организирующая стратегия представлена такими элементами, как молитвы в конце проповеди, что является одним из примеров интертекстуального включения; слово «аминь» в конце проповеди, повторяемое прихожанами за проповедником; упоминание Бога; цитирование отрывков из Священного Писания; интерпретация их в контексте status quo; назидательная часть (поучения и советы по христианской жизни). Кроме того, молитвы объединяют слушателей и проповедника как братьев и сестер во Христе. Объединение учеников и преподавателей в единое сообщество в педагогическом дискурсе реализуется, к примеру, в обращении к ученикам на официальных мероприятиях.

Среди прецедентных текстов в данной проповеди встречаются цитаты из Священного Писания (Евангелие от Матфея, Евангелие от Луки; Псалтирь; послания апостола Павла к Римлянам, Титу, Фессалоникийцам); отсылки к Данте («Божественная комедия») и У. Шекспиру («Венецианский купец»); истории, рассказанные проповедником из личного опыта. Данные прецедентные тексты служат для указания на то, что тема проповеди (надежда на Христа) прослеживается не только в библейских текстах, но и в литературе, и в современном мире. К сожалению, в ходе анализа обнаружилось, что вследствие ошибки проповедника при указании источника цитаты У. Шекспира в проповеди была допущена ошибка: вместо пьесы «Мера за меру» была указана пьеса «Венецианский купец». В педагогическом дискурсе при объяснении темы преподаватель также может ссылаться на примеры из литературы, истории, личного опыта.

Проанализируем с позиций педагогического дискурса также проповедь, произнесенную 27 мая 1998 года пастором калифорнийской церкви евангельских христиан «Saddleback» Риком Уорреном «Avoiding Personal Burnout» [Warren, 1998]. Анализ будет осуществляться посредством указанной выше схемы педагогического дискурса.

Хронотоп: 27 мая 1998 года, церковь евангельских христиан «Saddleback», г. Лейк-Форест, штат Калифорния, США.

Участники: пастор Рик Уоррен, прихожане церкви.

Цель: показать на примере жизни библейского пророка Илии, как с Божьей помощью можно избежать эмоционального выгорания, а в случае если оно наступило, то оправиться от него.

Ценности: ценность человеческой жизни перед Богом, полное доверие Ему во всем, надежда на Божью помощь в трудной ситуации.

Рассмотрим теперь каждую из коммуникативных стратегий на примере данной проповеди. *Объясняющая стратегия* служит для раскрытия темы проповеди. Используя прием интертекстуального включения (ЗЦар. 18), проповедник напоминает слушателям контекст, из-за чего у пророка Илии случилось эмоциональное выгорание. После чуда на горе Кармил, когда пророки языческого бога Ваала были посрамлены, служащая идолам царица Израиля Иезавель послала убить пророка Божия, а он в страхе бежал в лес, прося у Бога забрать его душу, но Бог помогает ему прийти в себя:

«Remember the story in 1 Kings 18 where he had this great miracle from God. They had a God contest on Mt. Carmel. God sent fire down and the whole nation turned back to God. They killed all the false prophets. It was a once in a life time miracle. There was a big emotional high there» (напоминание о контексте, предшествующем описываемым в проповеди событиям, выделено курсивом нами. — Авт.).

«Scene two, the next chapter (1 Kings 19), the Queen Jezebel, the wicked queen, gets very mad. So she puts a death threat out on Elijah and sends a messenger to him telling him she was planning on killing him. Just a few days after this enormous miracle where the whole nation turns back to God, Elijah runs for his life across the desert, hides in a cave. He's in fear saying, "God, please kill me!"» (объяснение причины эмоционального выгорания пророка Илии выделено жирным нами. — Авт.).

«What's going on? This is a classic example of burnout».

Кроме того, объясняются и признаки выгорания. Среди этих признаков проповедник выделяет следующие: недооценка себя; недооценка своей деятельности; переоценка важности проблем перед выгоранием; отказ от своих целей. Раскрываются также причины выгорания, среди которых: сравнение, стремление контролировать все, т. н. «размышление на эмоциях» (emotional reasoning).

Оценивающая стратегия выражается в напоминании о том, что выгорание свойственно каждому из нас и каждому доступна возможность избежать его. Можно выделить следующие примеры, указанные в проповеди: «When you see them in your life you know you're headed in the wrong direction», «You may not need this message today. If you don't, congratulations. But you may someday. I will guarantee you

that there is probably somebody you know that's going through emotional burnout right now. This is one of those messages you hold on to so when you go through the dark days, you pull out the outline and read what God said to do».

Содействующая стратегия представлена напоминанием о четырех библейских способах избежать эмоционального выгорания либо оправиться от него: физический отдых, возможность «выпустить пар», возможность снова обратить внимание на Бога, а также служение другим людям. Эти способы раскрываются проповедником по ходу чтения 19-й главы 3-й книги Царств. Кроме того, элементом содействующей стратегии можно считать использование разных крылатых выражений, связанных с тем, что эмоциональное напряжение — это нормальное явление и оно неотделимо от успеха: «*After every mountaintop there is a valley. After every high there is a low. With success comes stress*».

Организирующая стратегия служит для объединения проповедника и слушателей в единое сообщество перед Богом. К примеру, элементами такой стратегии являются молитвы в конце проповеди, что является одним из примеров интертекстуального включения, а также использование глаголов повелительного наклонения, например: «You can make it with God's help. "Let us not become weary in doing good, for at the proper time we will reap a harvest if we do not give up". Pray this prayer in your heart. "Dear Jesus, You know how tired I am. You know how frazzled my emotions are. You know how often I feel like I can't make it. I need Your help. I need You to restore my soul. Today, I am surrendering the control of every area of my life to You. I'm going to follow Your direction even when it doesn't make sense, because You're God and I'm not. Help me to take action on these four steps this next week. Help me to get the rest I need. Help me to spend time with You every day, reading Your word and talking to You about my feelings and frustrations. Help me to say focused and centered on You. Help me to get into a small group where I can receive support. Help me to give my life away in serving others. In Your name I pray. Amen"».

Среди прецедентных текстов, встречающихся в данной проповеди, можно выделить следующие. Во-первых, это основной для автора данной проповеди библейский текст (3-я книга Царств, глава 19), раскрывающий главную тему проповеди (проблема выгорания и какие пути решения этой проблемы предлагаются в Библии, на примере пророка Илии). Во-вторых, это уже упоминавшаяся 18-я глава из 3-й книги Царств, которая служит для более детального раскрытия контекста. Наконец, это стих 2 из псалма 127, являющийся

библейской иллюстрацией к одному из способов избавиться от выгорания — физическому отдыху; там говорится о заботе Бога не только о душе человека, но и о его физическом состоянии.

Проанализируем по указанной выше схеме педагогического дискурса (хронотоп — участники — цель — ценности — стратегии — прецедентные тексты) еще одну проповедь Б. Грэма — «Who Is Jesus, Really?» [Graham, 1971].

Хронотоп: июнь 1971 года, Chicago's Convention Center in McCormick Place, показано по американскому телевидению.

Участники: проповедник, зрители, телезрители (среди аудитории присутствуют также представители афроамериканского населения США).

Цель: доступно рассказать как можно большему числу людей, кто такой Христос, и дать надежду на спасение.

Ценности: ценность жизни, ценность человека перед Богом; познание Бога и Его воли, а также греховности человеческой природы; сопряжение учения с ошибками и преодолением трудностей (необходимо просить Бога о помощи, т. к. христианство — тяжелый труд).

Рассмотрим на примере указанной проповеди коммуникативные стратегии. *Объясняющая коммуникативная стратегия* представлена использованием параллелей Ветхого и Нового Завета о знамениях и мудрости: «sign for ancient Israel from Jesus vs a sign from God through Jonah for Nineveh»; «wisdom of Jesus vs wisdom of Solomon». Данная стратегия используется для того, чтобы слушатели приняли для себя правильное решение, как они отреагируют на присутствие Христа: враждебно, как фарисеи и книжники, или с покаянием, как жители Ниневии в присутствии Бога. Подобные параллели приводятся и в педагогическом дискурсе, когда поясняются правила поведения в том или ином обществе на примерах и антипримерах.

В тексте проповеди это выглядит так:

«And Jesus was saying that *the people of Jonah's day listened to the message of God and repented* and they're going to rise up at the judgment as witnesses against *the people of Jesus' day that rejected him*» [Graham, 1971] — в качестве примера используется покаяние времен Ионы, а в качестве антипримера — непризнание Иисуса Его современниками.

«He said the Queen of the South recognized the wisdom of Solomon, but he said, in me you have a greater wisdom than all the wisdom of Solomon» [Graham, 1971]. «He said you're blind, you cannot see the truth; you're deaf and you cannot give the truth. He said I'm the truth; I'm the light of the world; I'm the sign» — в данном случае проповедник напоминает слова Иисуса о царице Юга, которая удивилась мудрости

царя Соломона, а также о том, что в Нем — совершенная мудрость, истина, свет миру, знамение.

«Now when you face Jesus, what is your reaction? When you're confronted with Jesus Christ, what is your reaction? The reaction of the Scribes and the Pharisees was one of hostility. The people of Nineveh's day were humbled and repented when they faced and confronted God» [Graham, 1971] — вопрос слушателям, как ониотреагируют, увидев Иисуса (элементы указанной стратегии выделены в тексте курсивом нами. — Авт.).

Объясняющая стратегия также представлена ответами на часто задаваемый вопрос, кто такой Иисус:

— революционер: «There were others that said he was revolutionary. He'd come the lead a revolution? Was he a revolutionary? In the sense that he changed men's lives, he was; but he never led a revolution against Rome. He never led a revolution against the existing authorities. As a matter of fact, some of them tried to get him to, and some of them thought he was going to» [Graham, 1971];

— Господин природы: «**I know that he had authority over nature.** One day, one night he was in a storm. The lightning was flashing; the thunder was roaring; the sea was raging; the wind was blowing; the disciples were afraid. And Jesus was asleep in the boat and he stood up in the boat and said "Peace, be still"» [Graham, 1971];

— Он умел исцелять: «Jesus did make the blind to see. He made the deaf to hear. He made the dumb to talk. He raised the dead!» [Graham, 1971].

Об уникальности смерти Христа проповедник говорит отдельно, пересказывая евангельский текст: «The lightning flashed and the thunder roared and the earth began to shake, and even the soldiers confessed that this must be the Son of God. Anyone that can see Jesus on that cross and not be touched has a heart of stone» (примеры объясняющей стратегии в тексте выделены нами. — Авт.). Далее объяснение переходит в поучение, в данном случае для афроамериканцев, слушающих проповедь: «And don't you black people ever forget one thing. The man that helped Jesus carry that cross was a black man. And don't ever forget another thing. Jesus belongs to Africa as much as he does to Europe and Asia. He was born in that part of the world that touches Africa and Asia and Europe, and Jesus was not a white man like me, nor was he as black as some of you. We don't know what the color of his skin but it must have been a dark color like the people of his day, because he was a man like them» [Graham, 1971]. Этим поучением проповедник напоминает афроамериканцам, что Христу помогал нести крест именно темнокожий человек, что доказывает: Иисус так же важен для Африки, как для Европы и Азии.

Содействующая стратегия по вышеуказанной схеме В. И. Карасика [Карасик, 2000] представлена объяснением того, чему учил Иисус, чему надо следовать. Слова проповедника содействуют большему пониманию Благой Вести слушателями, дают понятие о более высокой планке, которой должен следовать христианин. Подобное присутствует и в педагогическом дискурсе. В тексте это выглядит следующим образом:

«Jesus taught that we're to forgive. **He taught** a revolution in the way **we're to live. He taught us** that it wasn't just our outward actions that God judges but it's the inward thoughts and intents.

He said “if you have hate in your heart against your brother without cause, you're already guilty”.

He lifted man's ethics to the highest plane and demanded that we live that kind of a life. He himself lived that kind of a life, and the scripture says that he judges the inside» (элементы содействующей стратегии в тексте выделены жирным нами. — Авт.).

Организирующая стратегия по уже упоминавшейся выше схеме представлена использованием объединяющего местоимения «we», молитвой в определенном месте проповеди, что является одним из примеров интертекстуального включения. Использование такой стратегии организует слушателей, находящихся и рядом с проповедником, и по ту сторону экрана, как братьев и сестер во Христе. Той же цели служит и использование обращения «our Father», слов «all of mankind», «the Russians, the Chinese, the British, the Americans...», что видно из следующего примера.

«Our Father, we thank thee for this love of God that reaches around the world and engulfs all of mankind. Thou dost love the Russians and the Chinese as much as Thou dost love the British, all the Americans, all the African. Thou dost love the whole world. Thou didst send Thy Son to die for the whole world. And we're all included in Thy Redemption plan. And we thank Thee that at this hour of history we can stand and proclaim good news that God is love, and that God is willing to forgive.

We pray that many this day will receive that message, accept it and act on it and live by it for we ask it in his name. Amen» (пример молитвы в конце проповеди как элемент организующей стратегии подчеркнут в тексте нами. — Авт.).

Прецедентные тексты, включенные в проповедь: Евангелие от Луки 11:29–32 — основной евангельский текст, используемый проповедником для освещения главной темы проповеди: «And when the people were gathered thick together, he began to say “This is an evil generation. They seek a sign, and there shall no sign be given it but the

sign of Jonah, the Prophet. For as Jonah was a sign unto Nineveh, so shall also the Son of Man be to this generation. The Queen of the South shall rise up in the judgment with the men of this generation and condemn them for she came from the utmost parts of the earth to hear the wisdom of Solomon. And behold, a greater than Solomon is here. The men of Nineveh shall rise up in the judgment with this generation and shall condemn it, for they repented at the preaching of Jonah. And behold, a greater than Jonah is here”».

Использование названий произведений массовой культуры (мюзикл «Иисус Христос — суперзвезда»; бродвейская постановка «Godspell», кинофильм «Brother John») служит для объяснения того, что тема Христа и Евангелия популярна в культуре, современной и проповеднику, и его аудитории.

Проанализируем в контексте педагогического дискурса также проповедь, произнесенную кардиналом Винсентом Николзом (Вестминстерская епархия Римско-католической церкви) под Рождество в 2021 году [Nichols, 2021]. Анализ будет осуществляться на основе указанной выше схемы.

Хронолог: Вестминстерская епархия, Вестминстерский собор, Великобритания, 23 декабря 2021 года, полуночная рождественская месса.

Участники: проповедник и прихожане собора.

Цель: побудить паству на размышление у Вертепа об истинном смысле Рождества.

Ценности: радость от Рождения Христа; ощущение надежды на будущее спасение.

Рассмотрим коммуникативные стратегии, представленные в данной проповеди. *Объясняющая стратегия* проявляется в объяснении истинного смысла праздника, зачем пришел Христос, что видно из примера, указанного ниже. В педагогическом дискурсе параллелью данного явления может служить повторное объяснение той или иной темы, понимание которой, возможно, искажено в сознании ученика.

«This interplay between great and small, heavenly and earthly, human and divine is at the heart of this Feast, so characteristic of the coming of Christ. Indeed, he is the “great little one”. There is no contradiction in this. The Christ-child is true God and true Man. He is the Eternal Word made flesh. This is the central reality of our faith. Kings and shepherds adore him. He gives to us the light of life, the pattern and grace for living the truth. This is given to all who will receive his invitation, from the celebrated to the most hidden. No-one is excluded from the joyous consequences of the Birth that we recall tonight.

He has come to give a new shape to our lives, a shape which brings wholeness and salvation. His coming has consequences for the choices we make, as individuals and as humanity».

Оценивающая стратегия проявляется в оценке духовной жизни современного человека с позиции евангельских идеалов, выраженных в примере из личного опыта проповедника. Для выражения данной стратегии используются оценочные эпитеты, включая сравнения (great (vulnerability), heavy (defences), the most generous (of welcomes)). Подобное встречается и в педагогическом дискурсе при оценке поведения учеников с позиции определенных норм и правил поведения. В тексте это выглядит следующим образом:

«Yes, we are living in a time of great vulnerability, for ourselves and for our world. It is tempting to counter that vulnerability by putting up heavy defences, making sure that I, and those close me, or citizens of wealthy countries, come first, whatever the cost. The vulnerability chosen by the Christ-child challenges such thinking. Pope Francis addressed this challenge recently, when he met a group of migrants in Nicosia. Echoing the words of St Paul, he said that God was encouraging “a dream of humanity freed from the walls of division and hostility, where there are no longer strangers, but only fellow-citizens”.

Something of this dream became a reality for me a few years ago, when I visited a family of refugees in Erbil in Iraq. They had fled their home in a matter of hours, bringing only what they could carry. Now they lived in a converted shipping container. From them, I received the most generous of welcomes, truly being treated not as a stranger, but as a fellow-citizen, someone seeking to walk, like them, the pathways of the Christian faith. Vulnerability had not overwhelmed them» (эпитеты, которые представляют оценочную стратегию, подчеркнуты нами. — Авт.).

Контролирующая стратегия проявляется в вопросах пастве, нередко риторических (использование модального глагола «can» с объединяющим местоимением «we»).

«Can we learn from our own vulnerability to feel more deeply the terrible vulnerability of others and open our hearts to them? Can we, like that Iraqi family, embrace and live our vulnerability together with the ennobling qualities of generosity and of faith? That is the pathway of life».

Содействующая стратегия реализуется в таких глаголах, как «encourage», «think», «ponder», «listen». Они служат для того, чтобы натолкнуть слушателей на совершение ментального действия в определенном промежутке времени.

«This Christmas, I encourage you to spend some time at the Crib. It may be the one in this Cathedral, with its large scale. It may be a much

more intimate one, perhaps one you have set up in your home. Time spent with the Christ-child is never wasted. Let us *ponder* on this moment when God's plan for salvation became tangible in a tiny baby. *Think* of Mary and Joseph. In them the mixture of joy and fearful vulnerability must have been intense. Whether we identify with them, or more easily, perhaps with a shepherd, a king or even a donkey, we come in humble adoration of him who is both a helpless baby and our Lord and Master.

And as you spend time at the Crib, *listen* out for the echo in your hearts of the song of the angels, "Glory to God in the highest". We have just heard it sung, beautifully, by the choir at this Mass. It was, of course, first sung at night, not in a great Cathedral, but to the shepherds in their rocky fields. It is a reminder to us that the birth of Christ is always a cause for joy, a joy that no anxieties, or sin, or uncertainty can shut out. It offers us a renewed appreciation that, at Christmas, the brightness of heaven touches our world, and everyone who is a part of it, without exception. It is a sign to us that God's gift of salvation is assured, brought to us in the person of a tiny baby before whom, on this Christmas night, we readily bend our knee for he alone do we adore» (элементы содействующей стратегии выделены нами. — Авт.).

Организирующая стратегия заключается в использовании лексического поля, связанного с архитектурными и культовыми сооружениями (Cathedral, Great West Door, the Crib, the threshold, the choir, the Mass). Кроме того, оборот «let us» и местоимение «we» способствуют объединению слушателей и проповедника в единую семью перед Богом.

«Today you will have entered *the Cathedral* not through a little door, but *the Great West Door*. In doing so you have come face to face with the beautiful *Crib*, not hidden away in obscurity, but in full view, inviting all who enter, and those beyond the *threshold* too, to be drawn into *the Christmas story*, this *Christmas Feast*.

This Christmas, I encourage you to spend some time at the Crib. It may be the one in this Cathedral, with its large scale. It may be a much more intimate one, perhaps one you have set up in your home...

And as you spend time at the Crib, listen out for the echo in your hearts of the song of the angels, "Glory to God in the highest". **We** have just heard it sung, beautifully, by *the choir* at this *Mass*. It was, of course, first sung at night, not in a great Cathedral, but to the shepherds in their rocky fields. It is a reminder to **us** that the birth of Christ is always a cause for joy, a joy that no anxieties, or sin, or uncertainty can shut out. It offers **us** a renewed appreciation that, at Christmas, the brightness of heaven touches **our** world, and everyone who is a part of it, without exception. It is a sign to **us** that God's gift of salvation is assured, brought to **us** in the

person of a tiny baby before whom, on this Christmas night, **we** readily bend **our** knee for he alone do **we** adore» (элементы организующей стратегии выделены нами. — *Авт.*).

Кроме того, в число элементов организующей стратегии на примере данной проповеди можно включить поздравление с праздником: «A very happy Christmas to you all», что также наводит на мысль об объединяющем характере данного явления.

В рассматриваемой проповеди используются и прецедентные тексты. Одним из таких прецедентных текстов можно считать стихотворение Фрэнсис Честертон «The Little Door» — о трех волхвах, пришедших поклониться Иисусу. Стихотворение используется как сравнение с современными людьми, пришедшими в храм на рождественскую мессу. Проводится также параллель между строчкой из стихотворения Честертон «here is the little door» и словами проповедника «the Great West Door», служащая той же цели.

Говоря о словах Папы Римского Франциска о принятии мигрантов в европейское сообщество, проповедник использует слова апостола Павла из Послания к Ефесянам: «A dream of humanity freed from the walls of division and hostility, where there are no longer strangers, but only fellow-citizens» [Еф. 2:19].

«Glory to God in the highest» — цитата из Евангелия от Луки 2:14, используется как упоминание торжественного гимна, исполняемого хором на Рождество.

В наш анализ примеров проповеднического дискурса в контексте педагогического входит также одна из проповедей («Each One of Us Is Potentially a Judas») иеромонаха Серафима Роуза (1934–1982) [Rose, 1982], уроженца Калифорнии, перешедшего из протестантизма в православие и ставшего классиком духовной литературы XX века в Русской православной церкви за границей. Выбор проповеди данной конфессии обусловлен необходимостью полноты исследования. Анализ данной проповеди осуществляется по указанной выше схеме.

Хронотоп: данную проповедь о. Серафим прочитал во время Великого поста в 1982 году.

Участники: о. Серафим Роуз, прихожане его прихода.

Цель проповеди заключается в том, чтобы донести до слушателей, что каждый из нас может оказаться на месте апостола Иуды, предавшего Христа, и поэтому необходимо молиться о победе над страстями.

Ценности: осознание своей греховности, того, что наши страсти могут обладать нами.

Объясняющая стратегия педагогического дискурса представлена пересказом евангельского чтения [Мф 26:6–16] и раскрытием

его смысла. Поясняется, что во время того, как женщина помазала Христа драгоценным миром, Иуда (чьей главной страстью было сребролюбие) посчитал этот поступок пустой тратой денег. Дьявол же, используя эту страсть, вкладывает Иуде в сердце мысль предать Христа (по мнению проповедника, сам Иуда лично предавать Христа не собирался, он только желал денег). Элементы объясняющей стратегии раскрываются в нижеследующем примере:

«In this passage of Scripture, we read how, as our Lord prepared for His Passion, a woman came and anointed Him with very precious ointment; and it is very touching how our Lord accepted such love from simple people. But at the same time Judas — one of the twelve who were with Him — looked at this act, and something in his heart changed. This was apparently the “last straw”, because Judas was the one in charge of the money and he thought that this was a waste of money. We can even see the logical processes going on in his mind. We can hear him think about Christ: “I thought this man was somebody important. He wastes money, he doesn’t do things right, he thinks he’s so important...” and all kinds of similar little ideas which the devil puts in his mind. And with his passion (his main passion was love of money), he was caught by the devil and made to betray Christ. He did not want to betray Him; he simply wanted money. He did not watch over himself and crucify his passions».

Оценивающая стратегия представлена сопоставлением поведения Иуды и современного человека, ведь каждый из нас может быть в той же ситуации, что и апостол, ставший предателем. Проповедник напоминает, что у каждого человека есть свои страсти: «love for neatness», «love for correctness», «love for a sense of beauty», которые в конце концов могут привести к печальным последствиям.

«Anyone of us can be exactly in that position. We have to look at our hearts and see which passion of ours will be devil hook us on in order to cause us to betray Christ. If we think that we are something superior to Judas — that he was some kind of a “kook” and we are not — we are quite mistaken. Like Judas, everyone of us has passions in his heart. Let us therefore look at them. We can be caught *with love for neatness, with love for correctness, with love for a sense of beauty*: any of our little faults which we cling to can be a thing that the devil can catch us with. Being caught, we can begin to justify this condition “logically” — on the basis of our passion. And from that “logical” process of thinking we can betray Christ, unless we watch over ourselves and begin to realize that we are filled with passions, that each one of us is potentially a Judas. Therefore, when the opportunity comes — when the passion begins to operate in us and logically begins to develop from a passion into betrayal — we should

stop right there and say, "Lord, have mercy on me, a sinner!"» (элементы оценивающей стратегии выделены нами. — Авт.).

Содействующая стратегия заключается в том, что проповедник наталкивает паству на мысль о том, как в лучшую сторону может измениться наша жизнь после того, как мы победим страсти. Для ее выражения в проповеди используются такие разноуровневые элементы, как оборот «once we become aware ... we will not let them begin...», и модальный глагол долженствования «must».

«*Once we become more aware of the passions within ourselves and begin to fight against them, we will not let them begin the process which was seen in Judas. Judas started from a very small thing: being concerned for the right use of money. And from such small things we betray God the Saviour. We must be sober, seeing not the fulfillment of our passions around us, but rather the indication of God's will: how we might this very moment wake up and begin to follow Christ to His Passion and save our souls*» (элементы содействующей стратегии выделены нами. — Авт.).

Прецедентным текстом в данном случае является евангельское чтение, прочитанное перед проповедью [Мф 26:6–16]. Оно задает тему всей проповеди (как на примере Иуды Искарота показывается духовное падение человека из-за неготовности бороться со своими страстями).

«Now when Jesus was in Bethany, in the house of Simon the leper, there came unto Him a woman having an alabaster box of very precious ointment, and poured it on His head, as he sat at meat. But when His disciples saw it, they had indignation, saying, "To what purpose is this waste? For this ointment might have been sold for much, and given to the poor". When Jesus understood it, He said unto them, "Why trouble ye the woman? for she hath wrought a good work upon Me. For ye have the poor always with you; but Me ye have not always. For in that she hath poured this ointment on My body, she did it for My burial. Verily I say unto you, Wheresoever this gospel shall be preached in the whole world, there shall be also this, that this woman hath done, be told for a memorial of her". Then one of the twelve, called Judas Iscariot went unto the chief priests, and said unto them, "What will ye give me, and I will deliver Him unto you". And they covenanted with him for thirty pieces of silver. And from that time he sought opportunity to betray Him».

Таким образом, можно сделать вывод, что в проповеди присутствует междискурсивное взаимодействие, которое проявляется в том, что в религиозном дискурсе, как и в педагогическом, есть схожие элементы: цели, ценности, стратегии, прецедентные тексты. В нашем анализе были раскрыты общие особенности коммуникативных стратегий педагогического дискурса на примерах англоязычных

проповедей различных конфессий. Так, объясняющая стратегия выражается раскрытием тем проповедей понятными для слушателей категориями. Оценивающая стратегия реализуется в установке библейских идеалов и оценке духовной жизни человека на их основе. Контролирующая стратегия проявляется в проверке знаний аудитории, используется метод опросов или наводящих вопросов. Особенности содействующей стратегии направлены на создание условий для развития человека как члена церкви в соответствии с заповедями Священного Писания. Используя организующую стратегию, проповедники объединяют свою аудиторию в единую духовную семью перед Богом. Можно сказать, что педагогический аспект проповеди был изначально предопределен и в Священном Писании: «Так, идите, научите все народы...» [Мф 28:19].

2.3. ТАБУИРОВАНИЕ И ДЕТАБУИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Прежде чем рассмотреть вопрос табуирования и детабуирования в немецком педагогическом дискурсе, остановимся на существующих определениях понятия «дискурс». В настоящее время существует три основных подхода в трактовке данного понятия:

1) дискурс как текст с учетом всех экстралингвистических факторов [Арутюнова, 1990; Карасик, 2002; Красных, 2003; Седов, 2004];

2) дискурс как общение, реализуемое в ходе определенных дискурсивных практик [Греймас, 1983; Анри, 1999; Гийому, 1999; Пеше, 1999; Серио, 1999];

3) дискурс как вид речевой коммуникации [Михальская, 1996; Кубрякова, 1997; Коротеева, 1999].

Н. Д. Арутюнова в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» определяет дискурс следующим образом: «...связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс — это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137]. В качестве экстралингвистических факторов в педагогическом дискурсе можно рассматривать речевую ситуацию, в которой произносится текст (педагогический дискурс формируется и функционирует в образовательной среде учебного заведения); цель, с которой произносится текст (в педагогическом дискурсе — это воздействие с целью побуждения

к речевому, ментальному посткоммуникативному действию); статусно-ролевую характеристику участников общения и др.

В данном исследовании наша задача — расширить и систематизировать имеющиеся представления о табу, проанализировав функционирование данного понятия в рамках немецкоязычного педагогического дискурса. Вследствие этого мы сможем выявить специфику социальной маркированности табуизмов в педагогическом дискурсе немецкой речевой культуры, их значение, процессы детабуирования.

Среди типов текстов, образующих педагогический дискурс, можно выделить лекции, семинары, уроки. В качестве текстов в педагогическом дискурсе могут также выступать встречи с коллегами, родительские собрания, воспитательная работа с обучающимися, т. е. все единицы общения, происходящие в рамках учебного процесса, несущие определенную информацию, обладающие содержательной и структурной завершенностью, характеризующиеся определенным отношением автора к сообщаемому.

Невзирая на все многообразие типов текстов, в них существует ограниченное количество адресатов. Так, например, основными адресатами в педагогическом дискурсе являются ученики, коллеги, студенты, родители, товарищи по учебе. Общение с ними обуславливает определенные законы речеупотребления, которые в настоящее время имеют определенные табу. Это и побудило нас обратиться к проблеме табуирования и детабуирования в немецком педагогическом дискурсе.

«Jede Kultur kennt Tabus, also strikte Verbote, die man nicht ungestraft verletzen darf: Gegenstände, die man nicht berührt; Orte, die man nicht betritt; Wörter, die man nicht ausspricht. Tabus variieren in hohem Maße von Kultur zu Kultur» [Maletzke, 1996, S. 97].

Вопрос о существовании различий табу в разных лингвокультурах, рассматривавшийся Герхардом Малецке почти тридцать лет назад, остается открытым, т.к. трудно сформулировать закономерности возникновения табу, определить сферы табу, а также описать процессы эволюции табу [Maletzke, 1996, S. 97]. Проблема осложняется еще и тем, что о табу как о явлении не принято говорить, в отличие от табуируемых действий и поступков. Некоторые лингвисты считают, что табу перестает существовать, как только воплощается в вербальную форму.

Для рассмотрения феномена табу, особенностей его функционирования в педагогическом дискурсе мы обращаемся к ряду лексикографических источников, таких как Большой словарь ругательств Г. Пфайффера [Pfeiffer, 1996], Баварско-австрийский словарь ругательств [Aman, 1972], Новый словарь ругательств [Geier-Leisch, 1998];

к художественным произведениям: романы Г. Манна «Der Untertan» [Mann, 1983] и «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen» [Mann, 1905]. Нами исследуются немецкоязычные тексты педагогической тематики журналов «Familie & Co», «Focus», «Der Spiegel» (2020–2022), интернет-публикации журналов «Unicum» и «Studentenpresse», видеофайлы канала YouTube (2022 год, март).

Понятие «табу», пришедшее в другие культуры из Полинезии, как термин было заимствовано из религиозно-обрядовых положений. Исследователь Дж. Дж. Фрэзер считает, что слово «табу» возникло в результате слияния глагольной группы «та» (со значением «помечать, отделять») с усилительным наречием «ри». Полученное в результате слово имело значение: «всеобще обособленный, отделенный, помеченный иным» [Фрэзер, 1980, с. 190]. Сфера табу ограничивалась в древности религиозными и мифическими темами, традициями предков.

В современных культурах понятие «табу» носит универсальный характер; табуированные значения дифференцируются в зависимости от культурных традиций, сферы употребления. Например, в быту «табу» обозначает запрет, неприкасаемую тему или недостойный поступок. Ж. Ж. Варбот отмечает, что в современном понимании термин «табу» вмещает в себя следующие смыслы:

1) запрет на определенные действия, связанные с религиозными верованиями, дабы не «накликать на себя беду» в виде стихийных бедствий и злых духов;

2) запрет на употребление слов, престаупающих политические, культурные, этические и эмоциональные ценностные традиции данного народа [Варбот, 1979, с. 345–346].

И. С. Кон, определяя табу как «социально-культурный запрет, подкрепляемый религиозными санкциями» [Кон: электронный ресурс], не учитывает лингвистический фактор табу, т.е. не говорит о запрете на употребление слов и фраз. Н. Б. Мечковская, напротив, уходит от религиозных и социальных корней данного феномена и представляет табу как «запрет совершать определенные действия или запрет произносить те или иные слова, выражения» [Мечковская, 1998, с. 62].

Немецкий толковый словарь Duden определяет табу, разграничивая те же два аспекта, как 1. die Völkerkundliche Bedeutung im Sinne eines Verbotes «bestimmte Handlungen auszuführen, besonders geheiligte Personen od. Gegenstände zu berühren, anzublicken, zu nennen, bestimmte Speisen zu genießen»; 2. die bildungssprachliche Bedeutung im Sinne eines ungeschriebenen Gesetzes, «das auf Grund bestimmter Anschauungen innerhalb einer Gesellschaft

verbietet, über bestimmte Dinge zu sprechen, bestimmte Dinge zu tun» [Duden, 2001, S. 1555].

Вышеупомянутые ученые считают, что табу и запрет вмещают в себя один и тот же смысл, поясняя термин «табу» как запрет на определенные слова и поступки. Нарушение данного запрета влечет за собой общественное порицание, т.к. общество требует от своих членов соблюдения норм и правил. Другие ученые разграничивают данные понятия, объясняя это разницей в мотивации: табу — это личное осознание этических и моральных ценностей и стремление жить в их пределах; запрет, напротив, выражается извне, т.е. внешняя установка, внешний мотив [Musolff, 1987, S. 17; Schröder, 1995, S. 19].

Важно отметить еще одну специфичную черту табу, которую не выделяли многие лингвисты и лексикографы и на которую указал профессор университета Восточной Англии А. Мусолфф в своей работе «Sind Tabus tabu?» [Musolff, 1987, S. 17]. Он дает такую трактовку данному явлению: «Vorwurfs-Sprechakte in der Kommunikation», что в переводе на русский язык означает «речевые акты обвинений, упреков в коммуникации». По мнению автора, именно такое понимание табу дает понятиям «tabulos, Tabus brechen, enttabuisieren» положительную заряженную эмоциональную нагрузку [Musolff, 1987, S. 17].

Таким образом, несмотря на отсутствие единства в понимании термина «табу», во всех трактовках определяется одно семантическое ядро — ограничение или запрет. Следует также отметить, что все ученые склоняются к мнению о связи табу с культурной составляющей, которая определяет сферы табу, изменчивость табуированного смысла во времени, а также разницу табуизмов в разных культурах. В нашей работе будем придерживаться трактовки, предложенной Я. В. Поповой, определяющей табу как «культурно детерминированное коммуникативное явление, отражающее необходимость избегать в конкретной дискурсивной ситуации определенных высказываний и тем, языковых номинаций и невербальных знаков, что обусловлено прагматической мотивированностью коммуниканта с учетом общепринятых в его лингвокультурном сообществе языковых и конвенциональных запретов, норм, традиций, ценностей и предписаний» [Попова, 2014, с. 9].

Различия в подходах к определению феномена табу влекут за собой расхождения в классификации, характеристике способов, тем, сфер табуирования и т.д. Так, например, исследователи выделяют языковые, тематические и контактные [Бгажноков, 1978, с. 116], имплицитные и эксплицитные [Кострова, 2003], жесткие и мягкие [Стернин, 1989, с. 280], экстралингвистические [Меликова, 2005], архаичные и этикетные [Рутер, 2007, с. 12] и другие виды табу.

Остановимся подробнее на двух классификациях табу, представляющих для нашего исследования наибольшую значимость: по способу выражения и по уровням дискурсивного табуирования.

По способу выражения табу подразделяются на **вербальные, тематические и невербальные**. К последним относятся запреты на использование отдельных компонентов невербального поведения во время общения. Так, при разговоре нельзя отворачиваться от собеседника, а также пристально смотреть ему в глаза, сильно жестикулировать, многократно дотрагиваться до собеседника, говорить громко и быстро, держать руки в карманах и т. д. [Гаизов, 2011, с. 37]. К невербальным табу можно отнести определенные позы, мимику, воздушные поцелуи или поцелуи в щеку, тактильные составляющие общения (объятия, похлопывания по плечу). Физическое прикосновение к руке, локтю, плечу в общении недопустимо и характерно только для естественной дружеской беседы в узком кругу. Некоторые жесты также входят в сферу невербальных табу. Например, показ среднего пальца или языка. Смысл, скрывающийся в этих жестах, воспринимается на интуитивном уровне. Однако их интерпретация осложняется культурной разницей коммуникантов. Так, например, в Германии существует жест — указательным пальцем постучать себе по лбу, который показывает собеседнику, что тот «не в своем уме». Этот жест считается очень грубым и предполагает штрафы для людей, применяющих его в общении. Или оттянутое вниз веко имеет значение: «Я имею в виду противоположность тому, что сказал» — и является жестом недоверия, сарказма. К невербальному табуированию относится прием молчания, т. е. умалчивание неприятных и нежелательных тем. Данный прием сопровождается поднесением указательного пальца к губам или скрещиванием рук на груди. Поэтому следует научиться управлять своей мимикой, эмоциями. Знания подобных табу помогут избежать конфликтных и неприятных ситуаций.

Тематические табу предполагают запрет на затрагивание и обсуждение определенных тем, которые считаются потенциально конфликтными и этически неуместными. Это разговоры о личных доходах, здоровье, семейных проблемах и т. д. Классификация тем по степени допустимости/недопустимости, уместности/неуместности носит социальную составляющую и напрямую зависит от этических норм и правил, принятых в конкретном обществе. Граница терпимости и восприимчивости к различным темам очень подвижна и отличается от культуры к культуре.

Вербальные табу — это запрет на употребление грубых и нецензурных выражений, а также неуместных в той или иной коммуникативной ситуации речевых формул, использованных без учета

статусно-ролевых отношений между коммуникантами. В семитских языках табуированию подлежат даже произнесение некоторых звуков в речи и использование определенных букв на письме [Маковский, 2000, с. 14]. Данный запрет детерминируется этикетом, цензурой, политикой, законами морали и нравственности, степенью воспитанности, культурности, образованности и тактичности участников коммуникации, традициями, принятыми данным обществом. Незнание табу или неумение заменять табуированную лексику общепринятыми синонимичными вариантами могут привести к нарушению процесса коммуникации, к коммуникативным неудачам.

Дискурсивное табуирование может рассматриваться на *трех* уровнях: приватном, интракультурном и интеркультурном. Приватный уровень представляет собой «индивидуально-личностную мировоззренческую картину мира» говорящего [Землянский, 2010, с. 122] и охватывает понятия и сведения из его личной сферы деятельности и области знаний о действительности. На данном уровне функционируют **лично-тезаурусные** табу, соотносимые с личным опытом коммуникантов, их ассоциациями. Например, употребление имени собственного, связанного с неприятным человеком, или упоминание события, от которого остались негативные эмоции, могут привести к прерыванию акта коммуникации, недомолвкам и умалчиванию, к выражению агрессии, развязыванию конфликта. Так, в репортаже с участием актрисы Лянки Грыу при упоминании журналистом имени ее отца актриса демонстрирует отказ от коммуникации, отворачиваясь от камеры и отходя в сторону. Тем самым она демонстрирует, что тема отца, который не принимал участия в ее воспитании, является для актрисы табу [Бездомная звезда: электронный ресурс]. На интракультурном уровне речь идет о табу, присущих определенной культуре, общественным традициям и национальным особенностям, которые существенно отличаются от табуизмов другой лингвокультуры. Это так называемые **культурно-узуальные** табу [Попова, 2014, с. 18]. Например, расспрашивать о семье и родных у коллег по работе в Германии не принято. Немцы стараются не смешивать личное и профессиональное. Дискурсивное табуирование на интеркультурном уровне характеризуется наличием определенных коммуникативных ограничений между представителями разных языковых культур в силу их межкультурных различий, расхождения систем ценностей, сформировавшихся этнических предубеждений и т. д. Иными словами, на интеркультурном уровне функционируют **межкультурно обусловленные** табу [Попова, 2014, с. 19]. Примером табу на

интеркультурном уровне может являться запрет на обсуждение материального достатка, что является нежелательной темой в любой культуре, в любом виде дискурса.

На данной классификации базируется проведенное Д. Д. Батарило и Я. В. Поповой исследование, посвященное выявлению актуальных тем табу в немецкой лингвокультуре [Батарило, 2020, с. 109]. По данным анкетирования 100 немцев в возрасте от 14 до 62 лет, наиболее табуированными темами на интракультурном уровне являются темы сексуальной девиации (64,8 % ответов), эвтаназии (78,3 %), человеческого тела (78,5 %), аборт (68,9 %), милитаризма (52,7 %). Противоречивыми оказались темы финансового положения и проблем миграции. Почти не табуированы более темы смерти и похоронных обрядов, религиозных взглядов, демократии и критика власти. На приватном уровне наиболее табуированными немцы считают темы судимости и проблем с законом, травмы, изнасилования. Нежелательно обсуждение сексуальных предпочтений и супружеских измен; 41,9 % респондентов указали в качестве неприятной для обсуждения тему культурной идентичности. На интеркультурном уровне неуместными являются обсуждение стереотипных убеждений (47,3 %), критика национальных особенностей (48,7 %). Однако половина респондентов низко оценила запретность данных тем, что свидетельствует о частичном детабуировании тем, касающихся национальных и культурных стереотипов. Представителями немецкой лингвокультуры в качестве табуированных были отмечены темы безработицы, большого количества бездомных, алкоголизма, наркозависимости, неудачной беременности, мастурбации, полигамии, критика внешности, вопросы участия Германии во Второй мировой войне, личности Адольфа Гитлера как политического лидера, нацизма и фашизма, темы происхождения и цвета кожи [Батарило, 2020, с. 110]

К числу тематических табу в немецкой лингвокультуре относятся тема зарплаты, политические и религиозные темы, обсуждения родственников и друзей, проблем со здоровьем, места работы, планы на будущее, тайны, плохие воспоминания о детстве [Газизов, 2011, с. 37], а также тематика возраста, политические темы, темы инцеста, педофилии, проституции, насилия [Замерченко, 2015, с. 23–31].

Г. Вагнер в книге «Medien-Tabus und Kommunikationsverbote» выделил пять табуированных тем в Германии:

- тема секса (гомосексуализм, инцест, растление несовершеннолетних, сексуальная жизнь пожилых людей, женская педофилия, контрацепция, последствия сексуальной распушенности);

- тема болезней (заболевания органов пищеварения и выделения, геморрой, газообразование, проблемы недержания, проказа, искусственные части тела, накладные волосы);
- запрет на применение силы (жестокое обращение с детьми, с пожилыми людьми, конфликты с применением физического насилия);
- тема смерти;
- политические табу (антисемитизм, ответственность за войну, оккупированные Германией восточные территории, свобода печати) [Wagner, 1991, S. 37].

Разная тематика табу свидетельствует о том, что у каждого культурного общества существуют свои табу, которые строятся в зависимости от истории народа, особенностей национального характера, культурных традиций и т. д. Кроме того, табу могут меняться во времени: расширяться, сужаться, претерпевать качественные изменения, вызванные изменениями в обществе. В Средневековье объектом табу являлось поношение Бога и религиозных обрядов [Латушко, 2009, с. 35]. В XVIII веке вектор табу обратился на действия и поступки сексуальной направленности [Бертран: электронный ресурс]. На сегодняшний день табуированию подвергаются различные стороны человеческого бытия. Это конкретные персоны, продукты, секс, коррупция, насилие, нищета. Мотивами соблюдения табу в современном мире являются чувство стыда, страха, совести, чувство социального такта, готовность подчиниться другому человеку, боязнь публичного неодобрения.

Х. Шрёдер, говоря об отношении вербальных (коммуникативных и языковых табу) и невербальных табу (табу на поступки и действия), выделяет следующие функции [Schröder, 2003, S. 311]:

1) табуирование поступков и слов, описывающих эти поступки, — «*Darüber spricht man nicht, und man tut es nicht*». В качестве примера выступает инцест-табу;

2) обозначение табуированных действий в рамках этикетных норм — «*Darüber spricht man nicht offen, man tut es aber unter Wahrung der vorgeschriebenen Etikette*». Например, тема секса и других функций организма;

3) «вуалирование» неприятных действий более приличными словами — «*Das macht man eigentlich nicht – aber wenn man es macht, dann spricht man nur in einer versteckten Weise darüber*». Например, «*Spenden*» вместо «*Schmiergeld*». Данный способ передачи табу в коммуникации можно назвать эвфемизацией.

Эвфемизмы представляют собой лексические замены для запрещенной табуированной лексики, табуированных фраз и ситуаций;

это качество речи, делающее удобной любую коммуникативную ситуацию и способствующее достижению коммуникативного успеха [Ковшова, 2007, с. 7]. В основе явления эвфемизма лежат архаичные пережитки языковых табу. Употребление эвфемизмов может как носить сакральный смысл, так и быть вызвано чувством такта, воспитанности, с целью приукрасить суть: «*Freundin*» вместо «*Kurtisane*», «*in anderen Umständen sein*» вместо «*schwanger sein*», «*ein Verhältnis haben*» вместо «*Sex haben*» [Universal-Lexikon: электронный ресурс].

Помимо эвфемизмов, в лингвистике используются такие приемы, как дисфемизация — намеренное огрубление речи, снижение по эмоционально-оценочной шкале — и псевдодисфемизация, цель которой состоит в том, чтобы не придать произносимому слову табуированный смысл, а выразить собеседнику любовь, симпатию, похвалу. Так, фраза педагога «*Nun, sind Sie ein Monster, Frau Zdera!*» [Zdera: persönliches Archivmaterial], обращенная к коллеге, звучит не как обвинение, а как восхищение педагогическим талантом, с целью отметить рвение к работе, стремление человека чрезмерно трудиться.

В ходе эволюции одни табу вышли из употребления вместе с реальностью, с которой они были связаны, перестали использоваться. Взамен появились новые табу, соответствующие характеристикам современного общества. Современные табу, в отличие от древних, носят не столько императивный, сколько рекомендательный характер и касаются только определенных сфер жизни человека. Современные табу касаются тем расовой дискриминации, физических и умственных отклонений, нетрадиционной сексуальной ориентации, отодвигая на задний план религиозную тематику табуизмов.

Если табуирование — это запрет на определенные слова и поступки, то детабуирование заключается в снятии, нивелировании данного запрета. То, что было запретным, становится либо частично разрешенным, либо абсолютно общепринятым. Приведем пример частичного детабуирования. Раньше девушкам запрещено было наносить яркий макияж. Это выглядело вульгарно и непристойно. В настоящее время сохранился запрет на яркий макияж / маникюр в дневное время и в деловой сфере, но частые нарушения данного запрета привели к терпимому отношению к подобным явлениям. Вечером на дискотеке или в ночном клубе девушка с ярким макияжем / маникюром воспринимается вполне нормально; более того, полное отсутствие макияжа, слишком длинная юбка будут выглядеть нелепо в данной ситуации.

Знание сфер табуирования и детабуирования позволяет человеку сохранять свой культурный уровень, общаться бесконфликтно

с другими членами социума, не попасть в неловкую ситуацию при межкультурном общении. Это замечание касается всех граждан, знаменитых представителей общественности, культуры, политических деятелей. Например, известный американский жест «ОК» (соединение кончиков большого и указательного пальцев и выпрямление остальных) несет сексуальный подтекст для жителей Азии, для которых сексуальная тематика — пространство функционирования табуированных речесмыслов [Словарь жестов: электронный ресурс]. Однажды Барак Обама, не подозревая о различиях табу-жестов, выходя из самолета, показал встречающей его малазийской королевской супружеской паре и журналистам данный вулгарный и непристойный с точки зрения местных жест. Тем самым вызвал удивление и недопонимание принимающей стороны. В Германии данный жест также является оскорбительным и влечет за собой штраф до сотен евро [Бобе, 2019], а в Тунисе вообще обладает подтекстом «Я убью тебя» [Михантиева, 2009]. Поэтому, прежде чем ехать в какую-либо страну, необходимо изучить все табуированные жесты и ни в коем случае не применять их в процессе коммуникации.

В процесс детабуирования подвергаются многие эмоциональные сферы, которые долгое время считались неприличными и запрещенными. Это, прежде всего, темы, касающиеся интимной жизни человека, а также таких эмоциональных сфер, как смерть и страдание. Тему «смерти» Г. Вагнер в 1991 году включает в список табуированных, а по результатам социологического опроса, проведенного Д. Д. Батарило и Я. В. Поповой в 2020 году, эта тема почти не табуируется [Батарило, 2020, с. 109]. В течение всего периода человеческой цивилизации понятие болезни всегда табуировалось.

По словам Н. И. Замерченко, избегание прямого названия недуга связано с боязнью накликать беду, притянуть ее к себе [Замерченко, 2015, с. 28].

Автор указывает, что данная тема стоит в данный момент на рубеже детабуизации. В настоящее время тема болезней стала очень распространенной в обществе. И даже врачи не считают ее табу в коммуникации со смертельно больным человеком, объясняя это правом пациента знать истину о своем диагнозе.

Постепенное снятие табу происходит посредством массовости тиражирования негативных примеров и образов в средствах массовой информации, телевидения и интернет-публикациях. Информация о противоестественных событиях переходит в ранг обыденных фактов, перестает быть запретной. Так, распространение контентов, угрожающих здоровью и сохранности человеческой жизни, детабуирует тему убийства и самоубийства, разрушает табу, существовавшие

в лингвистике многие десятилетия. Detaбуирование является следствием демократизации и либерализации общества. Степень detaбуирования напрямую зависит от возраста, пола, уровня воспитанности и образованности, от социальной роли и профессионального статуса участников дискурса. Особенно активную роль в detaбуировании многих тем играет молодое поколение: то, что для молодежи вполне приемлемо и обыденно, для людей среднего возраста и пожилых считается непристойным, аморальным и распущенным.

Попытаемся проследить процессы табуирования и detaбуирования в педагогическом дискурсе в диахроническом аспекте, поскольку вышеназванные типы текстов существовали и ранее. В качестве речевых вариантов примеров рассмотрим романы Генриха Манна «Вернопоddанный» и «Учитель Унрат».

Одно из самых известных произведений Г. Манна — «Professor Unrat, oder Das Ende eines Tyrannen» [Mann, 1905]. В русском переводе используется игра слов подлинника, название переведено как «Учитель Гнус»: настоящая фамилия учителя Rat, Unrat по-немецки — нечистоты, отбросы (в русском издании — фамилия Нусс, а прозвище — Гнус). Воспоминания автора от учебы в гимназии с ее духом пруссачества дали творческий импульс для постановки и раскрытия актуальной в довоенной Германии темы воспитания детей. Г. Манн изображает школу, порожденную государственной политикой, символом которой становится учитель Гнус. Роман пронизан примерами ярких нарушений табу в отношениях учитель — ученик, учитель — родители, учитель — коллеги.

Первое, что бросается в глаза, — обращение к ученикам, потому что с обращения начинается любое речевое общение в педагогической сфере. Унрат преподавал в гимназии литературу много лет. Все эти годы он формирует в своих воспитанниках стойкую ненависть ко всем немецким классикам и страх к учителю. И даже любимый ученик Унрата с «говорящей» фамилией Ангст (Angst в переводе с немецкого означает «страх») — это воплощение трусости. Учеников он воспринимает как «серое, забитое, коварное существо, которое не знает в жизни ничего, кроме своего класса, и ведет нескончаемую борьбу с тираном».

«Ein Schüler war ein mausgraues, unterworfenes und heimtückisches Wesen, ohne anderes Leben als das der Klasse und immer im unterirdischen Krieg gegen den Tyrannen» [Mann, 1905, S. 31] (здесь и далее подчеркнуто нами. — Авт.).

Почти четверть века тиранит гимназический учитель в маленьком северогерманском городке своих учеников. Невинные шалости он расценивает как бунт против установленного порядка. Его ярость

не имеет границ, а наказание претит всяким педагогическим табу: каждого провинившегося хочет запереть в чулан. Именно «чуланом» он угрожает всем ученикам на протяжении всего действия в романе.

«Hierbei schwoll Unrats Stimme unterirdisch an.

“Sie sind nicht würdig, an der erhabenen Jungfrauengestalt, zu der wir jetzt übergehen, Ihre geistlose Feder zu wetzen. Fort mit Ihnen ins Kabuff!”» [Mann, 1905, S. 14].

«Da ging Unrat unter in der schwindelnden Panik des Tyrannen, der den Pöbel im Palast und alles verloren sieht. In diesem Augenblick war ihm jede Gewalttat recht, erkannte kaum noch Grenzen. Er schrie, und seine Stimme schwoll an im Grabe: “Ins Kabuff! Ins Kabuff!”» [Mann, 1905, S. 66].

Ученики в его глазах — враги, затаившиеся преступники, которых надо только поймать с поличным, наказать.

«Er konnte dem Schüler, der geschrien hatte, “nichts beweisen” und mußte weiterschleichen auf seinen magern, eingeknickten Beinen und unter seinem fettigen Maurerhut» [Mann, 1905, S. 10].

«...sah dabei jedem der Schreier in den geöffneten Mund. Die andern Herren standen in der Nähe; er fühlte, daß er wieder einmal “nichts beweisen” könne; aber er merkte sich alle Namen» [Mann, 1905, S. 10].

Своей высшей целью учитель Унрат считает испортить карьеру воспитанникам до конца их жизни. Это является грубейшим нарушением всех табу, ведь призвание учителя — дать детям дорогу в жизнь, обеспечить их нужными знаниями и сформировать умение добывать эти знания самостоятельно.

«Stille! ... Und Sie, von Ertzum, merken Sie sich, daß Sie nicht der erste Ihres Namens sind, den ich in seiner Laufbahn — gewiß nun freilich — beträchtlich aufgehalten habe, und daß ich Ihnen auch ferner Ihr Fortkommen, wenn nicht gar unmöglich machen, so doch, wie seinerzeit Ihrem Onkel, wesentlich erschweren werde» [Mann, 1905, S. 13].

Целью обучения он считает не овладение учащимися определенными знаниями, умениями и навыками, а переход из класса в класс. Добиться этого можно только хорошим поведением и преданностью учителю.

«Unrat, der sich von den Schülern hinterrücks angefeindet, betrogen und gehaßt wußte, behandelte sie seinerseits als Erbfeinde, von denen man nicht genug “hineinlegen” und vom “Ziel der Klasse” zurückhalten konnte» [Mann, 1905, S. 18].

При этом он настолько ненавидел своих учеников и презирал их, что делал все, чтобы ученики подолгу оставались в одном классе. Здесь мы сталкиваемся с примером нарушения табу на предвзятое оценивание знаний учащихся.

«Richtig war dieser Kieselack zu Ostern nicht versetzt worden. Mit ihm blieben die meisten in der Klasse zurück von denen, die am Jubiläumsabend geschrien hatten, so auch von Ertzum. Lohmann hatte nicht geschrien und blieb dennoch sitzen» [Mann, 1905, S. 11].

Недостатки гимназистов профессор причисляет к высшим бесчинствам и порокам. Такое восприятие является нарушением законов терпимого отношения к психическим особенностям и умственным способностям учащихся.

«Trägheit kam der Verderblichkeit eines unnützen Bürgers gleich, Unachtsamkeit und Lachen waren Widerstand gegen die Staatsgewalt, eine Knallerbse leitete Revolution ein, "versuchter Betrug" entehrte für alle Zukunft» [Mann, 1905, S. 19].

Свои недостатки профессор не замечает. В его речи много казенно-бюрократических оборотов, вроде «настоящим имею довести», «доложу господину директору», «принять к сведению» и пр. Речь его путаная, избыливающая словами-паразитами («так сказать», «ясно и самоочевидно», «извольте запомнить»). Напыщенные обороты соседствуют с грубыми, вульгарными и являются прямыми нарушениями табу на грубость, перенасыщенность речи ненужными деталями.

«Er hielt seine Ansprachen in dem Stil, den auch sie in solchen Fällen angewendet haben würden, nämlich in latinisierenden Perioden und durchwirkt mit "traun fürwahr", "denn also" und ähnlichen Häufungen alberner kleiner Flickworte, Gewohnheiten seiner Homerstunde in Prima; denn die leichten Umständlichkeiten des Griechen mußten alle recht plump mitübersetzt werden» [Mann, 1905, S. 18].

Сокрушить всякое сопротивление, пресечь все злодеяния, нагнать на всех безгласный трепет, водворить кладбищенскую тишину — так устанавливается дисциплина в классе.

«Infolge dieser Drohung fiel den meisten überhaupt nichts mehr ein, und es entstanden angstvolle Mienen. Unrat war zu erregt, um eine rechte Freude daran zu haben. In ihm war der Drang, jeden je möglichen Widerstand zu brechen, alle bevorstehenden Attentate zu vereiteln, es ringsumher noch stummer zu machen, Kirchhofsruhe herzustellen» [Mann, 1905, S. 23].

Хватать, трясти за руку, кричать на учеников, выгонять их из класса для Унрата были действенными и ежедневными методами воспитания. В современной школе такое обращение является абсолютным табу. Для школы времен Унрата это привычное явление.

«Er stürzte sich, ehe jener es vermuten konnte, auf Lohmann, packte ihn am Arm, zerrte und schrie erstickt: "Fort mit Ihnen, Sie sind

nicht länger würdig, der menschlichen Gesellschaft teilhaftig zu sein!"» [Mann, 1905, S. 23].

Нарушением табу являются крик, повышенный тон, оскорбления, которые профессор Унрат позволяет себе в общении со своими подопечными.

«Noch heute werde ich von Ihrer Tat dem Herrn Direktor Anzeige erstatten, und was in meiner Macht steht, soll – traun fürwahr – geschehen, damit die Anstalt wenigstens von dem schlimmsten Abschaum der menschlichen Gesellschaft befreit werde!» [Mann, 1905, S. 12].

Автор романа развенчивает прусскую систему воспитания, направленную на подавление всякой свободной мысли, готовившую послушных, не рассуждающих рабов существующего режима. Г. Манн показал в романе плоды педагогической деятельности Унрата, умственно и нравственно калечившего своих учеников. Без разрешения учителя нельзя ничего делать, в ином случае учащиеся должны выучить сорок стихов Вергилия. И выполнить это им нужно только потому, что так желает учитель.

«“Wohin? Ohne vom Lehrer entlassen zu sein!... Sie werden mir vierzig Vergilverse memorieren!” “Warum”, machte Kieselack, empörender. “Weil der Lehrer es so will!”» [Mann, 1905, S. 172].

Профессор Унрат ненавидит не только своих нынешних учеников, но и их предков, которые в прошлом являлись воспитанниками гимназии, что показывает нарушение табу на неуважительное отношение к родителям в школе того времени. При каждой возможности он в присутствии всего класса напоминал учащимся об их бездарных и никчемных родственниках, которым он смог «подпортить карьеру».

«Das wollte Ihr Onkel auch. Weil er jedoch das Ziel der Klasse nie erreichte und das Reifezeugnis für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst – aufgemerkt nun also – ihm dauernd versagt werden mußte, ... Mein Urteil über Ihre Familie, von Ertzum, steht seit fünfzehn Jahren fest ...» [Mann, 1905, S. 13].

«Der Ertzumsche mißratene Onkel ward ausgespien, nebst dem ideallosen Gelddünkel der städtischen Patrizier und dem der Trunksucht verfallenen Hafenbeamten, der Kieselacks Vater war» [Mann, 1905, S. 193].

Ученики мстили профессору за несправедливое и жестокое обращение. Несмотря на панический ужас и страх, который профессор внушал своим воспитанникам, они придумали для него ужасное прозвище и, пытаясь выкрикнуть это прозвище в любой подходящий момент, тем самым сами нарушали табу на неуважение к учителю и взрослому человеку.

«Da er Rat hieß, nannte die ganze Schule ihn Unrat. Nichts konnte einfacher und natürlicher sein. Der und jener Professor wechselten zuweilen ihr Pseudonym. Ein neuer Schub Schüler gelangte in die Klasse, legte mordgierig eine vom vorigen Jahrgang noch nicht genug gewürdigte Komik an dem Lehrer bloß und nannte sie schonungslos bei Namen» [Mann, 1905, S. 9].

«Riecht es hier nicht nach Unrat?»

Oder: «Oho! Ich wittere Unrat!» [Mann, 1905, S. 10].

Ученики так боялись своего наставника, что видели в нем опасное животное, которое, к сожалению, нельзя убить.

«Sie sahen ihrem Ordinarius zu, wie einem gemeingefährlichen Vieh, das man leider nicht totschiagen durfte, und das augenblicklich sogar einen peinlichen Vorteil über sie gewonnen hatte» [Mann, 1905, S. 12].

И даже выпускники гимназии говорят об Унрате не с должным уважением и благодарностью, а с презрением, издевкой, радуясь, что уже освободились от преподавательского гнета.

«Was ist denn mit dem Unrat? Er wird alt. Und immer schmutziger. Anders als schmutzig hab' ich ihn nie gekannt. O, das wissen Sie wohl nicht mehr. Als Hilfslehrer war er noch 'n ganz adretter Mensch. So? Was der Name tut. Ich kann ihn mir überhaupt nicht sauber vorstellen. Wissen Sie, was ich glaube? Er sich selber auch nicht. Gegen so'n Namen kann auf die Dauer keiner an» [Mann, 1905, S. 43].

В общении Унрата с коллегами находим также много нарушений табу на неуважение, унижение и оскорбление в присутствии учащихся.

Проявляя внешне дружелюбие, другие учителя за спиной ненавидели и высмеивали профессора, разглашая его обидную кличку не только гимназистам, но и людям, не имеющим к гимназии никакого отношения.

«...seine Kollegen benutzten ihn außerhalb des Gymnasiums und auch drinnen, sobald er den Rücken drehte. Die Herren, die in ihrem Hause Schüler verpflegten und sie zur Arbeit anhielten, sprachen vor ihren Pensionären vom Professor Unrat» [Mann, 1905, S. 5].

Учитель Унрат, в свою очередь, считал своих коллег недобросовестными и открыто заявлял это учащимся, что также иллюстрирует нарушение табу со стороны профессора.

«Dieses Aufsatzthema hatte noch keiner gefunden von den unbegreiflich gewissenlosen Schulmännern, die durch gedruckte Leitfäden es der Bande ermöglichten, mühelos und auf Eselsbrücken die Analyse jeder beliebigen Dramenszene herzustellen» [Mann, 1905, S. 16].

Коллеги публично осуждают «моральный грех» профессора Унрата, его запретную связь с артисткой кабаре Розой Фрелих. Данный

пример вскрывает отношения среди педагогов, которые только и ждут предлога, чтобы очернить своего товарища, перестать приветствовать его, а также выслужиться перед начальством.

«Einige jüngere Oberlehrer, noch im Zweifel, welche Gesinnung ihre Karriere mehr befördern könne, wichen ihm aus, um ihn nicht grüßen zu müssen. Der junge Oberlehrer Richter, der seine Augen zu einem Mädchen aus reicher, Oberlehrern sonst unzugänglicher Familie erhob, grüßte ihn mit mokantem Lächeln. Andere aber verleugneten ausdrücklich jede Gemeinschaft. Einer sprach vor Unrats eigener Klasse von „sittlichem Un-, vielmehr Kot“, von dem die Schüler sich nicht ergreifen lassen sollten» [Mann, 1905, S. 23].

Явное нарушение морально-этических табу, а именно табу в педагогическом дискурсе, находим в романе Генриха Манна «Der Untertan», появившемся в печати по цензурным соображениям в 1918 году, после падения режима кайзера Вильгельма.

Школьная система, сложившаяся в Германии, издавна служила воспитанию юношества в духе «верноподданничества». Гимназия с учителями типа Унрата представлена в романе страшной силой, «живьем» проглатывающей человека.

«...nach allen diesen Gewalten geriet nun Diederich unter eine noch furchtbarere, den Menschen auf einmal ganz verschlingende: die Schule» [Mann, 1983, S. 8].

Школа начинает формировать личность Дидериха. Она развивает такие отрицательные качества, заложенные еще семейным воспитанием, как боязливость и лицемерие. Дидерих Геслинг демонстрирует удивительную способность приспосабливаться к существующим условиям. Плачет, резко прекращает, беспрекословно слушается строгих учителей и поступает так, как ему выгодно в той или иной ситуации.

«Allmählich lernte er den Drang zum Weinen gerade dann auszunutzen, wenn er nicht gelernt hatte – denn alle Angst machte ihn nicht fleißiger oder weniger träumerisch – und vermied so, bis die Lehrer sein System durchschaut hatten, manche üblen Folgen. Dem ersten, der es durchschaute, schenkte er seine ganze Achtung; er war plötzlich still und sah ihn, über den gekrümmten und vors Gesicht gehaltenen Arm hinweg voll scheuer Hingabe an. Immer blieb er den scharfen Lehrern ergeben und willfährig» [Mann, 1983, S. 8].

В школе довоенного времени не идет речь о творчестве, саморазвитии учащихся. Учителя требуют бездумно зазубривать материал и формируют лишь те знания, которые подразумевает программа. Здесь, так же как и в предыдущем романе, для учителей не существует табу на грубость, унижение учащихся, табу на применение силы

в качестве наказаний. Разгром, произведенный в табелях учеников, и последующая жестокая расправа являются обычными методами воспитания подрастающего поколения. Почти с гордостью Дидерих сообщает дома о том, что учитель Бенке выпорол сегодня троих, в том числе и самого Дидериха:

«*Heute hat Herr Behnke wieder drei durchgehauen*». «*Und wenn gefragt ward, wen?*» «*Einer war ich*» [Mann, 1983, S. 8].

В классе имеется трость, орудие наказаний, которую ученики украшают по особым праздникам. Одним из подобных событий в жизни гимназии является день рождения классного наставника.

«*Am Geburtstag des Ordinarius bekränzte man Katheder und Tafel. Diederich umwand sogar den Rohrstock*» [Mann, 1983, S. 8].

В изображенной Г. Манном гимназии не уважают не только гимназистов, но и коллег, выступающих неограниченными властями над учащимися. Директор, имеющий еще более широкие властные полномочия, в присутствии всего класса может отчитывать и уволить подчиненного. Те, в свою очередь, сходят с ума от позора и страха стать ненужными обществу.

«*Ein Hilfslehrer ward vor der Klasse vom Direktor heruntergemacht und entlassen. Ein Oberlehrer ward wahnsinnig. Noch höhere Gewalten, der Direktor und das Irrenhaus, waren hier gräßlich mit denen abgefahren, die bis ebenso hohe Gewalt hatten*» [Mann, 1983, S. 8].

Подражая учителям, Дидерих сам играл в тирана. Он заставлял своих младших сестер писать диктанты и намеренно делать ошибки, чтобы потом безжалостно черкать красными чернилами и придумывать наказания для них.

«*Sie mußten nach seinem Diktat schreiben und künstlich noch mehr Fehler machen, als ihnen von selbst gelangen, damit er mit roter Tinte wüten und Strafen austeilen konnte. Sie waren grausam*» [Mann, 1983, S. 9].

Весьма показательной сценой нарушения табу на расовую и национальную дискриминацию в романе явилась история с еврейским мальчиком, которого Геслинг поставил на колени перед сооруженным из деревянных подставок крестом.

«*Er hatte, wie es üblich und geboten war, den einzigen Juden seiner Klasse gehänselt, nun aber schritt er zu einer ungewöhnlichen Kundgebung. Aus Klötzen, die zum Zeichnen dienten, erbaute er auf dem Katheder ein Kreuz und drückte den Juden davor in die Knie. Er hielt ihn fest, trotz allem Widerstand; er war stark! Was Diederich stark machte, war der Beifall ringsum, die Menge, aus der heraus Arme ihm halfen, die überwältigende Mehrheit drinnen und draußen*» [Mann, 1983, S. 10].

Поступок Геслинга был ему прощен и даже вознагражден. Зло, насилие, ненависть к другой нации остались безнаказанными. Школа взрастила его пороки, превратила его в верноподданного. Для него не существует табу на предательство, подхалимство, клевету. Дидерих с легкостью предавал своих классных товарищей, а потом называл их друзьями.

«...wenn er dem Professor das Klassenbuch vorlegte, berichtete er. Auch hinterbrachte er die Spitznamen der Lehrer und die aufrührerischen Reden, die gegen sie geführt worden waren» [Mann, 1983, S. 11].

Таким образом, Г. Манн в романах «Professor Unrat» и «Der Untertan» изображает нам школьную систему своего времени с пафосным господством учителя над учениками, лишенную всяческих моральных и этических ценностей, правил, законов и норм поведения, на которых базируется современная система образования.

Обратимся теперь к современному немецкому педагогическому дискурсу и посмотрим, что можно сказать о типах текстов, образующих педагогический дискурс, кроме их основного признака — обращения.

Для педагогического дискурса характерны четкая подготовленность и структурированность. По умолчанию табуируется **неподготовленная, спонтанная речь**. Педагог должен знать тему занятия, заранее подобрать учебный материал, продумать план и структуру занятия, а также методы контроля и проверки знаний.

«Alle Mathelehrer oder alle Lehrer eines Faches zusammen die bilden eine Fachkonferenz und die Fachkonferenz, die wird von der Schulleitung beauftragt einen Lehrplan oder einen schuleigenen Arbeitsplan oder ein schuleigenes Curriculums schreiben. Letztlich ist das im Prinzip so was, wie eine Tabelle und in der Tabelle steht drin, was in den Klassen 5, 6, 7, 8 und so weiter zu machen ist» [Wie bereitet ein Lehrer Unterricht vor: электронный ресурс].

Проблема **национальной и этнической принадлежности** стоит очень остро и не обсуждается в рамках педагогического общения в Германии. Педагоги и учащиеся избегают бесед на национальную или расовую тематику, т.к. это может восприниматься как дискриминация представителей других наций.

«Auch in Deutschland muss die Debatte über strukturellen Rassismus und Alltagsrassismus stärker geführt werden. Gerade Schulen als wichtige Sozialisationsinstanz erscheinen dabei als Orte, die dabei besonders im Fokus stehen sollten» [Дискриминирование в Alltag: Wie gelingt Schule ohne Rassismus: электронный ресурс].

Помимо расовой дискриминации, в немецкоязычном педагогическом дискурсе существует табу на **дискриминацию личности**

учащихся. Каждый отдельно взятый ребенок является личностью, которая имеет право на индивидуальность, право на свободный выбор, на свою точку зрения. Также он может чего-то не знать, совершать ошибки, иметь странности поведения. Любое посягательство на индивидуальность ученика со стороны преподавателя — это тоже табу.

Проблемой равенства полов, эмансипацией женщин в Европе объясняется следующая тема табу в педагогическом дискурсе: **гендерное неравенство**. Немцы считают, что гендерно-нейтральное воспитание дает ребенку свободу от стереотипов и свободу выбора. Поэтому они воспитывают детей разных полов единым образом. «Еще в детстве между мальчиками и девочками не делают никаких различий: у них могут быть одинаковые интересы (куклы для мальчиков или машинки для девочек), в школах на уроках физкультуры у детей одинаковые нормативы и смешанные команды» [Неужто мир сошел с ума, или Трансгендерная Европа: электронный ресурс]. Даже в анкетах отсутствует строка о половой принадлежности.

Процессу табуирования подвергаются **номинации, обозначающие людей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов**. Цель такого табуирования — не обидеть, не оскорбить человека, не ущемить его достоинства. В педагогическом дискурсе (преимущественно в школе) это приобретает особую важность, когда ребенок очень раним и восприимчив к насмешкам, издевательствам со стороны сверстников. Поэтому важно воспитывать в детях чувство толерантности, сопереживания и взаимопомощи.

Сексуальные домогательства и педофилия являются примерами абсолютного табу в Германии. В последние десятилетия происходит табуирование темы **насилия** в педагогической среде. Иллюстративный пример нарушения данного табу встречаем в фильме-репортаже «Geschlossene Gesellschaft» [System Missbrauch: электронный ресурс], где под метафоричным названием скрывается история школы-интерната (Odenwaldschule), получившей скандальную известность из-за случаев массового насилия над учениками со стороны бывшего руководителя Герольда Бекера и других учителей. Фильм посвящен 100-летию школы, в качестве празднования которого настоящим руководством было решено организовать встречу-дискуссию бывших учеников, жертв насилия, представителей СМИ и учителей, желающих принять участие в процессе обвинения сотрудников школы, чтобы рассказать широкой общественности о том, что на самом деле происходило раньше за стенами известного своим демократичным подходом учебного заведения. Ученики, ставшие жертвами сексуального насилия,

уличая учителей-педофилов, применяют целый ряд пейоративных эпитетов, жаргонизмов, вульгаризмов, грубых просторечных глаголов с целью дисфемизации, нарушая тем самым табу. Насилие, совращение несовершеннолетних, нарушение конвенциональных и этических норм выступают яркими примерами нарушения табу в педагогическом общении. Микроклимат в школе бывшие ученики описывают следующим образом: «*An der Odenwaldschule wurde gesoffen, geraucht, gekifft und gevögelt*»; эмоциональные переживания и чувства жертв насилия передаются фразами: «*ganz ekelhaft*»; «*diese widerlichen Zehen*»; «*Scheiße, da beißt er mir den Schwanz ab!*»; «*dann war das ein Kleinstück Scheiße gewesen*»; «*Hier am Arsch der Welt hatte ich keine Lust zu leben*». В настоящее время в Германии происходит сдвиг данной тематики в сторону психологического насилия, так называемый моббинг: «*Der Lateinlehrer hat sie von Anfang an nicht gemocht*»; «*Er machte es sich zur Mission, mich ständig vor der Klasse runter zu machen und anzuschreien*»; «*Wenn ihr so weiter macht, dann stellt euch in einer Reihe auf, dann brauche ich nur eine Kugel, um euch zu erschießen*»; «*Wegen einem Lehrer habe ich eine regelrechte Schulangst entwickelt*». Тема психологического террора в отношениях между учителями, учащимися очень подробно обсуждается в видеоролике [Tabuthema: Wenn Lehrer Schüler mobben: электронный ресурс].

Физические наказания строго запрещены. В Германии даже прикосновение к ученику является нарушением табу. Немцы, из-за особенностей менталитета, стараются не прикасаться друг к другу даже в бытовых ситуациях, не говоря уже об общении педагога и учащегося. Педагог в Германии не может подойти, погладить ребенка по голове или плечу, прижать к себе или как-то иначе физически контактировать с учеником.

Как мы указывали ранее, темы **дохода, уровня заработной платы** жестко табуируются в Германии, а в педагогическом дискурсе в особенности. И спрашивать «*Wieviel verdient dein Papa*» у детей или «*Für wieviel Euro hast du dein Auto gekauft?*» у коллег считается неуместным, бестактным, нарушающим нормы приличия и этикета [Zdera: persönliches Archivmaterial]. Дарить ценные подарки учителям в России разрешается, в Германии это считается подкупом. А если нарушают данное табу, то стоимость подарка не должна превышать 10 евро.

В Германии действует классический коммуникативный кодекс, базирующийся на принципах кооперации и вежливости, целью которых является неконфликтное гармонизирующее общение. Именно такое общение в педагогической среде обуславливает **табу на грубость, употребление нецензурной лексики и выражений.**

Учащиеся 9-го класса г. Оффенбах записали видео, в котором они призывают всех участников школьной системы к взаимоуважению, а учитель своим примером показывает терпимое, уважительное отношение к своим ученикам: «*“Kommt zur Ruhe jetzt!” “Hört auf, mit dem Papier zu werfen und macht jetzt bitte gut mit!”*» На опоздание ученика спокойно и терпеливо говорит: «*Du bist viel zu spät, setz dich bitte auf deinen Platz!*» [Krass gegen Hass: электронный ресурс]. Ученицу, которая без разрешения выходит из класса, педагог останавливает, убеждая вернуться к занятию.

В сфере педагогического дискурса главной воспитательной практикой считается табуирование — запрет нежелательных форм выражения, нарушение которого предвещает неприятности ослушавшимся. Педагогический дискурс направлен на приобретение обучающимися социальных ценностей. Для него ключевой стратегией является партнерство, залогом успеха служит кооперативность общения, а грубость способна оказать разрушающее воздействие на любое сотрудничество. Учителя и ученики не должны употреблять нецензурные выражения. Усилия педагогов направлены на формирование такого общения, в рамках которого различные речевые грубости уйдут на второй план. Детей учат вербализовать свои эмоции, рассказать о своем эмоциональном состоянии, при необходимости выразить отрицательную эмоцию, но сделать это корректно. Грубость, агрессивность не поощряются, а нейтрализуются или даже преобразуются в позитив [Бутакова, 2020, с. 158]. Вежливость — это важная составляющая педагогического дискурса, которую необходимо соблюдать всем его участникам. В немецком педагогическом дискурсе педагог в любой ситуации действует крайне сдержанно, о чем свидетельствуют кадры из видеоролика [Krass gegen Hass: электронный ресурс].

Дерзость, желание отомстить — естественные реакции на оскорбление. Все эти реакции приводят к дисгармонии и конфликтам в педагогическом дискурсе, а значит, доказывают табуированность оскорбительных слов, словосочетаний и фраз. Табу является средством регулирования эмоционально речевого сдерживания во избежание обидного, грубого обращения с целью поддержания коммуникативного комфорта.

Вариантом запрета на грубость является табу на **выражение негативных эмоций, агрессии**. Речевая агрессия — это «грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств и намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубое требование, обвинение, насмешка» [Шербина, 2013, с. 13].

В область данного вида табу включается пейоративная лексика, обладающая негативно-оценочной окрашенностью и передающая множество отрицательных эмоций: презрение, пренебрежение, иронию, сарказм, отвращение, омерзение, насмешку, издевку, недовольство, возмущение, негодование, уничижение, порицание, осуждение.

Крик и повышенный тон также являются способом выражения агрессии. В Германии учитель никогда не повысит голос. Быть нервным, злым, сердиться на детей не свойственно немецкому педагогу. Напротив, педагог доброжелателен, подчеркнуто сдержан. Однако это не запрещает ему быть строгим. Голос, тон, жестикуляция и дикция учителя должны соответствовать норме, отражать его нравственную культуру. Нарушением табу со стороны обучающегося в педагогическом дискурсе возможно считать студенческие выражения, содержащие упрек, иронию, пренебрежение к преподавателю.

Навешивать ярлыки, давать обидные клички, выражать негативные личностные характеристики — это также сфера табу для педагога. От учителя-немца никогда не услышишь такие оценки внешности, как «ты толстый» или «ты плохо одет».

Кроме того, для учителя действует **запрет на прямолинейность оценки**. Он не напрямую указывает на ошибки учащихся, а побуждает их к самоанализу. Учитель должен указать на слабые стороны, на пробелы в знаниях учащихся, должен посоветовать, что доработать, на что обратить внимание. Ученики получают знания, не испытывая страх за плохую отметку.

«Was passiert, wenn Schüler keine Noten mehr bekommen? Die Primus-Schule in Minden zeigt, wie es geht: Die Schüler suchen sich morgens ein Fach aus und jeder lernt sein eigenes Thema – in seinem Tempo und auf seinem Niveau. Anstatt Noten erhalten die Schüler differenzierte und kontinuierliche Leistungsfeedbacks von ihren Mitschülern und Lehrern. Dabei lernen sie auch, sich selbst einzuschätzen. So wissen die Schüler genau, wie viel sie vom Stoff in der Schule beherrschen und wo sie noch etwas tun müssen» [Schule ohne Noten: электронный ресурс].

Данный вид табу распространяется также на прямолинейность оценок в общении с коллегами (от педагога в Германии никогда не услышишь фразу: «Ваша статья написана откровенно плохо») и родителями учеников (учитель никогда не скажет: «Ваш ребенок плохо воспитан»). Подобные фразы ведут к разрыву в отношениях, к конфликтам, а педагогический дискурс стремится к кооперативности.

«Auf dem Weg zu einer guten Schule nach dem Industriezeitalter, in der Bildung und Erziehung in optimaler Weise miteinander verbunden werden, stellt Norm Green das Kooperative Lernen im Klassenraum und im Kollegium vor» [Gute Schule: электронный ресурс].

В отношениях с родителями имеет место **табу на публичное разглашение персональных сведений об ученике**. Эта информация касается успеваемости учащегося, его поведения, замечаний, проблемных ситуаций. В Германии не принято обо всем этом говорить на родительском собрании. «Keine Kommentare zu einzelnen Schülern oder kleinen Schülergruppen vor allen Eltern» [Keine Panik! Wie geht Elternabend: электронный ресурс].

Ни в коем случае не стоит разглашать сведения о своих коллегах другим людям, раздавать номера телефонов и адреса, а также обсуждать их профессиональный уровень с учащимися.

Среди коллег табуируется **присвоение чужой интеллектуальной собственности**. Особую роль данное табу играет в профессионально-научном педагогическом дискурсе, когда педагог-исследователь публикует собственный интеллектуальный труд, осуществляя сноски на автора в случае заимствований. При чтении лекций и семинаров также является важной отсылка к авторскому учебнику или целому списку литературы.

Немецкие учителя **не имеют «любимчиков»**, для них все учащиеся равны и достойны уважения. Необходимо отметить также табуирование следующих моментов: несоответствие педагогической профессии, неумение устанавливать контакт с учащимися, халатное отношение к своим обязанностям. Примером этого являются учителя, вынуждающие зазубривать учебный материал, применяющие физическую силу к учащимся; ученики и студенты, которые ставят целью обучения получение хороших отметок и похвалы вместо накопления необходимых знаний и навыков.

В современном немецком педагогическом дискурсе имеет место и процесс детабуирования. То, что прежде являлось неприличным и получало общественное осуждение, стало «простительным», обычным и даже общепринятым. Это касается как устного, так и письменного общения, в котором отмечают пренебрежение орфографическими и пунктуационными правилами. Присутствие опечаток и иных издержек речи не воспринимается студентами как несоблюдение табу и проявление неуважения к адресату. Студенческая неграмотность разъясняется различными фактами (семейным и школьным воспитанием, окружающей социальной средой, личными особенностями). Однако педагоги вуза просто обязаны знакомить

студентов с простыми правилами вежливости, актуальными на данный момент явлениями табу, сами придерживаться данных правил и призывать студентов соблюдать поставленные рамки, дабы быть в любой ситуации грамотным и культурным человеком.

Табу подвержено изменчивости. Это легко прослеживается при общении с представителями разных поколений, а также в текстах на идентичные темы, но написанных в разные промежутки времени.

Взрослые участники педагогического дискурса (педагоги, родители) используют в своей речи правильные сложные предложения; дети и студенты, наоборот, отдают предпочтение односложным и простым ответам, которые часто имеют неверную грамматическую структуру. Обучающиеся детского и подросткового возраста, в отличие от взрослых, в большей степени склонны к нарушению табу в общении со сверстниками. Особенно это наблюдается у подростков и объясняется тем, что подростки более откровенны, стремятся выразить себя, стараются быть замеченными, принятыми обществом.

Рассмотрим, какие из указанных табу функционируют в вышеуказанных типах текстов педагогического дискурса.

Из табл. 1 видно, что самым табуированным текстом в педагогическом дискурсе является родительское собрание (12 показателей из 14 табличных значений). Педагог должен четко представлять, что именно будет обсуждаться на собрании, как будет строиться общение, помнить нормы и правила поведения. Учителя в Германии неохотно идут на общение с родителями, стараются обойтись письменными жалобами и предупреждениями.

Меньше всего подвержены явлениям табуирования такие типы текстов, как общение с коллегами (8 из 14 представленных в табл. 1 табу) и воспитательная работа с учащимися (9 табу из 14). Коллеги общаются в более неформальной обстановке, нежели урок или лекция. В «здоровом» коллективе всегда присутствуют взаимопомощь, сотрудничество, а для молодых коллег в школах организуется тьюторство.

Данные таблицы доказывают, что любой тип текста в немецком педагогическом дискурсе имеет достаточно большое количество табу. Моральные табу делают экологичной не только речь студентов и школьников, но и самих педагогов. Педагог, как в школе, так и в вузе, должен обладать высокой культурой речи, соблюдать этические и коммуникативные общепризнанные нормы. Кроме этого, педагог должен уметь разрешать спорные ситуации, складывающиеся в рамках образовательного процесса.

Таблица 1

Табу в немецком педагогическом дискурсе

Тип текста Табу на	Лекция (преподаватель — студент)	Семинар (преподаватель — студент)	Урок (учитель — ученик)	Родительское собрание (учитель — родители)	Встречи с коллегами (педагогический коллектив)	Воспитательная работа с учащимися (преподаватель — студент; учитель — ученик)
Насилие, физические наказания	+	+	+	+	—	+
Спонтанность речи	+	+	+	+	—	—
Грубость, нелитературное употребление	+	+	+	+	+	+
Присвоение чужой интеллектуальной собственности	+	—	—	—	+	—
Ярлыки, личностные характеристики	+	+	+	+	+	+
Выражение негативных эмоций, агрессия, крик	+	+	+	+	+	+
Прямолинейность оценки	—	+	+	+	—	—
Обсуждение коллег с учениками и студентами	+	+	+	+	—	+
Разглашение сведений об учащихся	—	—	—	+	+	—
Выделение любимчиков	—	+	+	—	—	+
Указание на физич. и умств. отклонения людей с ОВЗ	+	+	+	+	+	+
Расовая дискриминация личности	+	+	+	+	+	+
Разглашение информации о доходах, зарплате	—	—	—	+	+	—
Гендерное неравенство	+	+	+	+	—	+

Подводя итог, можно сделать следующие выводы в отношении табу и их роли в педагогическом дискурсе:

- все табу имеют ярко выраженную культурную специфику, которая и определяет сферы табуирования, степень табуирования данных сфер, выбор языковых и коммуникативных средств для выражения табу;
- табу неизбежны в педагогическом дискурсе: они обуславливают выбор коммуникативных тактик, поддерживая определенный культурный уровень коммуникации, а также этические нормы коммуникативного поведения;
- знание и учет табу являются залогом успешности педагогического общения;
- следование законам табу в педагогическом дискурсе приравнивается к соблюдению правил педагогической этики, моральных и нравственных норм, педагогического такта. Большое значение в педагогическом общении имеют взаимоуважение участников коммуникации, осознание социальных ролей и субординаций в образовательном процессе.

2.4. СОЗДАНИЕ ТЕКСТОВ РЕКЛАМЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Реклама сегодня является общедоступной. С каждым днем возрастает количество рекламируемых товаров. Рекламные тексты появляются на плакатах, досках объявлений, в газетах, журналах, на радио, телевидении, на заставках смартфонов и дисплеях компьютеров. При этом реклама приобретает все новые средства воздействия на своего адресата и одновременно с этим становится все более подверженной юридическим ограничениям, поскольку многие из средств речевого и/или посткоммуникативного воздействия, применяемые в рекламе, небезопасны для жизни и здоровья человека. Данная проблема еще более обостряется, когда речь идет о рекламе для детской целевой аудитории.

Существует достаточно много рекламы, рассчитанной на ребенка как на адресата, поскольку ребенок является завтрашним потенциальным покупателем. Детям нравится реклама товаров, покупка которых осуществляется быстро: игрушки, сладости. Рекламные тексты, основанные на шуточных слоганах, сопровождаемые поликодовыми включениями, делают мысль о покупке еще более притягательной. Сегодня многие дети располагают покупательскими способностями благодаря наличию у них карманных денег, подарков в виде банкнот,

полученных от родственников. Представления детей, их вкусы влияют на решение родителей о совершении покупки. Таким образом, дети становятся вынужденными адресатами рекламы, а их родители вынужденными покупателями. «...advertising has invaded the judgment of children» — реклама вторгается в мировоззрение детей [Henry, 1965, p. 76], «an insolvent usurper of parents function» — незаконно захватывает функции родителей, «degrading parent to mere intermediaries between their children and the market» — превращает их в простых посредников между детьми и рынком [Henry, 1965, p. 76]. «Meanwhile this arrogance is terrifyingly reminiscent of another appeal to children over the heads of their parents...» — подобная бесцеремонность похожа на обращение к детям через голову родителей [Henry, 1965, p. 76]. Реклама не должна ставить под сомнение авторитет, ответственность, суждения или вкусы родителей, изменять уже существующие общественные ценности, несмотря на то что она сегодня все более интенсивно вторгается в жизнь не только взрослого человека, но и ребенка. Из сотни интернет-страниц, посещаемых регулярно детьми, только около половины свободно от рекламы, о чем свидетельствуют результаты исследований группы немецких ученых, изучающих юридические и психологические аспекты рекламы для детей [Dreyer, 2014]. Оставшиеся 50% интернет-страниц для детей предлагают различную рекламу [Henry, 1965, p. 76]. При проведении подсчетов учитывались файлы Cookies, используемые на компьютерах. Интересен тот факт, что каждая стартовая интернет-страница обладает четырьмя дополнительными страницами, на которых также присутствует реклама. Имеется в виду реклама с эксплицитными признаками. ИмPLICITные формы рекламы, замаскированные различными редакторскими приемами, скрытым маркетингом, в указанное количество не входят. Целями проведенной немецкими исследователями научной работы являются выявление уже имеющихся юридических инструментов и создание основы для разработки новых, направленных на защиту детей от небезопасной рекламы [Henry, 1965, p. 76].

В ходе исследования не игнорировалось мнение самих детей о рекламе. Группа опрошенных составляла 633 ребенка в возрасте от 6 до 11 лет. Четверть опрошенных считает рекламу положительным явлением, особенно если рекламируется интересующий опрашиваемого продукт. Треть не высказалась ни за, ни против рекламы. 40% опрошенных оценили рекламу как негативное явление из-за отвлекающих мерцающих рекламных изображений. Такие «всплывающие» рекламные изображения рассеивают внимание, возникает опасение нажать «неправильную» кнопку и случайно что-то купить. Если продолжительность времени, когда дети могут находиться

у компьютера, лимитирована родителями, дети заявляют о том, что не хотят тратить время на рекламу. При репрезентативных опросах все же 84% детей смогли отличить рекламу от иной появляющейся в Интернете информации и распознали в качестве рекламы всплывающие окна и разворачивающиеся заставки для предварительного просмотра. Но только 18% детей смогли различать все эксплицитные рекламные сегменты. При этом нужно иметь в виду, что шестилетние дети лишь начали учиться читать. Распознавание рекламы зависит от возраста ребенка и его опыта обращения с интернет-ресурсами.

Создание и распространение безопасной для восприятия ребенка рекламы остаются уже не первое десятилетие важной проблемой, изучение которой носит полинаучный характер, т.к. создание рекламы для ребенка требует совместных усилий юристов, маркетологов, психологов, педагогов, лингвистов. Таким образом, данная проблема может стать предметом исследования многих областей научного знания, в частности педагогической лингвистики. Особенности педагогической лингвистики являются учет экстралингвистических факторов общения, что приводит к исследованию более крупных единиц, чем предложение, и рассмотрение речевого/неречевого поведения участников общения [Борисова, 2000]. Изучение языка как средства воздействия в различных типах письменных и устных текстов приводит к возникновению нового прикладного направления в педагогической лингвистике — перлокутивной лингвистики [Борисова, 2000]. Для данного направления характерна связь с экстралингвистическими особенностями, ставшими предпосылкой для употребления единиц языка и речи, усиливающих или, напротив, нивелирующих воздействие. Именно в этом ракурсе осуществляется анализ средств воздействия в интересующих нас текстах рекламы для детей. Намеченное направление исследования имеет целью изучение дискурсивных особенностей, которыми обладают анализируемые нами рекламные тексты, адресованные детям, и/или должен обладать их эталонный репрезентант, чтобы реклама, рассчитанная на адресата-ребенка, была легко узнаваемой детьми, с еще не развитыми читательскими компетенциями, чтобы реклама не стала навязчивым призывом к приобретению, не способствовала необдуманному расточительному отношению к финансовым ресурсам, не превратилась в признанного вымогателя денежных средств у детей как потенциальных покупателей и их родителей.

Для исследования в намеченном ракурсе нам необходимо обратиться к общим имманентным особенностям рекламного текста. Первой особенностью, объединяющей все рекламные тексты,

является их распространение через средства массовой информации, которые в данном контексте исследования следует понимать широко: как трансляции через телевизионные каналы, интернет-рекламу, рекламу в печати, вывески. Такое распространение рекламы свидетельствует о ее массовом адресате. Массовый характер адресата может сужаться, если реклама адресована определенной социальной группе, объединенной на основе общей гендерной принадлежности, возрастной, профессиональной. Целенаправленность на группу потенциальных покупателей является важной особенностью рекламных текстов, которая определяет многие их языковые и экстраязыковые особенности. В этой связи согласимся с С. В. Ильясовой и Л. П. Амри, изучающих язык СМИ и рекламы, в том, что реклама не только подчиняется лингвистическим и экстралингвистическим правилам массовой коммуникации, но и сама образует языковую структуру, формирующую восприятие информации определенным адресатом с учетом той среды, в которой данный адресат существует [Ильясова, 2018, с. 16].

Адресант рекламы, как правило, воспринимается и отождествляется с лицом, озвучивающим рекламу и/или демонстрирующим рекламируемый товар. В качестве адресанта выступают часто знаменитые актеры, общественные деятели, спортсмены, которые через свою известность придают «респектабельность» рекламируемому товару, повышают его социальную значимость и уровень качества. Целью любого рекламного текста является информирование адресата с целью воздействия на него. Воздействие реализуется доминирующей апеллятивной функцией рекламного текста. В значение данной функции входит побуждение адресата к совершению действия. Результатом такого побуждения является побуждение к совершению покупки. При этом побуждение осуществляется равноуровневыми языковыми средствами с различной побудительной семантикой, образующими функционально-семантическую категорию апеллятивности [Комлева, 2014]. В объем значения данной категории входят указания на адресанта, адресата, силу побуждения, само действие, которое необходимо совершить. Прототип функционально-семантической категории апеллятивности представлен в тексте, как правило, сочетанием обозначения адресата через прямое дополнение и директивным речевым актом, реализующим эксплицитное побуждение к действию [Комлева, 2014, с. 256].

Система лингвистических средств, выражающих воздействие в тексте рекламы, основывается на категориях прагматики, выбор которых осуществляется в зависимости от характеристик адресата [Ильясова, 2018, с. 16]. Адресант рекламы при этом не всегда указан

в тексте, обозначение адресата через прямое или косвенное обращение также может отсутствовать, но связующим звеном между адресантом и адресатом в тексте рекламы всегда является рекламируемый товар как тема рекламного текста. При этом возникает вопрос о референциальной определенности субъектных элементов рекламного текста. Если рассматривать текст рекламы как побудительный гиперакт, то следует упомянуть справедливое высказывание Е. В. Падучевой о том, что неповествовательное предложение всегда отличается автореферентностью, т.е. указанием автора на самого себя в большей или в меньшей степени [Падучева, 2004, с. 31]. Рассмотрим в качестве распространенных случаев вербализации рекламных предложений примеры двух рекламных текстов, размещенных на немецкой рекламной странице для детей.

Первым рекламным текстом является следующий: «Grosses Gewinnspiel. Mit Fingerboards die Skate-Welt entdecken» (реклама с немецкой рекламной страницы для детей) [Micky Maus Magazin: электронный ресурс]. Реклама предлагает детям открыть для себя новую игру. Игры функционируют как шлюз для контакта с рекламой в Интернете и для сопровождения других содержащих рекламу интернет-публикаций. В данном тексте глагол «entdecken» не имеет перформативного употребления, которое всегда отличается указанием на адресанта, адресата и силу побуждения. Однако неперформативные предложения обнаруживают автореферентность, адресата, силу побуждения с помощью семантико-прагматического анализа. Семантико-прагматический анализ включает два этапа. На первом этапе характеризуются отношения между коммуникантами и речевая ситуация. На втором этапе определяется мотивированность употребления тех или иных единиц.

Применительно к анализируемому тексту рекламы характеризовать речевую ситуацию можно как ситуацию непринужденного общения знакомых людей, обращающихся друг к другу на «ты», что позволяет в некоторых случаях опустить показатель вежливости, выдвинуть в подтекст силу побуждения, указание на адресата побуждения, адресанта как нерелевантные в ситуации референциальной определенности субъектов общения. Побуждение в предложении «Mit Fingerboards die Skate-Welt entdecken» выражается неопределенной формой глагола «entdecken». Учитывая речевую ситуацию непринужденного общения, выражение аппеллятивной функции побуждения с помощью периферийного конституента функционально-семантического поля аппеллятивности — инфинитива глагола является вполне мотивированным. Регистр непринужденного

общения обуславливает и силу побуждения, которая является дружеским предложением попробовать новую игру. Таким образом, в ходе семантико-прагматического анализа данного высказывания обнаруживаются адресант «Wir», множественное число которого обусловлено тем, что в игру с фингербордами играют несколько человек, адресат побуждения — «du», сам перформативный глагол «anbieten» и вся структура перформативного предложения «Wir bieten dir an, mit Fingerboards die Skate-Welt zu entdecken».

Второй рекламный текст, выбранный для семантико-прагматического анализа, — «Steig ein in die coole Welt des Fingerboardings! Die Boards von TECH DECK haben alle authentische Designs der großen Skateboards!» [Рекламная страница для детей: электронный ресурс] — относится к разговорному регистру речи, о чем свидетельствуют следующие языковые единицы: разговорный эпитет «cool», форма императивной конструкции второго лица единственного числа «Steig ein». Разговорный регистр общения обуславливает мотивированность употребления императивной конструкции в отношении адресата, к которому обращаются на «ты». Референтные характеристики адресата побудительного предложения, не выраженные эксплицитно через прямое или косвенное обращение, проявляются через грамматические показатели. Что касается адресанта, то его присутствие высвечивается через указание на фирму-производителя «TECH DECK», выпускающую фингерборды, название которой выделено графически для акцентирования внимания адресата рекламы. Таким образом, рекламный текст в качестве одной из своих характеристик имеет определенность субъектов общения, при этом степень такой определенности достаточно высока, поскольку адресант обязан представлять себе круг адресатов своего рекламного текста. Адресату, в свою очередь, крайне важно понимать референциальный статус адресанта как прагматическую пресуппозицию, связанную с указанием на того, кто является производителем рекламируемого товара, гарантом его высокого качества. Понимание референциального статуса адресанта рекламного текста способствует успешной реализации апеллятивной функции.

Референциальная определенность субъектов общения рекламного текста заостряется определенностью его хронотопических элементов, к которым относятся указание на дату проведения рекламной акции, название торговой организации, осуществляющей рекламную акцию, ее адрес, иные реквизиты. Наступление перлокутивного эффекта — совершение адресатом покупки — поддерживается не только эксплицитным выражением иллокутивной цели,

но и коммуникативными стратегиями аргументации, убеждения, креолизованными включениями, интегрирующими визуальные знаки (иллюстрации, фотографии, компьютерная графика и т.д.), аудиознаки. Текст рекламы всегда тщательно подготовлен. Он может быть как письменным, так и устным, повествовательным и изобразительным, написанным в форме диалога и монолога, но, несмотря на многообразие текстовых форм, поликодовый характер текста рекламы остается важным прототипическим признаком данного текстотипа [Ксензенко, 2003, с. 340]. Заметим, что использование в тексте рекламы разнообразных поликодовых средств воздействия регламентируется не только этическими нормами, но и юридическими актами. Воздействие рекламного текста осуществляется всем комплексом вербальных и невербальных знаков, каждый из которых несет коммуникативную нагрузку. Очевидно, что применительно к рекламному тексту целесообразно говорить о реализации эксплицитного — персуазивного и имплицитного — суггестивного видов воздействия в одном текстовом пространстве. Вопрос о пропорциональном соотношении данных видов воздействия является сложным, особенно если адресатом рекламы становится несовершеннолетний ребенок; отсутствие однозначного ответа на данный вопрос обусловлено и многочисленными юридическими ограничениями, накладываемыми на рекламу.

Структурные особенности рекламного текста также являются дискуссионной темой, в отношении которой отсутствует единогласное мнение исследователей. Некоторые ученые описывают структуру рекламного текста как компоненты, сгруппированные в блоки на основе их содержательных функций, и выделяют в рекламном тексте заголовок, основной текст, концовку [Лившиц, 1999, с. 8]. При этом утверждается, что элементы структуры рекламного текста могут заменяться или изыматься для решения прагматических задач [Лившиц, 1999, с. 8]. Данное требование обусловлено жесткими финансовыми рамками, необходимостью экономить эфирное время, печатную площадь, что ведет к использованию средств языковой компрессии [Фещенко, 2003, с. 18]. Существует и иная точка зрения относительно структуры рекламного текста, заключающаяся в том, что структура рекламного текста обусловлена его многомерностью, способностью одновременно разворачиваться на языковом, звуковом уровнях, видеоуровне [Добросклонская, 2005, с. 70; Ильясова, 2018, с. 20]. По всей видимости, справедливыми являются все приведенные точки зрения, обусловленные ракурсами проводимых исследований и эмпирическим материалом. Структура рекламного текста всегда

зависит от экстралингвистических факторов, обуславливающих его языковые и композиционные особенности. Современный рекламный текст синтезирует в себе множество видов знания. Рекламный текст должен вынуждать незаинтересованного адресата начать читать/просматривать текст и дочитать/просмотреть его до конца.

Для создания рекламного текста необходимы определенные лингвистические навыки и умения. Важно уметь анализировать лингвистические приемы, поскольку из них складываются общие стратегии персуазивного и суггестивного видов воздействия. Соблюдение языковых норм при создании рекламного текста обусловлено его общедоступностью, обеспечивающей доступ к рекламе потребителей всех возрастных групп. При этом рекламный текст является малоформатным, на него распространяется требование: максимум информации при минимуме слов [Розенталь, 1981, с. 27]. Понимание психологических основ восприятия информации, знание речевых приемов воздействия, эффективного использования стилистических и графических средств, приемов максимального привлечения внимания потребителя, взаимодействия данных приемов с поликодовыми элементами текста являются первоосновой для создания эффективного рекламного текста. На данную первооснову должно накладываться знание юридических актов, которыми контролируется рекламная деятельность.

По справедливому утверждению немецких исследователей, реклама для детей часто не отличается от рекламы, предназначенной для других возрастных групп: «Werbeformen auf Seiten für Kinder unterscheiden sich kaum von denen auf Seiten für alle Altersgruppen» [Dreyer, 2014, S. 3]. Хотя разрешенное и запрещенное в рекламе для детей регулируются многочисленными руководствами в немецком законодательстве. Например, Государственным договором о защите человеческого достоинства и защите молодежи в сфере телерадиовещания и телекоммуникаций (Der Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (JMStV)), основными положениями которого являются: Положение о недопустимых предложениях (§4 JMStV Regelungen zu unzulässigen Angeboten), Положение о предложениях, мешающих развитию (§5 JMStV Regelungen zu entwicklungsbeeinträchtigenden Angeboten), Защита несовершеннолетних в рекламе и телеторговле (§6 JMStV Jugendschutz in Werbung und Teleshopping), Сотрудник по защите молодежи (§7 JMStV Jugendschutzbeauftragte), Определение времени передачи, анонсы программ и идентификация программ по радио (Festlegung der Sendezeit, Programmankündigungen und

Kenntlichmachung von Sendungen im Rundfunk (§§ 8 ff. JMStV), Программы защиты молодежи и требования к маркировке телемедиа (§§ 11 f. JMStV Jugendschutzprogramme und Kennzeichnungspflichten bei Telemedien), Блокирующие приказы (раздел 20 (4) JMStV в сочетании с разделом 59 (4)) (Sperrverfügungen § 20 Abs. 4 JMStV i. V. m. § 59 Abs. 4 RStV). Отметим, что установленные Государственным договором о защите человеческого достоинства и защите молодежи в сфере телерадиовещания и телекоммуникаций нормы относятся к рекламе продукции, как продаваемой, так и предоставляемой бесплатно: предназначенной для детей моложе 14 лет в средствах массовой информации для детей (т.е. в средствах массовой информации, специально предназначенных для детей моложе 14 лет). Однако некоторые исследователи рекламы отмечают, что, к сожалению, существующие юридические документы «не обеспечивают подлинной психологической безопасности личности в рекламном пространстве в силу того, что деструктивные факторы могут быть недоступны прямому визуальному наблюдению» [Пронина, 2000, с. 8]. В любом случае рекламодатели расширяют возможности онлайн-рекламы и с успехом используют различные приемы для того, чтобы обойти закрепленные юридически ограничения и избежать наказания. Приведем в этой связи некоторые примеры, заимствованные со страниц детского интернет-магазина [Micky Maus Magazin: электронный ресурс]. Рекламодатели, соблюдая юридические ограничения, касающиеся открытого призыва к покупке, обещают вместо этого нескудное времяпрепровождение: «Als Extra gibt es ein cooles Pinnball-Spiel!», предлагают различные сюрпризы для больших и маленьких: «Überraschungen bereiten doch die größte Freude – für Klein und Groß!», «Was wird die Wundertüte bereithalten? Magazine, Stickern oder Poster und tolle Extras zum Spielen und Basteln!», обещают подарки ко дню рождения или по другому поводу: «Ebenso sehr sind Wundertüten das perfekte kleine Geschenk zum Geburtstag oder jeden anderen Anlass!», вызывают интерес указанием на ограниченный выпуск коллекции: «Die limitierte Collectors Edition ist exklusiv im Egmont Shop erhältlich. Kleine Auflagen, eine hochwertige Verpackung und handsignierte Drucke machen den Sammlertraum perfekt. Sammelboxen- & ordner». Подобные речевые стратегии пробуждают в адресате любопытство, побуждая к интерактивному взаимодействию.

Сложная юридическая основа, накладывающая различные ограничения на рекламу, адресованную детям, требует от нас суммирования основных известных ограничений, обусловивших лингвистические особенности рекламных текстов, предназначенных детям.

Самым распространенным требованием к рекламе для детей является ее узнаваемость адресатом. Реклама для детей должна быть четко адресована по типу сообщаемой информации. Текст рекламы для детей должен иметь обозначение как тип текста, чтобы ребенок мог сразу различить рекламу. В значительной степени в Германии сохраняется хорошая традиция: на детских рекламных интернет-страницах для обозначения рекламы используют слова «Werbung», «Anzeige» и отказываются от сокращенных обозначений типа «W», «Az», от английских слов «Werbespot», «Promotion», «Collector's Edition», которые могут быть непонятными для детей. Это помогает детям отличить рекламу от других видов информации.

Хронотопические указатели рекламных страниц должны быть отчетливыми. Если дети оказываются случайно заманенными на страницы интернет-магазинов, им непросто найти обратный путь, т. к. это требует развитых навыков обращения с компьютером, которыми маленькие дети еще не располагают. Как и все пользователи Интернета, дети, осуществляя поиск нужной информации, оставляют «следы» в глобальной сети Интернет, незаметно накапливают файлы Cookies, в которых хранится информация о действиях на различных сайтах. Такая информация используется для создания персональных профилей интернет-пользователей и становится причиной для получения все новых рекламных предложений. Недостаточная прозрачность информации, трудности самоопределения ребенка в информационном потоке приводят к развитию другой проблемы: поскольку дети часто пользуются компьютером родителей или старших братьев и сестер, они случайно попадают на незнакомые им сайты, сталкиваются с рекламными текстами, которые не соответствуют их возрасту.

Следующим распространенным требованием является запрет на открытый призыв к совершению покупки. Разработчики онлайн-страниц придерживаются также запрета на публикацию открытых призывов к покупкам. В этой связи рекламодатели маскируют открытые побуждения к приобретению товара под предложения (в анализируемых примерах здесь и далее подчеркнуты нами. — *Авт.*): «Um Ihre Sammlerstücke zu schützen, bieten wir Ihnen verschiedene Sammelboxen und-ordner an!», «Das Maus-Magazin bringt alle 2 Wochen neue Comics, spannende Rätsel, lustige Witze und vor allem Spaß für alle Fans der Micky Maus!» [Micky Maus Magazin: электронный ресурс].

Если открытые призывы к совершению покупок для детей запрещены, что регламентируется законодательством (§§11 f. JMStV

Jugendschutzprogramme und Kennzeichnungspflichten bei Telemedien) [Der Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien: электронный ресурс], то этот же запрет должен распространяться и на изобретательные интернет-магазины, побуждающие детей к игре, содержащей скрытую рекламу. Нормативно-правовая база, по свидетельству немецких исследователей [Dreyer, 2014], становится все более уязвимой из-за динамики развития рынка рекламы, из-за разнообразия принимающих участие в рекламе известных личностей, что требует от юристов новых систематических и последовательных ограничительных рамок для интернет-рекламы.

Запрет прямого побуждения детей к совершению покупок, требование узнаваемости, запрет на введение в заблуждение, запрет на эксплуатацию являются очень важными требованиями, которые должны учитывать авторы рекламного текста для детей. Все же благодаря новым возможностям онлайн-рекламы возникают «обходные пути», когда установленные правила растворяются. Но это не значит, что накопленный исследовательский материал не дает нам ни одного положительного примера рекламы, предназначенной детям.

Рассмотрим пример рекламы детского коммерческого сайта [Micky Maus Magazin: электронный ресурс]. Главным героем рекламы является известный персонаж У. Диснея Скуддж Макдак, селезень. Фабула рекламного текста заимствована из серий популярных мультфильмов «Утиные истории», в которых С. Макдак, наряду с тремя его племянниками Билли, Вилли и Дилли (Tick, Trick und Track), является главным персонажем. Он многому научился за свою жизнь, смог разбогатеть, добывая золото в Клондайке. В преклонном возрасте основным страхом Скуджа стал страх перед банкротством, именно этим и вызвано его постоянное желание увеличить капитал. Данная широко известная история положена в основу рекламного текста, что делает текст понятным для ребенка. Текст содержит заголовок «Produktdetails», который позволяет ребенку-адресату определить, что в содержании текста находится реклама, а не продолжение известной истории. За заголовком описывается новая бизнес-идея («eine neue Geschäftsidee», «Eine einzigartige neue TV-Show») мистера Макдака, заключающаяся в создании нового телевизионного грандиозного шоу («grandiose Show»), нацеленного на поиск четырех талантов («vier verborgene Talente»), которые удивят весь Утиный дом и жюри («die Entenhausen und die Jury begeistern sollen»), а в конце этого грандиозного шоу все спросят: «Кто же скрывается

за костюмами?» («Doch am Ende einer grandiosen Show fragen sich alle: Wer steckt in den Kostümen?»).

Рассмотрим весь текст.

Produktdetails

Dagobert Duck hat eine neue Geschäftsidee und sich dafür sogar einen eigenen Fernsehsender gekauft. Dumm nur, dass niemand die Programme sehen will und Dagobert täglich Geld verliert. Eine Katastrophe für den erfolgsverwöhnten Geschäftsmann! Schnell muss eine Lösung her und diese ist mithilfe von Tick, Trick und Track bald gefunden: Eine einzigartige neue TV-Show, in der Leute von nebenan mit bisher verstecktem Gesangstalent in witzigen Kostümen ihre Lieblingssongs präsentieren. Also macht sich Donald auf die Suche nach insgesamt vier verborgenen Talenten, die Entenhausen und die Jury begeistern sollen. Doch am Ende einer grandiosen Show fragen sich alle: Wer steckt in den Kostümen? [Micky Maus Magazin: elektronischer ресурс].

Представленный текст является удачным примером безопасной рекламы для детей младшего школьного возраста, умеющих читать. Создатели текста учли основные юридические ограничения, накладываемые на рекламу для детей. Заголовок к тексту позволяет ребенку распознать рекламу; стилистика текста, соответствующая описанию сюжета очередной всеми любимой «утиной истории», помогает легко ориентироваться в содержании текста, делает доступным его сюжет, поддерживает желание дочитать текст до конца. Текст рекламы свободен от эксплицитных апеллятивных конструкций, обозначающих адресата через прямое обращение, призывающих его к совершению различных действий. Речь идет не только о недопустимых открытых призывах к совершению покупки, но и о любых эксплицитных апеллятивных конструкциях типа «Клики здесь», «Узнай больше», «Делай вместе с нами», которыми часто изобилуют детские онлайн-страницы. Подобные призывы небезопасны тем, что появляются на интернет-страницах неожиданно; внезапность появления мешает противостоять им, рассеивает внимание ребенка, вынуждает к произвольной покупке. Текст не содержит открытых интенсивных призывов к покупкам, не ущемляет, таким образом, покупательские права детей и их родителей. В анализируемом тексте есть только один призыв к совершению ментального действия — к ответу на вопрос по окончании самого шоу, основанного на загадке о том, кто же скрывается за костюмом. Такой рекламный текст является

запоминающимся благодаря интертекстуальной связи с его первоисточником, что создает комфортный для восприятия психологический фон, компрессии информации, достигаемой назывным предложением в середине текста: «Eine Katastrophe für den erfolgsverwöhnten Geschäftsmann!» [Micky Maus Magazin: электронный ресурс]. Текст не имеет визуальных изображений, способных нанести детям через психологическое воздействие моральные травмы и страдания.

Анализ лингвистических достоинств рекламного текста, предназначенного для детской аудитории, может натолкнуть на мысль, что только собственно текстовая часть является источником, в котором возникает максимальное количество нарушений юридических правил, распространяемых на рекламу. Действительно, вербальные знаки конвенциональны, понятны для всех получателей рекламы, поэтому, как правило, являются доминантными при передаче смысла. Однако наш исследовательский материал предоставляет и противоположные примеры, когда невербальные элементы текста могут приобретать небезопасное для жизни и здоровья ребенка толкование.

Рекламный текст, адресованный ребенку, интересен для изучения и как креолизированный текст, являющийся единым гетерогенным образованием, состоящим из вербальных и невербальных компонентов, принадлежащих разным семиотическим системам, гармонично дополняющих друг друга при реализации воздействия. В рекламном тексте нет компонентов, не нагруженных основной коммуникативной задачей воздействия с целью побуждения адресата к совершению действия. В качестве примера рассмотрим текст из периодического семейного журнала «Süddeutsche Zeitung» № 3 за 2007 год. Данное издание содержит несколько текстов рекламы для детей. Один из таких текстов занимает объем в пять печатных страниц, располагается на обложке и в середине журнала на страницах 27–32. Предметом рекламы являются детские одежда и обувь. Составители рекламы предприняли попытки создания безопасного для детей рекламного текста, учли необходимые ограничения, хотя отсутствующее указание на тип текста не сразу позволяет распознать рекламу даже взрослому читателю. На обложке журнала помещена фотография, где изображены гуляющие по лесной дороге дети. Внизу фотографии располагается надпись, выделенная жирным шрифтом: «Jäger und Sammler». Под данной надписью находится другая, напечатанная обычным шрифтом: «Die Freiheit liegt jenseits der Städte». Графическое расположение надписей одна под другой напоминает заголовок и подзаголовок к рассказу, героями которого являются

два мальчика, отправившиеся одни на лесную прогулку. Романтическое настроение такого рассказа поддерживается и содержанием подзаголовка: «Свобода лежит по ту сторону городов». При первом знакомстве с обложкой журнала не возникает ассоциации с тем, что изображение на обложке на самом деле является рекламной акцией. Создается впечатление, что на страницах журнала размещен иллюстративный ряд к описанному в одном из разделов журнала циклу путешествий по суше и воде пятерых друзей в возрасте от семи до восьми лет. Времяпрепровождение детей на лоне природы вдали от населенного пункта отличается безмятежностью, живописные пейзажи вызывают умиротворение, отсутствие взрослых рядом создает впечатление полной свободы, которая редко доступна детям этой возрастной категории. Их яркие и комфортные одежда и обувь позволяют гулять по лесу, переходить реку вброд, рыбачить, собирать хворост, разводить костер, оставаясь при этом веселыми, бодрыми, увлеченными интересным занятием.

Весь цикл фотографий свободен от каких-либо пространственных вербальных комментариев о происходящем на природе. За исключением второй фотографии, размещенной на самом большом развороте журнала, где изображены пятеро детей, переходящих реку вброд. В левом верхнем углу имеется надпись жирным шрифтом:

«Petri Heil!

Über den Fluss und ran an die Angel, heißt es in diesem Herbst. Sobald das Wasser kälter ist, fühlen die Fische sich wohl und Gummistiefel nicht minder. Das Camp wird aufgeschlagen, wo man von fern die Berge sieht».

Текст начинается словами «Petri Heil!», которые являются традиционным приветствием всех рыболовов. Далее следует описание происходящего, из которого мы узнаем, что дети отправляются на рыбалку осенью. Рыболовы переходят реку вброд в высоких резиновых сапогах и чувствуют себя так же комфортно, как и сама рыба в холодной воде. Палатка уже разбита, из нее можно наблюдать горные пейзажи. Надпись побуждает взглянуть в детские образы, среди которых в начале и в конце колонны мы обнаруживаем двух мальчуганов в яркой желтой обуви. Этих детей мы уже видели на обложке журнала. Через одних и тех же персонажей двух разных фотографий, расположенных в разных частях журнала, возникает взаимосвязь всего фотографического ряда, продолжающегося далее и образующего единую историю длинного детского увлекательного путешествия на природе. Дети действительно очень хорошо экипированы для отдыха на природе. Рассматривая детей, в правом нижнем углу мы замечаем надпись мелким шрифтом:

«Fische staunen:

Frederik: Jacke, Kappe Burberry, Hose Imps & Elfe.

Nicolas: Jacke, Hose, Schuhe Tommy Hilfiger.

Lena: Kleid Campus, T-Shirt Marc O'Polo.

Lenni: T-Shirt Benetton, Stiefel Naturino.

Leo: Kappe Benetton, Shirt Think, Pink, Hose H&M».



Надпись выдает хорошо продуманную вербально рекламную кампанию детской одежды и обуви различных европейских брендов. При этом авторы рекламной кампании последовательно выдерживают стилистику повествования о путешествии пятерых друзей на природе, которые, как и должно быть, в любом рассказе получают имена: Фредерик, Николас, Лена, Ленни, Лео. На героев иллюстрированного рассказа авторы указывают через описание их одежды. Так, у Фредерика куртка и кепка от фирмы Burberry, брюки от Imps & Elfe; на Николасе — куртка, брюки, ботинки от фирмы Tommy Hilfiger и т.д. Увлекательная история продолжается рассказом об ее отдельных персонажах, о чем свидетельствуют следующие фотографии, одна из которых представляет разбойника Хотценплотца, разгуливающего по лесу. О разбойнике рассказывает приветствие: «Hallo Hotzenplotz!» У него есть еще одно имя — Лео. На Лео — кепка, куртка, брюки Benetton и рубашка Mexx.



Hallo Hotzenplotz! Leo: Kappe, Jacke, Hose Benetton. Hemd Mexx.
Oben rechts am Lagerfeuer! Lena: Schal Mexx, Jacke Benetton.
Nicolas: T-Shirt Marc O Polo.
Lenni: Pulli C&A, Kappe s.Oliver.
Leo: Weste Woolrich, Schuhe Timberland.
Hemd Benetton, Schal Mexx.

Путешественники проводят уютные вечера у лагерьного костра, о чем рассказывают изображение на следующей фотографии и подробное описание-перечисление всех собравшихся в направлении справа. В описании названы все действующие лица с перечислением предметов их одежды:

«Oben rechts am Lagerfeuer:
Lena: Schal Mexx, Jacke Benetton.
Nicolas: T-Shirt Marc O'Polo.
Lenni: Pulli C&A, Kappe s.Oliver.

Leo: Weste Woolrich, Schuhe Timberland, Hemd Benetton, Schal Mexx».



Rabauken am Fluss!
Frederik: Mütze Mexx, Jacke, Pulli Burberry.
Blonder Engel links unten: Jacke D&G Kids,
Holzhackerbua Lenni: T-Shirt, Hose Benetton.

На берегу водоема, конечно, можно немного похулиганить, о чем свидетельствуют и название следующего цикла фотографий — «Rabauken am Fluss!», и перечисление всех маленьких персонажей, среди которых Фредерик в шапке фирмы Mexx, куртке и пуловере от Burberry («Frederik: Mütze Mexx, Jacke, Pulli Burberry»), ангел-блондин внизу слева в куртке D&G Kids («Blonder Engel links unten: Jacke D&G Kids»), лесоруб Ленни в майке и брюках марки Benetton («Holzhackerbua Lenni T-Shirt, Hose Benetton»), Лена, которая ловит рыбу с помощью динамита, с сумкой от Benetton, в обуви марки Tommy Hilfiger («Dynamitfischerin Lena: Schuhe Tommy Hilfiger, Tasche Benetton»).

Анализируемый рекламный текст имеет интересное эстетическое решение, отличающееся от привычной рекламы одежды на подиуме во время показов мод или заставок витрин в магазинах одежды. Создание детской истории путешествий образует новую реальность, в которой природные ландшафты совпадают с ландшафтами реальности уже существующей, но в новой реальности живут счастливые, красиво и удобно одетые дети, которые каждый день наслаждаются самостоятельным, лишенным ограничений со стороны взрослых пребыванием на природе. Рекламный текст, с одной стороны, отражает действительность, а с другой — создает новую реальность на основе уже существующей, поэтому в новую реальность так легко поверить, особенно когда текст лишен заголовка, который бы однозначно выдавал в нем рекламный текст. Отражение действительности текстом рекламы отличается от действительности, созданной другими нехудожественными текстами, например текстами новостей, инструкций к различным приборам, где речь идет об объективном отражении действительности. В тексте рекламы действительность моделируется через призму той социальной группы, ради которой рекламная акция затевается. Такое моделирование часто создается с помощью средств различных семиотических систем: фотографий, рисунков, компьютерной графики и т. д. Внимание адресата рекламного текста, как правило, заостряется на беззаботном времяпрепровождении, получении положительных эмоций, комфорте, уюте, живописной местности для отдыха, дорогой одежде, обуви, транспортных средствах, всех материальных атрибутах, создающих высокое качество жизнеобеспечения. При этом данные атрибуты представлены в рекламе как уже существующее положение дел, ставшее само собой разумеющимся. Невербальные знаки в реализации общей программы воздействия текста рекламы играют роль пресуппозиции как элемент смысла, без которого невозможно адекватное понимание текста.

Невербальные компоненты текста рекламы являются его онтологически обусловленной частью, участвующей в реализации доминирующей апеллятивной функции побуждения определенного адресата к действию. Говоря о невербальных средствах в выражении апеллятивной функции в рекламных текстах, едва ли следует поднимать вопрос: какие же средства (вербальные или невербальные) обладают большим информационным весом при выражении апеллятивной функции? По всей видимости, гетерогенный (вербально-визуально) способ передачи апеллятивности является текстоформирующей особенностью текстов рекламы, поскольку реализация апеллятивности в текстах рекламы осуществляется комплексом вербальных и невербальных средств, последние из которых создают прагматическую пресуппозицию, актуализирующую релевантные для понимания вербальной части текста знания адресата, обеспечивают диалогическую открытость, усиливают адресованность массовому адресату, способствуют удержанию его социального присутствия в качестве адресата текста через привлечение активизирующих внимание, общепонятных поликодовых средств.

Вопрос о том, кто является адресантом поликодового текста рекламы, не является простым для ответа. Адресантом следует считать не только автора собственно текстовой части, но и автора иллюстрации, фотографии, компьютерной графики. Такая расчлененность авторства, но синкретичность текста при выражении апеллятивной функции подтверждают высказанную ранее мысль о вербально-визуальных способах передачи апеллятивности как текстоформирующей особенности рекламного текста. В подобной «визуально-речевой» системности любые компоненты либо способствуют, либо препятствуют достижению коммуникативной задачи. На последней странице анализируемого текста мы находим указание на целый авторский коллектив, каждому члену которого принадлежит создание определенного сегмента из разных семиотических систем («Fotos: Patrick Wittmann, Styling Sabine Grund, Haare & Make-up Susan Voss-Redfern, Casting Kinder: Kids Fotogen Hanna Koudele»). Напротив каждого имени указан интернет-сайт, телефон члена авторского коллектива, что увеличивает хронотопическую определенность текста. Поскольку информирование о творческом коллективе создателей текста способствует их продвижению на рынке рекламодателей как в составе этого коллектива, так и в отдельности от него, данное обстоятельство можно рассматривать как двойную рекламу. Учитывая адресованность текста детям, нельзя не принимать во внимание «незапятнанность» перед законом каждого члена авторского коллектива, т.к. рекламный текст

открывает доступ для общения с еще более широкой детской аудиторией в случае создания данными авторами иных рекламных текстов для детей. Таким образом, при работе над рекламой для детей приходится обращать внимание и на безупречность репутации личности адресанта (группы адресантов), чтобы текст рекламы не наносил даже потенциального вреда ребенку — получателю текста.

Как было указано выше, открытое побуждение к покупке запрещено в рекламе для детей, но дополнительным стимулом к покупке служит известность личности адресанта, поэтому у рекламного текста должен быть нейтральный адресант, который транслирует рекламный текст, поскольку именно тот, кто произносит рекламный текст с экрана телевидения, является для ребенка автором рекламы. В качестве адресантов рекламы не должны выступать поп-звезды, известные спортсмены, киноактеры, к которым ребенок испытывает доверие, вызванное их заслугами в профессиональной сфере деятельности. Нельзя, чтобы известность адресанта рекламного текста стала дополнительным воздействующим фактором, придающим рекламируемому товару документальность, подлинность, что способствует принятию решения в пользу совершения покупки.

Несмотря на внешнюю безупречность анализируемого поликодового рекламного текста для детей, возникает множество противоречий при его интерпретации. Вербальные включения в текст, как наиболее подверженные нарушению юридических ограничений, не являются гарантией его безопасности для жизни и здоровья ребенка, даже будучи минимальными по объему. В этой связи очень показательным для нашего исследования является рассматриваемый текст рекламы детской одежды и обуви. На страницах текста представлены фотографии детей, отдыхающих на природе без сопровождения взрослых. Активный отдых детей связан с переходом реки вброд, рыбной ловлей, разжиганием костра, что, как известно, сопряжено с определенным риском. Текст, таким образом, содержит визуальные изображения, которые способствуют тому, что ребенок может попасть в опасные ситуации или проникнуть в незнакомые или небезопасные места, если последует примеру, изображенному на ярких, привлекательных фотографиях. В рекламе, адресованной детям, следует соблюдать соответствие образа ребенка, используемого в рекламе, возрастным ограничениям, существующим для него в обществе.

Реклама одежды и обуви известных брендов вводит, в определенной степени, ребенка в заблуждение относительно действительной ценности, свойств, характеристик рекламируемой продукции,

которая едва ли является определяющей для комфортного отдыха на природе в кругу друзей, как это представлено на фотографиях. Поскольку в рекламируемую одежду одеты все пятеро участников рекламной акции, создается впечатление, что именно через обладание одеждой и обувью известных мировых брендов возникают условия для достойного отдыха. Так ребенку внушается неправильное представление о завышенной ценности вещей, спровоцированное пропагандой физических, социальных или психологических преимуществ, возникающих благодаря их обладанию. При демонстрации комфортного и увлекательного времяпрепровождения как результата, достигаемого с помощью обладания рекламируемой продукцией, необоснованно навязывается мысль о том, что такого же результата может добиться любой ребенок, относящейся к возрастной группе, для которой предназначена данная продукция, — необходимо просто эту продукцию купить. Известно, что рекламируемая одежда может быть приобретена семьей с очень высоким уровнем дохода. Так возникает размежевание внутри детского общества, что ведет к образованию детских групп не по общности интересов, а по общности материальных возможностей их родителей.

Завершая рассмотрение круга сложных вопросов, связанных с созданием текстов рекламы для детей, следует отметить необходимость междисциплинарного подхода, в рамках которого должны быть объединены усилия лингвистов, юристов, педагогов, представителей рекламной индустрии, арт-медиа-технологий. Несмотря на наличие уже зафиксированных юридически ограничений, накладываемых на вербальные рекламные тексты для детей, таких как «реклама не должна содержать прямых призывов к покупке рекламируемой продукции», в рекламе не следует призывать детей увеличивать количество приемов пищи в день или заменять основное питание кондитерскими изделиями и т.д.; все больше опасностей для жизни и здоровья ребенка вызывают невербальные средства, от которых сегодня не свободен ни один рекламный текст из-за своего поликодового характера. Вербально-визуальные способы передачи воздействия как текстоформирующая особенность рекламного текста приводят к тому, что при создании безопасной для ребенка рекламы должны учитываться не только ее языковые, но и экстралингвистические особенности, которые в совокупности оказывают персуазивное и суггестивное воздействие. Такое воздействие может быть синхронным, а может иметь проспективный, отсроченный эффект, оказывающий влияние на формирующееся мировоззрение ребенка, поскольку реклама часто генерирует представление, что исключительно за счет обладания или использования продукции

можно получать физические, социальные или психологические преимущества по отношению к другим.

Данное исследование заостряет педагогические, лингвистические, правовые основы проблемы, призывает к новым возможным вариантам действий, побуждает возрастную психологию, лингвистическую педагогику, юриспруденцию сосредоточиться на проблеме создания рекламы, адресованной детям. Но уже сейчас можно с уверенностью утверждать, что безопасность ребенка при обращении с рекламой обеспечивается не только соблюдением лингвостилистических ограничений при создании рекламных текстов рекламодателями, но и развитием коммуникативной компетенции детей, необходимой, чтобы дети могли различать рекламу и оценивать ее содержание во всем сложном многообразии медийных форм современной коммуникации.

2.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА СКАЗКИ

Богатый педагогический потенциал, которым обладает жанр сказки, полезен для обучения студентов иностранному языку. Несмотря на то что данный раздел посвящен именно вопросу образовательной деятельности студентов вузов, следует отметить, что сказки можно и нужно применять и на ранних этапах образовательного процесса, при работе с учениками более юного возраста.

Уроки иностранного языка нацелены на овладение учащимися языком как средством общения, на расширение кругозора посредством изучаемого языка, на формирование и развитие интереса и уважения к другому языку и другой культуре, на развитие положительных личностных качеств. Обычно школьная программа содержит лексические и грамматические темы, наиболее актуальные для освоения учениками. При этом не всегда предоставляется возможность уделить достаточно времени аутентичным художественным произведениям, которые лучше всего могут способствовать развитию интереса к стране изучаемого языка. Тем не менее желательно находить такую возможность. Разумеется, повести и романы, ввиду большого объема, не подходят для использования в качестве аутентичного материала. С учетом этой ситуации имеет смысл предлагать для чтения и последующего анализа короткие законченные произведения — стихотворения, рассказы, сказки (не более 8 тыс. печатных знаков в начальной школе, не более 18 — в среднем звене, до 40 тыс. печатных знаков в старших классах).

Народная сказка является той частью национального культурного наследия, которая отражает мировоззрение и систему ценностей народа, породившего эту сказку. Многие исследователи полагали, что жанр сказки сформировался из мифа, но, даже заимствуя сюжеты из мифологии, сказка приобретает одну важную отличительную черту — она чему-то учит; в сказке добро и зло обозначены более явно, чем в мифе, и ценности транслируются более целенаправленно. Кроме того, сказка отражает художественное многообразие речи, передает информацию о бытовом укладе народа и его историческом пути, стимулирует к познанию себя и окружающего мира, развивает уважительное отношение к представителям другого народа [Богатырева, 2015, с. 294; Калабухова, 2017, с. 2–3].

Благодаря этим качествам сказка долгое время используется при обучении и воспитании детей, начиная с раннего возраста. Педагоги применяют и народные, и литературные сказки, через которые можно донести простые, но важные истины о человеческих отношениях.

Существуют даже особенные — педагогические — сказки, которые создаются в процессе сказкотерапии с целью проработать какие-то конкретные проблемы в поведении ребенка. Такие произведения хороши тем, что дают возможность воспитаннику увидеть собственную проблему под другим углом и подобрать хотя бы два варианта ее решения; в самом конце делается вывод — мораль истории [Сборник педагогических сказок, 2011, с. 6].

Один из вариантов сказочной педагогики предлагает В. Г. Кротов. Он делится приемами работы со сказкой, которые можно применять по отдельности друг от друга или вместе на занятиях с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Кротов, 2017]. К этим приемам он относит:

- совместное чтение сказки;
- разговор о сказке;
- повторяющееся прочтение;
- игру в сказку;
- показ сказки;
- изобразительное творчество.

Чтение сказки взрослым вслух, даже если ребенок уже умеет читать, позволяет детям лучше понять и сюжетную линию, и смысл произведения. Обсуждение прочитанной сказки спустя время после прочтения подразумевает обмен вопросами, на которые нельзя ответить однозначно. При применении данного приема сказку желательно не использовать для анализа, если ребенок совершил

проступок; обсуждение служит скорее профилактической мерой — взрослый и ребенок, анализируя слова и действия персонажей, приходят к выводу, как поступить, если сложится та или иная ситуация. Повторное чтение дает возможность находить каждый раз новые детали, способствуя развитию внимательности и фантазии. Прием игры в сказку — способ ее прочувствовать и глубже понять. Чаще всего вразумляющие комментарии не совсем уместны при использовании приема игры и следующего приема — показа сказки. В целом можно сказать, что прием игры и прием показа сказки близки по смыслу. Игра подразумевает представление самих себя в роли персонажей, а показ — это либо демонстрация сюжета или его фрагмента с помощью игрушек, либо попытка вообразить себя частью происходящего, но уже второстепенным героем, а не основным. Изобразительное творчество — рисунки, фигурки из пластилина, аппликации — обеспечивает закрепление образов, особенно если в процессе творчества обсуждать вслух, что и почему ребенок изображает [Кротов, 2017].

Монография А. Б. Измайловой посвящена педагогическому анализу русских народных сказок [Измайлова, 2013, с. 6]. В процессе знакомства с сюжетом сказки определяются «педагогические ситуации» [Измайлова, 2013, с. 8], в которых один персонаж воспитывает какие-то качества, добродетели или пороки, у другого персонажа. При педагогическом анализе взаимодействия персонажей обнаруживаются педагогические методы и средства (например, запрет, предостережение, уговор, лакомство, гостинец, объяснение и др.) [Измайлова, 2013, с. 13, 14, 16], примененные тем или иным персонажем в качестве воспитательных мер, а также выявляются пороки и добродетели, исходя из поведения и поступков героев. Сама исследовательница указывает, что последнее не всегда удавалось студентам, поскольку они не привыкли оценивать свои и чужие действия с позиции нравственности [Измайлова, 2013, с. 8].

И. В. Кочадзе считает, что сказки, применяемые в образовательном процессе, способствуют развитию детей в четырех сферах — социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической. Это помогает социализации за счет того, что у детей вырабатывается позитивное отношение к человеческим добродетелям, расширяется кругозор, формируется образное мышление [Кочадзе, 2019].

В работе с младшими школьниками изучение сказок позволяет формировать любовь к Родине, уважение к труду и осознание того, что дурные поступки приводят к неприятным последствиям; однако

беды главного героя заканчиваются радостью и победой, чаще всего благодаря совместным с каким-либо помощником усилиям. Кроме того, сказки стимулируют фантазию и сочинительские порывы и передают сведения о природных или социальных явлениях [Крестовский, 2008].

Помимо образовательной деятельности в отношении детей младшего возраста — дошкольников и младших школьников, сказка может применяться на занятиях с учениками среднего звена. На данном этапе обучения текст сказки может выступать в качестве прямого учебного материала.

В. Л. Ермаков советует использовать сказку для развития коммуникативных способностей и способностей к творчеству [Ермаков, 2015, с. 128]. Был проведен эксперимент по написанию сказок на занятии с учениками 6-го класса, изучающими иностранный язык углубленно. Сначала учащиеся получили образец сказки, а затем с помощью образца и набора подстановочных таблиц, предлагающих варианты для заполнения пропусков, составляли собственные сказки [Ермаков, 2015, с. 129–130]. В результате эксперимента было выяснено, что задание выполнено всеми. У некоторых учеников было много грамматических ошибок, особенно с временными формами глаголов, но из 90 участников эксперимента никто не получил отрицательную отметку. Кроме этого, такой формат работы вызвал воодушевление у учащихся — следовательно, таким заданием была простимулирована творческая деятельность. Исследователь приходит к выводу, что применение сказки на занятиях способствует самореализации учеников через творчество, улучшению логического мышления, обогащению словарного запаса и более глубокому усвоению грамматического материала [Ермаков, 2015, с. 133].

О. В. Калабухова также считает, что сказки на занятиях иностранному языку в среднем звене (5–8 класс) помогают развивать коммуникативную компетенцию, в которой играет важную роль социокультурная компетенция. Она трактуется как совокупность знаний об особенностях национального речевого или общественного поведения и применение этих знаний [Калабухова, 2017, с. 2].

Текст нужно подбирать, учитывая возрастные особенности (рассеянность и лишнее внимание к деталям). Поэтому сказка должна содержать яркие образы, говорить на вечные темы — верности, милосердия, взаимоотношений между людьми — и иметь интригующую сюжетную линию [Калабухова, 2017, с. 3]. При анализе содержания сказки предлагается вводить предположения — перед чтением (о чем сказка, судя по заголовку, что происходит, судя по иллюстрациям),

во время чтения (чем закончится сказка, исходя из логики повествования). Можно сопоставить ситуации или персонажей с таковыми в русских сказках. Выдвигаются идеи заданий после прочтения: переписать историю, поменяв жанр, придумать другой заголовок, сочинить, что происходило до или после событий самой сказки, инсценировать какие-то фрагменты или всю сказку [Калабухова, 2017, с. 4].

Разнообразие сказок и подходов к работе с ними позволяет учителям уделять больше внимания более важным для определенной группы учащихся аспектам обучения и воспитания. При изучении сказки можно развивать все четыре вида речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо, говорение.

При совершенствовании навыков аудирования учитель читает отрывок текста вслух или включает аудиозапись сказки, учащиеся выполняют задания по прослушанному тексту. Для развития навыков разных видов чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового) учитель подбирает и формулирует задания разных типов на основе прочитанного отрывка. Для совершенствования письменных навыков существует большой выбор возможных заданий. Можно, исходя из вышеупомянутого, как предлагает В. Л. Ермаков, написать сказку по образцу [Ермаков, 2015, с. 129–130]. Можно переписать историю в другом жанре — по предложению О. В. Калабуховой [Калабухова, 2017, с. 4]. Для развития навыков говорения учащимся предлагается давать развернутые ответы на вопросы о прочитанном, пересказывать текст или его фрагмент с точки зрения одного из персонажей и т. д.

Также лингвистический материал сказки может способствовать пополнению лексического запаса и тренировке грамматических конструкций [Бочарникова, 2017, с. 59].

Однако педагогический потенциал сказок не заканчивается на школьных уроках. На практических занятиях по иностранному языку в университете можно использовать сказки для дальнейшего совершенствования речевой деятельности и лексико-грамматических навыков, а также в качестве развивающего материала, связанного с восприятием мира и системой ценностей. Несомненно, студентам можно предлагать для изучения как народные сказки, так и литературные.

И. Н. Солдатова изучает воздействие сказок на студентов вузов [Солдатова, 2020, с. 188]. Исследователь рассматривает сказки как средство эстетико-смыслотворческой деятельности, поскольку сказки не только наполняют ожиданием чуда и победы добра над злом, но и способны осмысливать зло с эстетической точки

зрения, отражая «недетские» вопросы. Выделяются следующие признаки, позволяющие сказкам выполнять эстетико-смыслотворческую функцию:

- 1) влияние на эмоции студента;
- 2) красивое и иносказательное обрамление;
- 3) наличие некоего конфликта;
- 4) фантастический сюжет обнажает противопоставление смешного и трагического, прекрасного и уродливого;
- 5) сказки позволяют выразить переживания.

Кроме того, сказка может способствовать развитию самосознания и созиданию собственной эмоционально-ценностной сферы [Солдатов, 2020, с. 186].

Главные воспитательные задачи, связанные с эстетическим восприятием жизни, которые видит перед собой И. Н. Солдатов, представляют собой список таких важных пунктов, как

- формирование эстетического самоанализа;
- осмысление и осознание студентами трансформаций в собственном духовном мире;
- укрепление позиций красоты как эстетической ценности;
- увеличение разнообразия эстетических ощущений;
- совершенствование духовной способности отличать истинную красоту от ложной;
- развитие эмпатии учащихся по отношению к эстетическому в разных аспектах жизнедеятельности;
- мотивирование студентов совершить духовный поступок [Солдатов, 2020, с. 188].

Для выполнения данных задач И. Н. Солдатов предлагает формат «эстетического события». «Эстетическое событие — концентрация смыслов, переживаний, чувств, образов, духовных ценностей» [Солдатов, 2020, с. 189]. Для создания «эстетического события» необходимы коллизия (раскрывающая переживания относительно межличностных отношений или нравственного выбора учащегося), выявление ключевых мотивов текста (которые становятся смысловым центром ситуации — красота внешняя или внутренняя, человеческое и бесчеловечное), доверительная атмосфера (которая позволяет участникам события свободно и искренне выражать чувства и переживания), эмоциональное «погружение» в эстетическое (что не дает остаться равнодушным), диалогическое взаимодействие по вопросам ценностей (которое развивает рефлекссию и эмпатию), побуждение к духовному поступку. Структура «эстетического события» состоит из «эскиза» (завязка, введение), разворачивания сюжета (диалог), кульминации (проживание духовного кризиса), эпилога

(итог, рефлексия). «Эскиз» создает интригу и эмоциональный окрас ситуации. Разворачивание сюжета осуществляется в процессе диалога с ценностно-смысловым направлением, обеспечивая духовное взаимодействие педагога и учащихся с последующим обменом эстетическими переживаниями. Во время такого диалога кульминация переживаний учащегося выражается в духовном кризисе, вследствие которого происходит переосмысление взглядов и ценностей. «Эпилог» — момент осознания и анализа «эстетического события» участником, обдумывание возможных произошедших в течение «эстетического события» духовных изменений, возникших чувств и переживаний; такая рефлексия свидетельствует о способности человека отличать добро от зла и красоту от безобразного. Если в результате занятия студент ощущает гармонию и духовное единство с миром, «эстетическое событие» можно считать состоявшимся [Солдатова, 2020, с. 189]. Примерный конспект «эстетического события», предложенный данным исследователем, основан на материале сказки Оскара Уайльда «Соловей и Роза» и демонстрирует ценность этого произведения для обсуждения вопросов нравственности.

Оскар Уайльд (1854–1900) — известный британский поэт и драматург ирландского происхождения. По нашему мнению, из его прозаических работ более знаменит роман «Портрет Дориана Грея». Тем не менее сказки тоже получили признание читателей. Возможно, как и некоторые другие авторы, создавшие детские произведения для собственных детей, О. Уайльд написал сказки для того, чтобы читать их своим сыновьям, родившимся в 1885 и 1886 годах. Всего вышло два сборника историй — «The Happy Prince and Other Tales» («Счастливый Принц» и другие сказки, 1888) [Wilde, 1888] и «A House of Pomegranates» («Гранатовый домик», 1891) [Wilde, 1891]. Первый сборник, выпущенный в 1888 году, содержит пять сказок: «Счастливый Принц», «Соловей и Роза», «Великан-эгоист», «Преданный друг» и «Замечательная ракета». Второй сборник, опубликованный в 1891 году, состоит из четырех сказок: «Молодой Король», «День рождения Инфанты», «Рыбак и его душа», «Мальчик-звезда». Существует предположение, что сюжеты историй из второго сборника вдохновлены ирландскими народными сказками.

Оба сборника пронизаны сопоставлением душевного и бездушного; автор ставит в центр внимания понятие «душа», утверждая красоту добрых поступков, человеколюбия и сострадания. Данные истории обличают пороки — жадность, гордость, эгоизм, высокомерие, несправедливость, жестокость — и показывают важность искренности и чистоты. Они призваны донести до читателя, что красота, искусство и богатство являются благом лишь в том случае,

если их получают без страдания других людей [Маликова, 2016, с. 93; Татаринцева, 2017, с. 355].

Несмотря на то что О. Уайльд являлся ярким представителем эстетизма, т.к. он считал красоту искусства выше нравственного посылы, сказки этого писателя пронизаны поиском внутренней красоты, без которой красота внешняя не имеет смысла. Признаком внутренней красоты становится добрый поступок [Немцов, 2019, с. 209]. Чаще всего этот поступок не имеет похвалы или награды («Соловей и Роза» — смерть Соловья ради красной Розы, свидетельствовавшей о любви, осталась незамеченной, а красная Роза потом вообще оказалась в пыли; «Преданный друг» — всякие подарки и помощь со стороны Ганса считались естественным ходом событий, а когда Ганс простудился в поисках врача для больного сына Мельника, Мельник даже не сразу узнал о его смерти), иногда он приводит к разрушению внешней красоты («Счастливый Принц» — драгоценные камни и металлы, благодаря которым Принц и Ласточка смогли помочь бедным людям города, составляли главную привлекательность статуи Принца, и, отдав их, Принц превратился в неприглядное изваяние), но доброта неоценима, она самоценна, в отличие от внешней красоты, которая порой достается дорогой ценой, но не приносит пользы в практической жизни. Без доброты красота теряет созидательное начало. Красота, сопровождаемая жестокостью, превращает человека в духовно уродливое, бездушное существо. Прекрасное — это совокупность добра и красоты [Немцов, 2019, с. 210; Солдатов, 2020, с. 187].

Внешне красивы главные герои сказок «Молодой Король» и «День рождения Инфанта» (имена персонажей названы по переводу В. Э. Орла [Уайльд, 19866]. — *Авт.*). При описании юного Короля встречаются обороты, позволяющие создать образ немного дикой привлекательной наружности: «...like a brown woodland Faun...» [Wilde, 1891, p. 2], «...a smile played and lingered about his boyish lips, and lit up with a bright luster his dark woodland eyes...» [Wilde, 1891, p. 7], «...brown curls» [Wilde, 1891, p. 8]. Мы можем предположить, что внешность унаследована от отца — иностранца «of marvelous and foreign beauty» [Wilde, 1891, p. 3]. Многие придворные обладают светлыми волосами и голубыми глазами [Wilde, 1891, p. 5, 20], а юноша темноволос и темноглаз. Инфанта предстает изящной и тонкой, благодаря фразам: «...the Infanta was the most graceful of all...» [Wilde, 1891, p. 29], «...her hair... like an aureole of faded gold stood out stiffly round her pale little face...» [Wilde, 1891, p. 29], «...pretty petulance of manner... willful way of tossing her head... proud curved beautiful mouth... wonderful smile...» [Wilde, 1891, p. 33], «...pretty

head...» [Wilde, 1891, p. 34], «...pretty Infanta... great blue eyes...» [Wilde, 1891, p. 39]. Для анализа взяты именно эти сказки, потому что оба главных героя — жители дворца, окруженные роскошью, красотой и произведениями искусства.

Сказка «Молодой Король» посвящена Маргарет леди Брук — жене «белого раджи» Саравака, Джеймса Брука [Wilde, 1891, p. 1]. История рассказывает о ночи накануне коронации. Молодой Король был незаконнорожденным внуком старого Короля. Юношу вернули во дворец, когда старый Король при смерти назвал его своим наследником. Полгода шла подготовка к торжественной церемонии. Ключевыми предметами подготовки были коронационное одеяние, скипетр и корона. Король, выросший в красоте природы, попав в обстановку дворца, тянулся к новому виду красоты — произведениям искусства и другим редким вещам, стремясь созерцать их в одиночестве, как выражается писатель: «...more often he would be alone, feeling through a certain quick instinct... that the secrets of art are best learned in secret, and that Beauty, like Wisdom, loves the lonely worshipper», «...rare and costly materials had certainly a great fascination for him...» [Wilde, 1891, p. 5–6]. И для символов власти он заказал самое редкое, самое ценное, самое роскошное. Три предмета, про которые он увидел три сна, просыпаясь в течение этой непростой ночи трижды, — троекратное повторение доказывает композиционный признак жанра сказки. Потом его трижды отговаривают от принятого решения, устраивая испытание. Он достойно проходит испытание и получает корону от Того, Кто выше епископа. Тем не менее начало сказки и конец не похожи на стандартные «Жил-был...» и «...и жил долго и счастливо». История начинается внезапно: «It was the night before the day fixed for his coronation...» [Wilde, 1891, p. 1] и заканчивается относительно открытым финалом: «But no man dared look upon his face, for it was like the face of an angel» [Wilde, 1891, p. 26]. Таким образом, мы видим награду с Небес, что превышает ожидания, когда сказки заканчиваются воцарением и дальнейшей счастливой жизнью. Здесь же, несмотря на состоявшуюся коронацию, легитимность которой доказало Небо, О. Уайльд оставляет на наше усмотрение додумать, как дальше жили молодой Король и его подданные.

Писатель рассказывает грустную предысторию о происхождении юноши, полную намеков и лишённую конкретности. Но при этом читатель получает довольно подробное описание дворца и собора, а также ткацкой комнаты, корабля ловцов жемчуга и тропического леса. Для описания дворцового убранства использованы слова «embroidered couch» [Wilde, 1891, p. 2], «delicate raiment and

rich jewels», «lions of gilt bronze», «bright porphyry» [Wilde, 1891, p. 4], «powdered and mosaicked gold», «goblets of Venetian glass, and a cup of dark-veined onyx», «silk coverlet», «a flat bowl of amethyst» [Wilde, 1891, p. 7], которые обозначают дорогие материалы, послужившие для обустройства дворца, что делает его символом богатства. Когда Король приходит в собор, он там видит «marvelous vessels of gold, the chalice with the yellow wine, and the vial with the holy oil», «great candles», «jeweled shrine», «smoke of the incense» [Wilde, 1891, p. 25] — благолепие священного места подчеркнуто употреблением лексики, связанной с богослужебными практиками, при этом упоминаются и золото с драгоценными камнями, демонстрируя, что собор является частью образа жизни состоятельных людей. В то же время условия труда для тех, кто работал над созданием одеяния и скипетра с короной, описаны абсолютным отсутствием комфорта и красоты: ткацкая мастерская — «whirr and clatter of many looms», «meagre daylight» [Wilde, 1891, p. 8], «horrible odour», «air was foul and heavy», «walls dripped and streamed with damp» [Wilde, 1891, p. 9]; корабль ловцов жемчуга — «huge galley», «slaves», «ragged loincloth», «each man was chained» [Wilde, 1891, p. 11]; тропический лес, в котором искали рубины, — «dim wood», «strange fruits», «beautiful poisonous flowers», «adders hissed», «swarmed up the crag like ants», «trampled on the scarlet blossoms» [Wilde, 1891, p. 14]. Звуки, запахи, обстановка, социальные роли, даже красота природы враждебны по отношению к обездоленным людям, находящимся в глубоком подчинении у тех, кто сильнее и богаче. Самым печальным является то, что почти все участники событий — и несчастные рабочие, и алчные надсмотрщики, и простой народ на площади, и придворные, и даже епископ — считают такое положение вещей естественным. Они не думают это менять.

Благодаря повествованиям о снах Короля и его диалогам — с ткачом и с паломником во сне, с придворными, с простым человеком из толпы перед собором и с епископом наяву — автор позволяет читателю увидеть размышления и переживания молодого человека. Его страсть к роскоши была прихотью, желанием окружить себя красивыми вещами, но она не была продиктована жестокостью, а являлась следствием неосведомленности о том, какой ценой лучшее достается богатым. Король смог вовремя остановиться, не поддавшись на уговоры, не испугавшись того, что он был одинок в своем мнении. Пройдя путь до алтаря в старой пастушьей одежде, сопровождаемый насмешками как элиты общества, так и непонимающих простолюдинов, Король уподобляется Христу — Он тоже был «пастухом» для

заблудших душ, Он прошел жизненный путь, окруженный непониманием ближних, — и после молитвы получает от своего Примера право на престол.

Отказ Короля иметь одежду, корону и скипетр, во время работы над созданием которых пострадало много людей, перекликается с библейской историей про царя Давида, когда он вылил воду, добытую для него из осажденного города, и с преданием об Александре Македонском, вылившем шлем воды, которую с трудом раздобыли для него в пустыне. Учитывая разнообразие библейских и исторических мотивов в этой сказке, подобное сопоставление не стоит считать совпадением. Через такую аллюзию О. Уайльд приравнивает Короля к легендарным правителям прошлого — к тем, кто многого достиг и делил со своими подчиненными горести и трудности.

Пространственные символы — дворец и собор — создают противопоставление при описании рабочих мест. Но такое противопоставление не является единственным способом выразить разделение между бедными и богатыми, простыми людьми и высшим обществом. Рассказ ткача включает жалобы на то, что трудятся одни, а блага получают другие. На корабле рабы из последних сил гребут и ныряют за жемчугом, а прибыль достается владельцам судна. Смерть и Корысть спорили о работниках рубиновых копей; простые люди не могут мирно умереть из-за алчности начальников. Когда епископ уговаривает Короля облачиться в торжественные одеяния, Король говорит, что Радости не следует носить то, что создано Горем. Когда в собор зашли недовольные придворные, они кричали — в противоположность Королю, который в это время тихо молился. Молитва может служить метафорой смирения бедных людей с условиями, в которые их поставила жизнь; они молчат о несправедливости и даже пытаются иногда ее оправдать. Но сказка заканчивается тем, что простая, без помпезности, одежда Короля, благословленная Богом, стала в глазах свидетелей коронации прекраснее, чем тот роскошный наряд, который ткали с золотом и украшали драгоценностями. Небо показало: перед ним все равны, и это равенство в том, что важнее всего то, что у человека в сердце.

Сказка «День рождения Инфанты» посвящается миссис Уильям Х. Гренфелл (леди Дезборо), Тэплоу-Корт [Wilde, 1891, p. 27]. События сказки происходят в день рождения наследной принцессы Испании. Сказочные мотивы присутствуют в персонификации: между собой разговаривают цветы, ящерки и птицы. Тем не менее сказка начинается и заканчивается внезапно, как и сказка «Молодой

Король». Завязка оформлена лаконичным «It was the birthday of the Infanta» [Wilde, 1891, p. 27], а развязкой является капризная реакция венценосной девочки — «For the future let those who come to play with me have no hearts...» — на смерть человека [Wilde, 1891, p. 61]. В день рождения Инфанте хотя бы раз в год разрешается проводить время с ровесниками. Отец избегает ее, потому что она напоминает умершую королеву, которую он безумно любил. Во время празднования проводятся разные развлекательные мероприятия: игрушечная коррида, трюки акробата на канате, выступления итальянских марионеток, африканского фокусника, цыганок, танец Карлика. Карлик был уморителен и получил особое внимание Инфанта, которой редко доводилось веселиться. Она подарила ему розу, как взрослые дамы дарили цветы итальянскому певцу. Карлик, не осознающий своего уродства, воспринял эту розу как знак искренней любви. Дожидаясь повторного выступления перед Инфантой, Карлик набредает на комнату с большим зеркалом и узнает, какова его внешность. Несмотря на внешнее несовершенство, Карлик — мальчик неглупый и быстро приходит к осознанию, что дети во главе с Инфантой просто смеялись над ним и роза была не заменой поцелуя, а подобием шутовского поклона. Это осознание приводит ребенка к сердечному приступу, его «сердце разбивается». Однако этот случай никого ничему не учит, Инфанта просто уходит в гнев от человека, чье сердце разбила в прямом смысле.

Основные события происходят в течение одного дня. Параллельно основным событиям в размышлениях Короля обрисовывается прошлое, послужившее фоном для событий настоящего. Совсем юным он влюбился в иностранную принцессу. Когда женился на ней и привез в свою страну, пытался делать все возможное, чтобы ей было хорошо. Но судьба отмерила им короткое счастье — молодая жена прожила в браке меньше двух лет, Король овдовел вскоре после рождения дочери. Храня в сердце первую и единственную любовь, он устроил подобие усыпальницы с набальзамированным телом супруги и часто проводил там время, отказываясь от потенциально нужных брачных союзов и дистанцировался от дочери, которая с возрастом стала больше напоминать мать, неосознанно причиняя ему боль своей юной красотой.

В данной сказке много описаний — и обстановки, и событий. Ярко переданы образы сада и дворца. В саду флора и фауна предстают во всей красе, в сочных оттенках: «tall striped tulips» [Wilde, 1891, p. 27], «purple butterflies», «gold dust on their wings», «the pomegranates... showed their bleeding red hearts», «richer colour from the wonderful

sunlight», «great globe-like blossoms of folded ivory», «sweet heavy perfume» [Wilde, 1891, p. 28]. Тем не менее подбор выражений, относящихся к описанию сада, создает ощущение роскоши и официальности. Дворец представлен несколькими помещениями — коридор, траурная комната, совещательный кабинет, тронный зал, комната с зеркалом, — которые, вне зависимости от их назначения, богато убраны: «splendid hall», «gilding everywhere», «even the floor was made of great coloured stones», «wonderful white statues», «jasper pedestals» [Wilde, 1891, p. 52], «richly embroidered curtain of black velvet», «needle-wrought tapestry», «red portfolios... stamped with the gold tulips of Spain» [Wilde, 1891, p. 53], «soft Moorish carpets», «gilt Cordovan leather», «heavy gilt chandelier», «canopy of gold cloth», «brodered in seed pearls», «black velvet studded with silver tulips» [Wilde, 1891, p. 54]. Писатель рисует красочную картину, полную великолепия и материального изобилия.

Мероприятия во время дня рождения, благодаря деталям и оценочным суждениям Инфанта, «встают перед глазами», как будто читатель сам присутствовал на том или ином мероприятии. Мы легко можем представить игрушечную корриду, с быком, сплетенным из ивовых прутьев, и наездниками на палках-лошадках: «marvelous bull-fight», «pranced about on... hobby-horses», «waving their scarlet cloaks before the bull», «the bull himself... made of wicker-work... sometimes insisted on running round the arena on his hind legs» [Wilde, 1891, p. 35]. Инфанте этот бой понравился больше, чем настоящий, который ей довелось увидеть в Севилье. Во время перерыва выступал французский акробат, а после этого было небольшое представление кукольного театра на тему трагедии о Софонисбе, красавице из Карфагена, которую обручили с одним женихом, а выдали за другого. Когда армия несостоявшегося жениха захватила в плен мужа Софонисбы и ее саму, по-прежнему влюбленный мужчина предложил ей брак, чтобы спасти от рабства. Но трусливая клевета бывшего мужа — узника осложнила ситуацию, и под угрозой обстоятельств новый муж дал Софонисбе выбор — кубок с ядом и смерть в статусе свободной или жизнь рабыней. Софонисба предпочла смерть. Эта пьеса тронула зрителей, на нее отреагировал и Великий Инквизитор. Сама Инфанта тоже смахивала слезинки. Африканский фокусник заставил двух змей танцевать под дудочку, вырастил на песке крошечное апельсиновое дерево и превратил веер в летающую и поющую синюю птицу, вызывая изумление у присутствовавших детей. Весь реквизит фокусника перечислен с узнаваемыми деталями: «large flat basket», «curious

reed pipe», «two green and gold snakes», «tiny orange-tree grow out of the sand», «took the fan» [Wilde, 1891, p. 37]. Мальчики из церкви танцевали менуэт, это зрелище было полно величавой торжественности — «solemn minuet», «grave dignity», «elaborate grace», «slow gestures, and stately bows» [Wilde, 1891, p. 38], — и именинница была восхищена этим танцем настолько, что пообещала поставить большую свечу Деве Марии, которой этот менуэт традиционно посвящался. Выступление цыганок прошло благополучно и привлекло внимание девочки своей необычностью. Почти медитативное начало — «play softly upon their zithers... humming» — после резкого крика перешло в причудливый танец: «...they leapt to their feet and whirled madly round... beating their tambourines» [Wilde, 1891, p. 39]. После этой диковатой песни цыганки вывели на арену животных, которые показывали трюки: «The bear stood upon his head with the utmost gravity... the wizened apes... fought with tiny swords, and fired off guns, and went through a regular soldier's drill...» [Wilde, 1891, p. 40], и в целом участие цыганок в праздновании получило признание публики. Но самые яркие эмоции у зрителей, включая Инфанту, вызвала пляска Карлика, тоже довольно правдоподобно переданная на бумаге: «stumbled into the arena», «waddling on his crooked legs», «wagging his huge misshapen head from side to side» [Wilde, 1891, p. 40], «...at the close of each dance he made them each the funniest of bows, smiling and nodding at them...» [Wilde, 1891, p. 41–42]. Во время рассказа о пляске меняется фокализация повествования («фокализация — детализация событий и явлений фиктивного мира с чьей-либо точки зрения» [Тюпа, 2009, с. 57]), и если до появления Карлика мы почти все видели глазами Инфанта и придворных, то после этого видим происходящее его глазами. О. Уайльд передает размышления и эмоции мальчика тонко и с теплотой. Убежденность мальчика в том, что Инфанте будет с ним приятно и весело, перечисление способностей человека, близкого к природе, затем шок и ужас от осознания собственной внешности и истинного отношения детей к нему. Эта смена точки зрения приводит читателя к состраданию и сожалению по отношению к Карлику и вызывает негодование в сторону Инфанта, симпатией к которой мы успели проникнуться, когда читали про ее эмоции, относящиеся к холоду отца и к увлекательности зрелищ.

В данной сказке снова присутствует прием противопоставления. Обитатели королевского сада высокомерны по сравнению с лесными растениями и животными, которые дружелюбны к Карлику, потому что судят по делам, а не по внешности. Постоянный личный

траур Короля диссонирует с общим весельем на празднике в честь дня рождения Инфанта. Простые радости Карлика на лоне природы полностью отличаются от помпезных развлечений королевского двора. И самая существенная противоположность — богатая прекрасная юная Инфанта и бедный уродливый Карлик. Однако их различие не только в размере материального состояния или степени внешней привлекательности. Карлик заботится о других — подкармливает птиц, своим танцем старается порадовать окружающих. В неведении о причинах веселья окружающих он считает себя счастливым, потому что делает счастливыми других. Даже в его мечтах о том, что Инфанта пойдет с ним в лес, мальчик предполагает, как он сможет позаботиться о красавице. Конечно, в его размышлениях есть эгоизм как желание быть с возлюбленной рядом, независимо от желания остальных заинтересованных лиц, но этот эгоизм довольно наивен и беззлобен. Инфанта же думает о себе, о собственном удовольствии, поэтому недовольна отсутствием отца на празднике; дразнит свою наставницу; бросив Карлику розу, требует приводить для игр с ней тех, у кого нет сердца. Так читатель получает намек, что у самой Инфанты сердца тоже нет. И в этом еще одно ее отличие от Карлика, у которого сердце было и разбилось от боли и обиды. Писатель не делает выводов и не выносит приговора ни той, ни другому. Однако эта сказка заставляет нас заглянуть в свое «я» и посмотреть, есть там сердце или нет; наше отношение к людям доказывает его наличие или отсутствие.

В сказке есть еще один человек с разбитым сердцем — это отец Инфанты, испанский Король. С одной стороны, можно его считать живущим на границе — между красивым, но бессердечным, и некрасивым, но обладающим большим сердцем. Он по внешним признакам соответствует богатым и красивым, но страдает как обладающий сердцем. С другой стороны, он как будто видит себе оправдание в этом разбитом сердце и лишает свою дочь тепла и любви к родственникам. Его боль приобретает пугающие размеры, и он ею упивается, он лелеет и бережит свою рану одновременно, и в этих действиях прослеживается его эгоизм, простительный для человека, недавно потерявшего свою любовь, но непозволительный для монарха, от решений и действий которого зависят многочисленные жизни.

Как и остальные сказки Оскара Уайльда, «Молодой Король» и «День рождения Инфанты» обладают «многослойностью», их можно по-разному прочесть, знакомясь с ними в разном возрасте или на разных этапах жизни. Каждый читатель может вывести мораль

истории для себя. Этому способствует то, что О. Уайльд не подытоживал свои истории и оставлял для публики возможность «пропустить» события и размышления через себя и определить смысл, который каждый читатель увидит в истории.

Любые тексты написаны в первую очередь для того, чтобы создать связь между писателем и читателем, и это делает логичным намерение педагогов применять тексты сказок для совершенствования навыков чтения. Разные фрагменты представляют собой разный уровень сложности даже в составе одной и той же истории, поэтому есть возможность предлагать студентам отрывки в зависимости от их уровня владения языком. Разумеется, в зависимости от необходимости работы над тем или иным видом чтения следует подбирать разные задания, чтобы даже один отрывок, подходящий по сложности, можно было проработать для совершенствования навыков различных видов чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового. Кроме того, многие фрагменты повествования подходят для чтения вслух и выразительного чтения, позволяя совершенствовать фразовую интонацию иностранного языка. Таким образом, сказки могут быть полезны и для развития фонетических навыков.

В интернете есть аудиозаписи данных сказок — оригинальные и адаптированные. Использование фрагментов аудиозаписи может стать прекрасной возможностью для совершенствования слуховых навыков студентов. К небольшому отрывку сказочного текста будет нетрудно подобрать задания, соответствующие языковому уровню группы студентов.

После прочтения или прослушивания необходимо обсудить содержание сначала по фактам: кто и что сделал, зачем, как выглядел, какая была обстановка, как отреагировали другие и т. д. Затем осуществить переход от содержания к смыслу — что вы думаете по этому поводу, кто прав, было ли это решение верным и почему. Несомненно, студенты обязаны отвечать на английском языке полными предложениями. Если уровень навыка говорения позволяет, можно предложить короткий пересказ, пересказ с точки зрения какого-либо персонажа. Также вполне осуществимо задание составить диалог с обсуждением спорных моментов из истории, чтобы учащиеся могли дискутировать, пусть даже по образцу, между собой, а не только с преподавателем. Все это способствует развитию навыков говорения.

В завершение анализа отрывка или сказки в качестве задания было бы логично написать ее литературоведческий обзор или рассказ по мотивам. Благодаря тому, что автор оставил сказку без финала,

для студентов открываются широкие возможности предположить, что было до или после. В сказке «Молодой Король» О. Уайльд умышленно не указывает географическое положение государства, показывая, что история могла произойти в любой стране. Поэтому студенты могут отнести место действия в конкретное государство, предположить, как Король действовал, придя к власти, решить, удалось ли ему сохранить верность тем принципам, к которым он пришел перед коронацией, и т. д. В сказке «День рождения Инфанты» читатель получает сжатую информацию как о королевской семье, так и о семье угольщика, в которой и обнаружили Карлика. Можно предложить студентам сочинить пролог про воспитание мальчика. Это должно быть интересно, особенно с точки зрения педагогики, поскольку мальчик вырос сострадательным, сообразительным, скромным, но без заниженной самооценки. Разумеется, в жизни он был далек от зеркал и поэтому не видел себя со стороны, осознавая только, что мал ростом. Но почему он не знал о своем несовершенстве? Из-за безразличия или из-за любви окружающих? Как сложилась жизнь Инфанты, рядом с жестоким дядей и скорбящим отцом? Неплохим вариантом является идея О. В. Калабуховой переписать историю в другом жанре. Конечно, данные сказки подразумевают серьезное отношение к затронутым в них темам, поэтому нежелательно предлагать написание юмористического рассказа. Но сны молодого Короля можно переписать как триллер или хоррор, особенно фрагмент с разговором между Смертью и Корыстью. История его родителей подходит для сочинения мелодрамы или трагедии. Решения старого короля содержат элементы, соответствующие развитию психологической драмы. Разговор цветов в королевском саду позволяет попробовать создать сатирический текст. Повествование об испанском короле и его вдовстве располагает к написанию летописи. Все зависит от фантазии и интересов сочиняющего студента.

В качестве аутентичных текстов данные истории можно использовать не только для чтения, хотя это самое естественное их применение. Эти сказки содержат большое разнообразие лексических и грамматических средств, поэтому могут помочь в тренировке и закреплении лексико-грамматических навыков языка.

В сказке «Молодой Король» прямая речь персонажей содержит устаревшие слова и формы, которые передают возвышенный стиль. При объяснении темы «Местоимения в английском языке» (English pronouns) полезно упоминание про существовавшие ранее формы второго лица единственного числа «thou» и притяжательного от него «thy». На диалогах сказки преподаватель имеет возможность

продемонстрировать использование данной формы личного местоимения, чтобы не быть голословным, а иметь подтверждение из художественного текста.

Кроме того, прямая речь передает информацию о событиях, относящихся и к прошлому, и к настоящему, и к будущему, поэтому реплики персонажей можно анализировать в процессе изучения разных грамматических времен английского языка.

Также прямая речь будет полезна в работе с косвенной речью. Варианты могут быть следующие:

- 1) перестроить предложения с прямой речью в косвенную;
- 2) тренировать глаголы речи «said», «whispered», «exclaimed» и т. д.;
- 3) построить диалоги, проанализировав или придумав персональные речевые особенности героев и подробное содержание их реплик, а затем эти диалоги перефразировать в форме косвенной речи. В качестве материала подходят отрывки, повествующие о событиях прошлого (история про родителей молодого Короля, история про знакомство и свадьбу родителей Инфанта и др.).

Как и любой рассказ о прошедших событиях, сказки являются ценным материалом для углубленной работы над усвоением форм прошедшего времени. Текст делает нагляднее роль Past Continuous и Past Perfect. Если предлагать студентам отрывки для грамматического анализа, им будут понятнее правила согласования времен (в примерах подчеркнуто нами. — *Авт.*).

«...when he had bathed himself in clear water, he opened a great painted chest, and from it he took the leathern tunic and rough sheepskin cloak that he had worn when he had watched on the hillside the shaggy goats...» [Wilde, 1891, p. 20].

«He knew where the wood-pigeons built their nests, and once when a fowler had snared the parent birds, he had brought up the young ones himself, and had built a little dovecot...» [Wilde, 1891, p. 50].

«...it was at him that all the children had been laughing, and the little Princess who he had thought loved him — she too had been merely mocking at his ugliness...» [Wilde, 1891, p. 59].

«And the Infanta stamped her foot, and called out to her uncle, who was walking..., reading some despatches that had just arrived from Mexico where the Holy Office had recently been established» [Wilde, 1891, p. 60].

Выбрав отрывки для работы, целесообразно предложить учащимся найти и объяснить глагольные временные формы; преподаватель может предварительно поставить глаголы в инфинитив и предложить студентам изменить форму грамматического времени в соответствии с контекстом.

Во время обсуждения сюжета у преподавателя появляется хорошая возможность привлечь студентов к работе с формами степеней сравнения прилагательных. При этом нет необходимости искать эти формы в тексте. Можно обсуждать, сопоставляя между собой людей или объекты: Who was the wisest? Whose suffering was stronger? Which jewel was the most beautiful? Who is the kindest? Which is worse, Don Pedro or the Grand Inquisitor? What performance was the funniest? При этом преподаватель, с одной стороны, делает акцент на обсуждении сюжета, с другой — уделяет больше внимания грамматическому правилу.

Тексты сказок «Молодой Король» и «День рождения Инфанты» способствуют более глубокому изучению лексики по темам «Внешность», «Дом», «Искусство», «Природа».

Обе сказки могут быть интересны для развития общего кругозора. В описании богатств обоих дворцов упоминаются конкретные виды предметов роскоши, авторы, названия произведений. Например, в сказке «Молодой Король» читатель находит упоминание «...греческой геммы с изображением Адониса...», персидских «...шелковых ковров и расписной посуды...», индийских «...кисеи и раскрашенной слоновой кости, лунных камней и браслетов из нефрита, сандала, лазурной финифти и тонких шерстяных шалей...», «...лаковых панно...» на поставце, «...венецианского стекла...» [Уайльд, 1986в, с. 363–364]. В сказке «День рождения Инфанты» можно обнаружить в описании королевского дворца «...золоченую кордовскую кожу...», «...портрет, изображавший Карла V во весь рост...», Гольбейнову «Пляску смерти», «...шелк из Лукки...» [Уайльд, 1986а, с. 387–388]. Для расширения кругозора студентов есть возможность исследовать особенности тех или иных произведений искусства или видов украшений, убранства интерьера.

В отличие от анонимной страны, в которой короновали молодого Короля, действие сказки «День рождения Инфанты» происходит в реальном государстве — Испании. Кроме того, названы исторические личности: Великий Инквизитор Гранады [Уайльд, 1986а, с. 375], итальянский певец Каффарелли [Уайльд, 1986а, с. 381], Хуан Безумный [Уайльд, 1986а, с. 386]; упоминается картина, изображающая фрагмент из жизни Филиппа II [Уайльд, 1986а, с. 387] и учреждение инквизиции в Мексике [Уайльд, 1986а, с. 390]. Если позволяет учебный план, эту сказку можно использовать для разработки бинарного урока, с межпредметными связями дисциплин: история — литература или история — английский язык.

Для студентов-филологов будет уместен стилистический анализ каких-либо отрывков из сказок. Поскольку сказки содержат

большое количество тропов, они служат ярким примером красочности текста, появляющейся благодаря средствам выразительности. Так, например, некоторые из этих средств выразительности легко определить: персонификация Смерти и Корысти, которых видел Король во сне, и цветов в королевском саду, осуждавших Карлика; противопоставление, на котором основаны сюжеты. Другие примеры обнаруживаются при более детальном рассмотрении, и эти сказки содержат много отрывков, позволяющих увидеть красочность текста.

Студенты могут попробовать провести педагогический анализ сказки. Возможно, они не назовут педагогические средства, которые персонажи применили друг к другу, однако они должны определить добродетели и пороки персонажей, анализируя их речь и поступки. Помимо педагогического анализа или вместо него можно провести занятие как «эстетическое событие». Материал сказок обладает всем необходимым для создания условий «эстетического события». Во-первых, сказки повествуют о нравственном выборе Короля и об отношениях Инфанта с людьми, формируя «коллизию», под которой мы понимаем «смысложизненные переживания воспитанника (его взаимоотношения с другими людьми, проблемы нравственного выбора и т. д.)» [Солдатова, 2020, с. 189]. Во-вторых, сказки сравнивают богатство материальное и богатство духовное, красоту внешнюю и красоту внутреннюю, определяя ключевые мотивы. В-третьих, искренний диалог во время занятия между учащимися и преподавателем позволит каждому поделиться мнением, не опасаясь корректирования ошибок, принуждения к общему мнению или единому выводу, что создаст доверительную атмосферу, которая, в свою очередь, поспособствует эмоциональному погружению в сюжет и переживания героев. В-четвертых, само обсуждение позволит сравнить восприятие сказки в фокусе совпадения или несовпадения нравственных ценностей персонажа и читателей. В-пятых, делая вывод из обсуждения, его участники придут к пониманию, какой духовный поступок они могут и должны совершить, особенно если «коллизия» была актуальна для их текущей жизненной ситуации.

Подводя итог всему вышесказанному, можно прийти к выводу, что литературные сказки могут служить ценным методическим материалом для проведения занятий по английскому языку. Особенности данного жанра создают идеальные условия для достижения воспитательной и развивающей целей обучения. Анализ сказочных героев и событий приводит учащихся к рефлексии, к самоанализу, определяющему душевную и ценностную мотивацию собственных

поступков, определению своих действий как добродетельных или порочных. Возможно, воодушевление, возникшее в процессе обсуждения во внутреннем мире учащегося, позволит совершить маленький подвиг, какой-то духовный поступок, на свершение которого раньше не было желания или мотивации. При этом авторские английские сказки, являясь аутентичными материалами, служат своего рода дидактическим пособием для совершенствования речевых навыков — чтения, говорения, аудирования, письма, для пополнения словарного запаса и для тренировки грамматических образцов и конструкций. Кроме того, творческие послетекстовые задания развивают фантазию и креативность студентов. Сказки, послужившие примерами в данной статье, представляют собой стимул для расширения кругозора, особенно культурного и исторического. Богатый словарный запас и творческое мышление Оскара Уайльда позволили ему подарить миру тексты, приносящие удовольствие от процесса чтения, яркости образов, обусловленной применением средств выразительности, что делает важной работу над стилистическим анализом данных произведений.

Следовательно, хотя сказки не являются обязательным пунктом программы обучения иностранному языку, они представляют собой ценные образцы аутентичных текстов, позволяющих студентам применять и совершенствовать знания не только с помощью упражнений и адаптированных учебных текстов, но также с помощью художественных произведений, в частности сказок Оскара Уайльда. Поэтому необходимо создавать условия, при которых применение сказок в образовательном процессе будет возможным.

Фрагмент занятия по иностранному языку с использованием материала сказки О. Уайльда «День рождения Инфанта»

Listening. Now look at the pictures of the flowers. We have here Tulips, Lilies, Cactus, White Rose-Tree, Geraniums, Violets. Match the pictures with the names of the flowers.

1. Listen to the recording. Match the words and the speaker.

Tulips	«He should drink poppy-juice and go to sleep for a thousand years»
Lilies	«He is a perfect horror!»
Cactus	«I gave it to the Infanta this morning myself...»
White Rose	«He is really far too ugly...»

2. Mark true or false:

The Flowers liked the Dwarf.

The scarlet Lilies grew angry.

The Cactus promised to be careful to the Dwarf.

The White Rose-Tree called the Dwarf a thief.

The red Geraniums were soft about the Dwarf.

The Violets thought that it was fine that the Dwarf is merry.

3. Let us revise the rules of the reported speech.

Now, please, convert the sentences by the Flowers into the reported speech.

4. Please, answer my questions.

What do you think of the Flowers' reaction to the Dwarf?

What emotions are they expressing?

Do they have the right to judge a person by his looks?

Does it happen to you that you judge people by their looks?

Литература

- Аникушина, М. В. Когнитивно-дискурсивные особенности современной англоязычной христианской проповеди : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Аникушина ; Белгород. гос. ун-т. — Белгород, 2010. — 21 с.
- Анри, П. Относительные конструкции как связующие элементы дискурса / П. Анри // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. — М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. — С. 158–183.
- Антонова, Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Антонова ; Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 2007. — 158 л.
- Антонова, Н. А. Система социально-психологического мониторинга — основа снижения поведения риска в образовательной среде / Н. А. Антонова, Л. А. Цветкова // Интегративный подход к познанию психологии человека : коллективная монография. — СПб. : РГПУ, 2017. — С. 280–292.
- Апресян, Ю. Д. Перформативы в грамматике и в словаре / Ю. Д. Апресян // Избранные труды : в 2 т. — Т. II. — М. : Языки русской культуры, 1995. — С. 199–218.
- Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1988. — 341 с.
- Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — С. 136–137.
- Афанасьева, О. Ю. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник ЧГПУ. — 2014. — № 2. — С. 51–61.
- Бабёр, Н. В. Реализация категории эвиденциальности в немецком языке : дис. ... канд. фил. наук / Н. В. Бабёр ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2012. — 227 с.
- Барсукова, Н. В. Обучение студентов поколения Z в условиях новой реальности / Н. В. Барсукова // Современный ученый. — 2021. — № 1. — С. 48–52.
- Батарило, Д. Д. Актуальные темы-табу в американской и немецкой лингвокультурах / Д. Д. Батарило, Я. В. Попова // Казанская наука. — 2020. — № 5. — С. 109–111.
- Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. — М. : ЧеРо, 1996. — 555 с.

- Бачурка, М. С. Порицание: прагмалингвистический анализ / М. С. Бачурка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2017а. — № 5 (71) : в 3 ч. — Ч. 3. — С. 59–61.
- Бачурка, М. С. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. С. Бачурка ; Уральский гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017б. — 23 с.
- Бгажноков, Б. Х. Табу в коммуникативном поведении адыгов. Социальные функции и типы табу / Б. Х. Бгажноков // Адыгский этикет. — Нальчик : Эльбрус, 1978. — С. 116–143.
- Богатырева, Ж. В. Сказка как феномен культуры / Ж. В. Богатырева, Н. Ю. Зимина // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 3 (52). — С. 293–295.
- Богданов, В. В. Классификация речевых актов / В. В. Богданов // Предложение и текст в содержательном аспекте. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. — С. 145–155.
- Богуславская, В. В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов / В. В. Богуславская. — М. : УРСС, 2008. — 280 с.
- Борисова, Е. Г. Основные параметры прикладного направления «педагогическая лингвистика» [Электронный ресурс] / Е. Г. Борисова. — 2000. — Режим доступа: <https://www.dialog-21.ru/digest/2000/articles/borisova> (дата обращения: 26.05.2022).
- Бочарникова, А. С. Использование сказки на уроках английского языка в средней школе / А. С. Бочарникова, С. А. Еремина // Филологический класс. — 2017. — № 2 (48). — С. 57–62.
- Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / М. П. Брандес. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2004. — 416 с.
- Бурова, И. В. Педагогические условия информатизации образовательного процесса по подготовке будущих учителей иностранных языков в вузе / И. В. Бурова, Ю. Ю. Поспелова, О. В. Шурыгина // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69-1. — С. 98–101.
- Бутакова, Л. О. Государство — общество — личность: способы речевого взаимодействия : монография / Л. О. Бутакова [и др.] ; под ред. Л. О. Бутаковой, Н. В. Орловой. — Омск : ОмГПУ, 2020. — 179 с.
- Варбот, Ж. Ж. Табу / Ж. Ж. Варбот // Русский язык: Энциклопедия. — М. : Советская энциклопедия, 1979. — С. 345–346.
- Вежицка, А. Речевые жанры / А. Вежицка // Жанры речи. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 1. — С. 99–111.
- Винокур, Г. О. Язык нашей газеты / Г. О. Винокур. — СПб. : ЛЕФ, 2001. — 186 с.
- Воронин, А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) / А. Н. Воронин // Психологическое обозрение. — 1995. — № 1. — С. 31–33, 75–87.
- Вострикова, Т. И. Профессионально-педагогический диалог на лингвистическую тему в «коммуникативном поле» педагогического дискурса / Т. И. Вострикова // Гуманитарные исследования. — 2010. — № 4 (36). — С. 64–70.

- Вьюнова, Н. И. Проектировочная компетентность преподавателя вуза: инвариантное и вариативное развитие : монография / под общ. ред. Н. И. Вьюновой. — Воронеж : Воронежский ЦНТИ — филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2015. — 237 с.
- Габидуллина, А. Р. Учебно-педагогический дискурс : монография / А. Р. Габидуллина. — Горловка : ГГПИИЯ, 2009. — 292 с.
- Газизов, Р. А. Коммуникативные табу в немецкой лингвокультуре / Р. А. Газизов // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 8 (223). Филология. Искусствоведение. Вып. 51. — С. 37–40.
- Гийому, Ж. О новых приемах интерпретации, или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса / Ж. Гийому, Д. Мальдидье // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. — М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. — С. 124–136.
- Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2001. — 304 с.
- Грачева, М. О. Прагматический аспект телевизионного репортажа как жанра журналистского дискурса / М. О. Грачева // Наука и школа. — 2013. — № 4. — С. 106–109.
- Грибкова, К. Е. Виды тактик речевого воздействия в педагогическом общении / К. Е. Грибкова // Образовательный процесс. — 2018. — № 5 (7). — С. 9–13.
- Гурочкина, А. Г. Понятие дискурса в современном языкознании / А. Г. Гурочкина // Номинация и дискурс : межвуз. сб. науч. трудов. — Рязань : Изд-во РГПУ, 1999. — 46 с.
- Дейк, Т. А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. А. ван Дейк ; пер. с англ. — М. : Книжный дом «Либроком», 2013. — 344 с.
- Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петров ; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. — М. : Прогресс, 1989. — 312 с.
- Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. — Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. — 308 с.
- Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — С. 42–45.
- Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Т. Г. Добросклонская. — М. : УРСС Эдиториал, 2005. — 288 с.
- Добросклонская, Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания / Т. Г. Добросклонская // Научные ведомости. Сер.: Гуманитарные науки. — 2014. — № 13. — С. 181–187.
- Дьякова, Т. В. Преподаватель как медиатор в американском и русском педагогическом дискурсе / Т. В. Дьякова // Linguamobilis. — 2013. — № 3 (42). — С. 108–110.
- Ежова, Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник ОГУ. — 2006. — № 2 (Гуманитарные науки). — С. 52–56.

- Ежова, Т. В. Модель процесса проектирования гуманитарного педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Образование и наука. — 2008. — № 9. — С. 34–41.
- Ежова, Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Ежова. — Оренбург, 2009. — 29 с.
- Елисеева, М. В. Педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Елисеева ; Воронежский гос. ун-т. — Воронеж, 2016. — 24 с.
- Ермаков, В. Л. Использование сказки в качестве методического средства на уроках английского языка в шестых классах / В. Л. Ермаков // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2015. — № 24 (221). — С. 127–133.
- Замерченко, Н. И. Коммуникативные табу в немецкой и русской лингвокультурах / Н. И. Замерченко // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — 2015. — № 6 (49). — С. 23–31.
- Землянский, Ф. М. Картина мира в процессе становления индивидуально-личностного мировоззрения / Ф. М. Землянский, А. И. Никонов // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Социально-гуманитарные науки. — Челябинск, 2010. — Вып. 14. — № 8 (184). — С. 121–123.
- Зуев, М. Б. Лингвисторика интертекста в переводном американском поведенческом дискурсе как метафизическом дискурсе успеха : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. Б. Зуев ; Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. — Нальчик, 2009. — 22 с.
- Иванова, А. А. Эмоциональный диалог как средство формирования коммуникативной активности обучающихся / А. А. Иванова, Н. М. Молодженкова, Д. В. Макарова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-2. — С. 120–122.
- Ивойлова, Н. Ю. Строй текста современной христианской проповеди: На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Ивойлова ; Моск. гос. пед. ун-т. — М., 2003. — 17 с.
- Измайлова, А. Б. Сказка в русской народной педагогике : монография / А. Б. Измайлова. — Владимир : Изд-во Влад. гос. ун-та, 2013. — 171 с.
- Ильясова, С. В. Язык СМИ и рекламы: игра как норма и как аномалия / С. В. Ильясова, Л. П. Амри. — М. : ФЛИНТА ; Наука, 2018. — 328 с.
- Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — Омск : Изд-во Омск. ун-та, 1999. — 279 с.
- Йоргенсен, М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филиппс ; пер. с англ. — 2-е изд., испр. — Харьков : Гуманитарный центр, 2008. — 352 с.
- Казак, М. Ю. К вопросу о типологии журналистских текстов / М. Ю. Казак ; БелГУ // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. — 2010. — № 24, вып. 8. — С. 193–200.
- Калабухова, О. В. Сказка как средство мотивации школьников к иноязычной речевой деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Калабухова // Концепт : научно-методический электронный журнал. — 2017. — № S8. — Киров : Изд-во АНО ДПО МЦИТО, 2017. — Режим доступа: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/skazka-kak-sredstvo-motivatsii-shkolnikov-k-inoyazychnoy-rechevoy-deyatelnosti (дата обращения: 26.05.2022).

- Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
- Карасик, В. И. Дискурсивная персонология / В. И. Карасик // Язык, коммуникация и социальная среда. — Воронеж : ВГУ, 2007. — С. 78–86.
- Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. трудов. — Волгоград : Перемена, 2000. — С. 5–20.
- Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 1999. — 63 с.
- Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелев ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. — М. : Наука, 1987. — 261, [2] с.
- Кибрик, А. А. Когнитивные исследования по дискурсу / А. А. Кибрик // Вопросы языкознания. — 1994. — № 5. — С. 126–139.
- Ким, М. Н. Основы творческой деятельности журналиста / М. Н. Ким. — СПб. : Питер, 2011. — 400 с.
- Киров, Е. Ф. Цепь событий — дискурс/текст — концепт / Е. Ф. Киров // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК : Материалы науч. сессии фак-та ЛиМК ВолГУ. Волгоград, апрель 2003 : сб. науч. статей. — Волгоград : Волгоград, 2004. — Вып. 2. — С. 29–41.
- Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Высшая школа, 1986. — 103 с.
- Ковалева, Л. А. Текстовые особенности песенного дискурса / Л. А. Ковалева // Лексикография и коммуникация : сб. материалов IV Междунар. науч. конф., Белгород, 26–27 апр. 2018 г. / М-во образования и науки РФ, НИУ БелГУ ; отв. ред. А. П. Седых. — Белгород : БелГУ, 2018. — С. 105–108.
- Кожина, М. Н. Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. — 2-е изд. — М. : Флинта ; Наука, 2010. — 464 с.
- Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода / В. Н. Комиссаров. — М. : ЧеРо, 1999. — 136 с.
- Комлева, Е. В. Апеллятивность текстов официально-делового стиля: на материале современного немецкого языка / Е. В. Комлева. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 220 с.
- Комлева, Е. В. Апеллятивность в языке и речи (на материале современного немецкого языка) / Е. В. Комлева // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 5 (19). — С. 152–164.
- Комлева, Е. В. Апеллятивность и текст / Е. В. Комлева. — СПб. : Реноме, 2014. — 354 с.
- Комлева, Е. В. Формирование лингво-коммуникативной компетентности обучающегося в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки» / Е. В. Комлева, К. Ю. Герасимова, Д. В. Мирошникова // Вестник педагогических наук. — 2021. — № 5. — С. 7–12.

- Комлева, Е. В. Функционально-семантическая категория апеллятивности как фактор текстообразования: на материале современного немецкого языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е. В. Комлева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2015. — 44 с.
- Копылова, Е. А. Диалоговые стратегии как фактор смыслообразования в дидактическом взаимодействии / Е. А. Копылова // Образование и наука. Известия УрО РАО. — 2011. — № 1 (80). — С. 102–111.
- Коротеева, О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. В. Коротеева. — Волгоград, 1999. — 24 с.
- Костомаров, В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. — 1994. — № 1. — С. 73–76.
- Кострова, О. А. Дискурсивные табу в межкультурной научной коммуникации [Электронный ресурс] / О. А. Кострова. — 2003. — Режим доступа : <http://olgakostrova.narod.ru/articles/2006/tabu.pdf> (дата обращения: 24.05.2022).
- Костюшкина, Г. М. Способы организации педагогического дискурса / Г. М. Костюшкина, С. А. Рыбалко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 14, № 6. — С. 1889–1894.
- Кочадзе, И. В. Педагогическая сказка как средство поддержки позитивной социализации старших дошкольников [Электронный ресурс] / И. В. Кочадзе // Дошкольник.РФ. — 2019. — № 5 (114). — Режим доступа : <http://doshkolnik.ru/pedagogika/22427.html> (дата обращения: 26.05.2022).
- Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2003. — 375 с.
- Крестовский, А. В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников [Электронный ресурс] / А. В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 2. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-narodnoy-skazki-v-vospitanii-duhovno-nravstvennyh-kachestv-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 26.05.2022).
- Кройчик, Л. Е. Система журналистских жанров / Л. Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста / под ред. С. Г. Корконосенко. — СПб. : Об-во «Знание» ; СПбИВЭСЭП, 2000. — С. 125–168.
- Кротов, В. Г. Сказочная педагогика. Часть первая: Проблемы характера [Электронный ресурс] / В. Г. Кротов. — 2017. — Режим доступа : https://fictionbook.ru/author/viktor_krotov/skazochnaya_pedagogika_chast_pervaya_pro/read_online.html (дата обращения: 26.05.2022).
- Ксензенко, О. А. Прагматические особенности рекламных текстов / О. А. Ксензенко // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — С. 334–353.
- Кубрякова, Е. С. Виды пространств текста и дискурса / Е. С. Кубрякова // Категоризация мира: пространство и время : материалы научной конференции / под ред. Е. С. Кубряковой, О. А. Александровой. — М. : Диалог ; МГУ, 1997. — С. 15–26.
- Кубрякова, Е. С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Структура и семантика художественного текста: Доклады VII Междунар. конф. — М. : СпортАкадемПресс, 1999. — С. 186–197.

- Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова ; Рос. академия наук. Ин-т языкознания. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
- Курбонова, М. Р. Теоретико-педагогические основы становления будущих учителей в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Р. Курбонова. — Курган-Тюбе, 2010. — 22 с.
- Латушко, Ю. В. Табу / Ю. В. Латушко // Ойкумена. Регионоведческие исследования. — 2009. — № 2 (9). — С. 30–40.
- Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. : Знание, 1979. — 48 с.
- Лившиц, Т. Н. Реклама в прагматическом аспекте / Т. Н. Лившиц. — Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. — 212 с.
- Лисицина, Е. В. Лингвистические особенности философского дискурса П. А. Флоренского : дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Лисицина. — Ставрополь, 2006. — 206 с.
- Локк, Д. Мысли о воспитании / Д. Локк ; пер. с англ. А. Басистова. — 3-е изд. — М. : К. И. Тихомиров, 1913. — 238 с.
- Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — Режим доступа: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1937_lektzii_o_vosp_detey.shtml (дата обращения: 03.06.2022).
- Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.
- Макарова, Д. В. Реализация стратегий педагогического дискурса в речевом поведении учителя / Д. В. Макарова // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 11. — С. 190–196.
- Макарова, Д. В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса : дис. ... д-ра пед. наук / Д. В. Макарова ; Московский гос. пед. ун-т. — М., 2009. — 370 л.
- Маковский, М. М. Феномен табу в традициях и языке индоевропейцев: Сущность — формы — развитие / М. М. Маковский. — М. : Азбуковник, 2000. — 268 с.
- Маликова, М. Г. Христианские мотивы и нравственные максимы в сказках Оскара Уайльда / М. Г. Маликова // Начальная школа. — 2016. — № 1. — С. 91–93.
- Махова, А. А. Функционально-прагматический потенциал интертекстуальности в журналистском тексте : дис. ... канд. филол. наук / А. А. Махова ; Белгородский гос. нац. исследовательский ун-т. — Белгород, 2014. — 216 с.
- Меликова, Э. А. Современные проявления эвфемизации и табуирования / Э. А. Меликова // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер.: Гуманитарные науки. — Ставрополь, 2005. — № 1. — С. 159–160.
- Мельникова, Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Мельникова ; Южный федеральный ун-т. — Ростов-на-Дону, 2007. — 19 с.

- Мечковская, Н. Б. Язык и религия: Лекции по филологии и истории религии : учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. «Филология», «История», «Культурология», «Философия», «Теология», «Социальная психология» / Н. Б. Мечковская. — М. : Гранд ; Агентство «Файр», 1998. — 349 с.
- Мигунов, А. И. Логика и прагматика дискурса / А. И. Мигунов // Логико-философские штудии. — СПб. : РОО «Санкт-Петербургское философское общество», 2010. — Вып. 8. — С. 20-30.
- Микхантиева, М. Как не «ляпнуть лишнего» на языке жестов [Электронный ресурс] / М. Микхантиева. — 2009. — Режим доступа: <https://rb.ru/article/kak-ne-lyapnut-lishnego-na-yazyke-jestov/5097007.html> (дата обращения: 04.06.2022).
- Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса / Ж. В. Милованова // Языковая личность: жанровая речевая деятельность : сб. науч. трудов. — Волгоград : Перемена, 1998. — С. 62-70.
- Михальская, А. К. Основы риторики: Мысль и слово : учеб. пособие / А. К. Михальская. — М. : Просвещение, 1996. — 416 с.
- Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов / А. К. Михальская. — М. : Издательский центр «Академия», 1998. — 432 с.
- Мкртчян, Н. М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Мкртчян. — Ростов-на-Дону, 2007. — 24 с.
- Немцов, Д. И. Отражение эстетической теории в сказках Оскара Уайльда / Д. И. Немцов // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. статей XXV Междунар. научно-практ. конф. (Пенза, 30 июля 2019 г.) : в 2 ч. — Ч. 1. — Пенза : Наука и просвещение, 2019. — С. 207-211.
- Нерсисян, Г. Р. Научно-популярный педагогический дискурс: системообразующие характеристики и признаки (на материале английского языка) / Г. Р. Нерсисян // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. — 2021а. — № 3. — С. 152-156.
- Нерсисян, Г. Р. Функциональная модель англоязычного научно-популярного педагогического дискурса: лингвоаксиологический аспект : дис. ... канд. филол. наук / Г. Р. Нерсисян ; Пятигорский гос. ун-т. — Пятигорск, 2021б. — 237 л.
- Нечитайло, И. С. Педагогический дискурс как объект социологического исследования: цели, методы, перспективы [Электронный ресурс] / И. С. Нечитайло. — 2012. — Режим доступа: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/pdf> (дата обращения: 03.06.2022).
- Овишиева, Н. Л. К вопросу о различиях в понимании термина «дискурс» / Н. Л. Овишиева // Вестник ОГУ. — 2004. — № 11. — С. 165-169.
- Олянич, А. В. Презентационная теория дискурса : монография / А. В. Олянич. — Волгоград : Парадигма, 2004. — 507 с.
- Падучева, Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е. В. Падучева. — М. : Едиториал, 2004. — 288 с.

- Петрова, Е. В. Фокализация как средство моделирования смыслов в тексте / Е. В. Петрова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сб. статей IV Междунар. научной конф. молодых ученых, посв. 80-летию юбилею каф. иностр. яз. — Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2014. — С. 448–452.
- Пеше, М. Контент-анализ и теория дискурса / М. Пеше // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. — М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. — С. 302–336.
- Пичугина, В. К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. К. Пичугина ; Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. — Волгоград, 2014. — 38 с.
- Плотникова, С. Н. Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия [Электронный ресурс] / С. Н. Плотникова // Magister Dixit. — 2011. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-prostranstvo-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya> (дата обращения: 23.05.2022).
- Полянина, Е. В. Педагогический дискурс: основные характеристики и жанры (на материале немецкого языка) / Е. В. Полянина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов VI Международной конференции. — Саратов : Наука, 2014. — С. 82–87.
- Попова, Я. В. Коммуникативная обработка табуированных речесмыслов в институциональном дискурсе : дис. ... канд. филол. наук / Я. В. Попова. — Красноярск, 2014. — 240 с.
- Поспелова, Ю. Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Ю. Поспелова ; Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. — Киров, 2009. — 16 с.
- Почепцов, Г. Г. Прагматика предложения / Г. Г. Почепцов // Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. — М. : Высшая школа, 1981. — С. 271–278.
- Пронина, Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы / Е. Е. Пронина. — М. : Рип-холдинг, 2000. — 100 с.
- Прохорова, И. К. Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. К. Прохорова. — Тюмень, 2012. — 27 с.
- Рахим, А. Ф. Педагогический дискурс в современных научных отечественных исследованиях [Электронный ресурс] / А. Ф. Рахим. — Режим доступа: <https://docplayer.com/89155369-Pedagogicheskiy-diskurs-v-sovremennyh-nauchnyh-otechestvennyh-issledovaniyah.html> (дата обращения: 03.06.2022). — С. 62–67.
- Робинсон, Х. Библийская проповедь / Х. Робинсон. — СПб. : Шандал, 2005. — 14 с.
- Роботова, А. С. Современный педагогический дискурс / А. С. Роботова // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 12. — С. 19–25.
- Розенталь, Д. Э. Язык рекламных текстов : учеб. пособие для факультетов журналистики вузов / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. — М. : Высшая школа, 1981. — 127 с.

- Розениток-Хюсси, О. Речь и действительность / О. Розениток-Хюсси. — М. : Лабиринт, 1994. — 222 с.
- Романова, О. В. Адресованность и интертекстуальность газетного интервью как жанра журналистского дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. В. Романова ; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2008. — 28 с.
- Рохлина, А. И. Лингвокультурологическое исследование интерпретации текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. И. Рохлина ; Кабард.-Балкар. гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. — Нальчик, 2005. — 18 с.
- Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 : Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе ; сост. А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1981. — 656 с.
- Рутер, О. А. Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой (Лингвистический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. А. Рутер. — Ростов-на-Дону, 2007. — 28 с.
- Рябцева, Н. К. Логический анализ языка. Язык речевых действий / Н. К. Рябцева. — М. : Наука, 1994. — С. 82–86.
- Самкова, М. А. Инвариантные характеристики самоподобной структуры учебно-педагогического дискурса / М. А. Самкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2016. — № 11 (65) : в 3 ч. — Ч. 3. — С. 170–172.
- Самкова, М. А. Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса (на материале англоязычных учебных текстов-полилогов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. А. Самкова ; Челябинский гос. ун-т. — Челябинск, 2014. — 24 с.
- Сборник педагогических сказок / под ред. Н. В. Микляевой. — М. : МГПИ, 2011. — 136 с.
- Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2004. — 320 с.
- Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. — М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. — С. 12–53.
- Сёрль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Сёрль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов : сб. / пер. с англ. ; сост. и авт. вступ. ст. И. М. Кобозева, В. З. Демьяненко ; ред. Б. Ю. Городецкой. — М. : Прогресс, 1986. — С. 151–169.
- Силаев, П. В. Средства усиления убедительности в учебном аргументативном дискурсе студентов : автореф. дис. ... канд. фил. наук / П. В. Силаев ; Смоленский гос. ун-т. — Смоленск, 2010. — 24 с.
- Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ : [сборник] / [гл. науч. ред. О. Ф. Русакова]. — Екатеринбург : Дискурс-Пи, 2006. — 177 с.
- Солдатова, И. Н. Духовно-эстетический потенциал сказок Оскара Уайльда в процессе проектирования эстетико-смыслотворческой деятельности / И. Н. Солдатова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 185–192.

- Сороковых, Г. В. Проблема педагогического дискурса в рамках выстраивания новых стратегий подготовки учителя иностранного языка / Г. В. Сороковых, И. Е. Баранова // Язык и культура. — 2016. — № 2 (34). — С. 188–194.
- Стативка, В. И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка / В. И. Стативка // Русский язык в школе. — 2002. — № 6. — С. 17–21.
- Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. — Halle : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1989. — S. 279–282.
- Сусов, И. П. История языкознания : учеб. пособие для студентов старших курсов и аспирантов / И. П. Сусов. — Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. — 276 с.
- Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; вступ. очерки С. Соловейчика. — 5-е изд. — М. : Политиздат, 1985. — 270 с.
- Танчук, А. С. Дискурсивные характеристики англоязычных вебинаров по обучению английскому языку : дис. ... канд. филол. наук / А. С. Танчук ; Самарский национальный исследовательский ун-т им. ак. С. П. Королева. — Самара, 2021. — 205 л.
- Татаринцева, Т. А. Ценностные ориентиры творческого метода О. Уайльда / Т. А. Татаринцева, И. П. Черкасова // Актуальные вопросы филологии и переводоведения в свете современных исследований : сб. науч. статей по материалам XIV Междунар. научно-практ. конф. (Чебоксары, 20 октября 2017 г.) / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. — Чебоксары : Изд-во ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2017. — С. 354–357.
- Таюпова, О. И. Журналистский дискурс в ракурсе прагмалингвистики / О. И. Таюпова // Российский гуманитарный журнал. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 212–219.
- Тимонина, И. В. Педагогическая риторика : учеб. пособие / И. В. Тимонина. — Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012. — 300 с.
- Тюпа, В. И. Анализ художественного текста / В. И. Тюпа. — М. : Академия, 2009. — 336 с.
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012.
- Фещенко, Л. Г. Структура рекламного текста : учеб.-практ. пособие / Л. Г. Фещенко. — СПб. : Петербургский институт печати, 2003. — 111 с.
- Фрэзер, Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии / Дж. Дж. Фрэзер ; пер. с англ. ; [ред., послесл. и коммент. С. А. Токарева]. — М. : Политиздат, 1980. — 831 с.
- Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко ; пер. с фр. — М. : Касталь, 1996. — 448 с.
- Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 334 с.
- Цинкерман, Т. Н. Коммуникативно-прагматический анализ стилей англоязычного воспитывающего общения / Т. Н. Цинкерман // Магия ИННО:

- интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике : сб. научных трудов : в 2 т. — Т. 1 / под ред. Д. Н. Новикова. — М. : МГИМО, 2019. — С. 78–82.
- Чепкина, Э. В. Русский журналистский дискурс: Текстопорождающие практики и коды (1995–2000) / Э. В. Чепкина ; науч. ред. Л. М. Майданова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. — 279 с.
- Чепкина, Э. В. Журналистский дискурс: анализ практик / Э. В. Чепкина, Л. В. Енина // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — № 2 (89). — С. 76–85.
- Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ... канд. филол. наук / В. Б. Черник. — Екатеринбург, 2002. — 197 с.
- Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. — М. : Книжный дом «Либроком», 2009. — 248 с.
- Чернявская, В. Е. Медиальность: опыт переосмысления формирующейся парадигмы в лингвистике [Электронный ресурс] / В. Е. Чернявская // Медиалингвистика : международный научный журнал. — 2015. — № 1 (6). — Режим доступа: http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1423081001_2905.pdf (дата обращения: 22.05.2022).
- Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. — М. : Университетская книга, 2010. — 320 с.
- Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. — М. ; Волгоград : Перемена, 2000. — 368 с.
- Шендрик, И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. — М. : АПКиПРО, 2003. — 97 с.
- Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. — Саратов : Колледж, 1997. — Вып. 2. — С. 93–97.
- Шумова, И. В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Шумова ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. — М., 2010. — 23 с.
- Щербинина, Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Щербинина ; Московск. пед. гос. ун-т. — М., 2010. — 46 с.
- Щербинина, Ю. В. Речевая агрессия: территория вражды / Ю. В. Щербинина. — М. : Форум, 2013. — 400 с.
- Austin, J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. — Oxford : Oxford University Press, 1962. — 174 p.
- Bach, K. Linguistic Communication and Speech Acts / K. Bach, R. Harnish. — Cambridge : MIT Press, 1980. — 327 p.
- Bach, K. Performatives are statements too / K. Bach // Philosophical Studies. — 1975. — Vol. 28. — P. 229–236.
- Ballmer, Th. Speech Act Classification: A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs / Th. Ballmer, W. Brennenstuhl. — Berlin ; Heidelberg ; New York : Springer, 1980. — 274 S.

- Burger, H. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien* / H. Burger, M. Luginbühl. — Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2005. — 486 S.
- Cheng Cheng, A. Ng. *Intertextual Practices in the Sermons of a Singapore "Prosperity Gospeller"* / A. Ng Cheng Cheng. — Singapore : ScholarBank@NUS Repository, 2015. — 272 p.
- Clayton, M. *Preaching and Teaching* / M. Clayton // *The Cambridge Companion to Old English Literature*. — Cambridge : Cambridge University Press, 2013. — P. 159-179.
- Coulthard, M. *An Introduction to Discourse Analysis* / M. Coulthard. — London : Longman, 1977. — 256 p.
- Dreyer, St. *Kinder und Onlinewerbung* / St. Dreyer, Cl. Lampert, A. Schulze // *Erscheinungsformen von Werbung im Internet, ihre Wahrnehmung durch Kinder und ihre regulatorischer Kontext. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen*. — Leipzig (Vistas), 2014. — Bd. 75. — 14 S.
- Habermas, J. *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen* / J. Habermas. — Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1985. — 449 S.
- Habermas, J. *Erläuterungen zur Diskursethik* / J. Habermas. — Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1991. — 230 S.
- Hage, G. *The haunting figure of the useless academic: Critical thinking in coronavirus time* / G. Hage. — *European Journal of Cultural Studies*. — 2020. — Vol. 23, iss. 4. — P. 662-666.
- Harris, Z. S. *Discourse Analysis* / Z. Harris // *Language*. — 1952. — Vol. 28, No 1. — P. 1-30.
- Henry, J. *Culture Against Man* / J. Henry. — NY : Random House, 1965. — 495 c.
- Holíčková, Z. *Persuasive Strategies in Religious Discourse: A Contrastive Analysis of Scripted Sermons* / Z. Holíčková. — Brno : Masaryk University, 2019. — 92 p.
- Jäger, S. *Lexikon Kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste* / S. Jäger, J. Zimmermann. — Munster : Unrast-Verlag, 2010. — 144 S.
- Jäger, S. *Kritische Diskursanalyse: eine Einführung* / S. Jäger. — Duisburg : DISS Studien, 2001. — 258 S.
- Jäger, S. *Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis* / S. Jäger, F. Maier // *Critical discourse analysis* / R. Wodak (ed.). — London : Sage, 2013. — Vol. 1. — P. 165-195.
- Liashko, O. *Methodological algorithm for interpreting intertextuality within the orthodox sermon (case study of the english orthodox sermon fragment)* / O. Liashko, Y. Kapranov, O. Cherkhava, T. Nasalevych & T. Riabukha. — *Amazonia Investiga*. — 2021. — No 10 (43). — P. 123-132.
- Link, J. *Was ist und was bringt Diskurstaktik* / J. Link // *Kulturrevolution*. — 1983. — No 2. — S. 60-66.
- Maas, U. *"Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand": Sprache im Nationalsozialismus* / U. Maas. — Opladen : Westdeutscher Verlag, 1984. — 120 S.
- Maletzke, G. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen* / G. Maletzke. — Opladen : Westdeutscher Verlag GmbH, 1996. — 226 S.

- Musolff, A. Sind Tabus tabu? Zur Verwendung des Wortes Tabu im öffentlichen Sprachgebrauch / A. Musolff // Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. — 1987. — Vol. 60. — S. 10–18.
- Rorabaugh, P. W. The Sermonic Urge: Postsecular Sermons in Contemporary American Fiction / P. W. Rorabaugh. — Atlanta : Georgia State University, 2011. — 204 p.
- Sadock, J. M. Toward a Linguistic Theory of Speech Acts / J. M. Sadock. — New York : Academic Press, 1974. — 168 p.
- Schneider, H. J. Phantasie und Kalkül / H. J. Schneider. — Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1992. — 595 S.
- Schröder, H. Tabu / H. Schröder // Handbuch Interkulturelle Germanistik. — Stuttgart : Metzler, 2003. — S. 307–315.
- Schröder, H. Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik / H. Schröder // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. — 1995. — Bd. 21. — S. 15–35.
- Searle, J. Speech Acts / J. Searle. — Cambridge : Cambridge University Press, 1969. — 203 p.
- Sinclair, J. M. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils / J. M. Sinclair. — London : Oxford University Press, 1975. — 168 p.
- Stubbs, M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language / M. Stubbs. — Oxford : Blackwell, 1983. — 272 p.
- Stumpf, J. Intertextuality as a Veracity Mechanism. Jonathan Edwards' Sermon "Sinners in the Hands of an Angry God" / J. Stumpf. — Munich : GRIN Verlag, 2019. — 11 p.
- Wagner, H. Medien-Tabus und Kommunikationsverbote: Die manipulierbare Wirklichkeit / H. Wagner. — München : Olzog, 1991. — 311 S.
- Wodak, R. Medical Discourse: Doctor — Patient Communication / R. Wodak // Encyclopedia of Language & Linguistics / editor-in-chief K. Brown. — 2nd ed. — Oxford : Elsevier, 2006. — P. 681–687.

Лексико-графические источники

- Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
- Бертран, Р. Табу на знание о половых отношениях [Электронный ресурс] / Р. Бертран // Брак и мораль. — Режим доступа: <https://fil.wikireading.ru/32296> (дата обращения: 26.05.2022).
- БКРС: Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 22.05.2022).
- Бобе, Ю. Немецкие пошлости. Часть 2: Неприличные жесты [Электронный ресурс] / Ю. Бобе. — 2019. — Режим доступа: <https://liveberlin.ru/column/2019/03/30/nemetskie-poshlosti-chast-2-zhesty/> (дата обращения: 26.05.2022).
- Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов ; РАН, Ин-т лингвист. исслед. — СПб. : Норинт, 1998. — 1535 с.

- Греймас, А. Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка / А. Ж. Греймас, Ж. Курте // Семиотика. — М., 1983. — С. 481-550.
- Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: Краткий тематический словарь русских эвфемизмов / М. Л. Ковшова. — М. : Гнозис, 2007. — 320 с.
- Кон, И. С. Краткий словарь сексопатологических терминов [Электронный ресурс] / И. С. Кон. — Режим доступа: <https://vocabulary.ru/slovari/kratkii-slovar-seksopatologicheskikh-terminov.html> (дата обращения: 24.05.2022).
- Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — Изд. 2-е, расшир., испр. и доп. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 512 с.
- Словарь жестов [Электронный ресурс] // Коммерсантъ Власть. — 24.04.2001. — Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/254914> (дата обращения: 26.05.2022).
- Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
- Aman, R. Bayrisch-österreichisches Schimpfwörterbuch. Lexikon der Schimpfwörter / R. Aman. — München : Süddeutscher Verlag, 1972. — 206 S.
- Duden. Das Stilwörterbuch. — Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverlag, 2001. — 864 S.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. — 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. — Mannheim : Dudenverlag, 2001. — 1555 S.
- Geier-Leisch, S. Das neue Schimpfwörterbuch / S. Geier-Leisch. — München : Seehamer, 1998. — 352 S.
- Pfeiffer, H. Das Große Schimpfwörterbuch / H. Pfeiffer. — Frankfurt am Main : Eichborn Verlag, 1997. — 558 S.
- Universal-Lexikon [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://universal-lexikon.de-academic.com/253014> (дата обращения: 26.05.2022).

Список источников эмпирического материала

- Азуле, О. Послание Генерального директора ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / О. Азуле // Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО. — 2022. — Режим доступа: <http://unesco.ru/news/message-azoulay-international-day-of-education/> (дата обращения: 22.05.2022).
- Бездомная звезда [Электронный ресурс] // Телевизионный канал НТВ. Говорим и показываем. — 19.03.2012. — Режим доступа: https://www.ntv.ru/peredacha/Govorim_i_pokazyvaem/archive/i99157/video/#23391981 (дата обращения: 24.05.2022).
- Библейский источник — 1-е послание к Фессалоникийцам, глава 5.
- Библейский источник — 2-е послание к Тимофею, главы 3:1; 5:1.
- Библейский источник — 3-я книга Царств, главы 18-19.
- Библейский источник — Евангелие от Луки, главы 21; 11:29-32; 2:14.
- Библейский источник — Евангелие от Матфея, глава 7:14; глава 24:14; глава 26:6-16; глава 28:19.
- Библейский источник — Послание к Ефесянам, 2:19.

- Библейский источник — Послание к Римлянам, главы 12, 15.
 Библейский источник — Послание к Титу, 2:13.
 Библейский источник — Псалтирь, глава 24:7, глава 127:2.
 Быкова, Н. И. Английский язык. 2 класс: учебник для общеобразоват. учреждений [Электронный ресурс] / Н. И. Быкова, Дж. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — 5-е изд., перераб и доп. — М. : Express Publishing ; Просвещение, 2011. — 152 с. : ил. — Режим доступа: <http://getspeak.ru/data/documents/Spotlight-2-Students-book.pdf> (дата обращения: 20.05.2022).
 Berliner Morgenpost. — 2019. — 19. Februar.
 Berliner Zeitung. — 2019. — 18. Februar.
 Die Welt. — 2015. — 28. Februar.
 Die Welt. — 2016. — 9. Juni.
 Die Welt. — 2018. — 14. November.
 Süddeutsche Zeitung. — 2016. — 9. Juni.
 Süddeutsche Zeitung. — 2018. — 14. November.
 Neue Osnabrücker Zeitung: Mindestens 18 Verletzte und 37 Straftaten bei Protesten in Chemnitz [Электронный ресурс] // NOZ. — 2018. — 1. September. — Режим доступа: <https://www.noz.de/deutschland-welt/politik/artikel/1513820/mindestens-18-verletzte-und-37-straftaten-bei-protesten-in-chemnitz>. — Загл. с экрана.
 Micky Maus Magazin [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.egmont-shop.de/magazine/micky-maus/> (дата обращения: 26.05.2022).
 Crismon. — 2019. — № 3.
 Der Spiegel. — 2015. — № 3.
 Süddeutsche Zeitung. Kinderleben. — 2007. — № 3.
 Неужто мир сошел с ума, или Трансгендерная Европа [Электронный ресурс]. — 29.03.2009. — Режим доступа: <https://econet.ru/articles/67982-neuzhto-mir-soshel-s-uma-ili-transgender-naya-evropa> (дата обращения: 26.05.2022).
 Проповедь — Billy Graham «Christ Is Our Hope» [Электронный ресурс]. — 1988. — Режим доступа: <https://sermons.love/billy-graham/8304-billy-graham-christ-is-our-hope.html> (дата обращения: 24.04.2022).
 Проповедь — Billy Graham «Who Is Jesus, Really?» [Электронный ресурс]. — 1971. — Режим доступа: <https://singjupost.com/billy-graham-who-is-jesus-really-full-transcript/> (дата обращения: 24.05.2022).
 Проповедь — Rick Warren «Avoiding Personal Burnout» [Электронный ресурс]. — 1998. — Режим доступа: <https://www.sermoncentral.com/sermons/avoiding-personal-burnout-rick-warren-sermon-on-stress-127081> (дата обращения: 24.05.2022).
 Проповедь — Seraphim Rose «Each One of Us Is Potentially a Judas» [Электронный ресурс]. — 1982. — Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/78550.html> (дата обращения: 24.05.2022).
 Проповедь — Vincent Nichols «Cardinal's Homily for Christmas Eve 2021» [Электронный ресурс]. — 2021. — Режим доступа: <https://rcdow.org.uk/cardinal/homilies/cardinals-homily-for-christmas-eve-2021/> (дата обращения: 24.05.2022).

- Рекламная страница для детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gewinnen.nick.de/techdeck> (дата обращения: 26.05.2022).
- Уайльд, О. День рождения Инфанта / О. Уайльд ; пер. с англ. В. Э. Орла // Избранное / под ред. А. Зверева. — М. : Художественная литература, 1986а. — С. 374–390.
- Уайльд, О. Избранное / О. Уайльд ; пер. с англ. ; под ред. А. Зверева. — М. : Художественная литература, 1986б. — 639 с.
- Уайльд, О. Молодой Король / О. Уайльд ; пер. с англ. В. Э. Орла // Избранное / под ред. А. Зверева. — М. : Художественная литература, 1986в. — С. 361–373.
- Arizona State University : TESOL [Электронный ресурс]. — 2021. — Режим доступа: <https://english.asu.edu/content/teaching-english-speakers-other-languages-tesol> (дата обращения: 01.06.2022).
- Chesterton, Fr. Here is the little door [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.gkc.org.uk/gkc/books/Little_Door.html (дата обращения: 26.05.2022).
- Der Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/Zusammenfassung_LfM__Kinder_und_Onlinewerbung.pdf (дата обращения: 26.05.2022).
- Diskriminierung im Alltag: Wie gelingt Schule ohne Rassismus [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=-oGMxirH9Nk&t=297s> (дата обращения: 26.05.2022).
- Gute Schule: Norm Green (Durham) über Unterricht und Kooperatives Lernen [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=0PfbKobavOs> (дата обращения: 26.05.2022).
- Keine Panik! Wie geht Elternabend [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=OF1BWt7alls> (дата обращения: 26.05.2022).
- Krass gegen Hass [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=CfggHBhm5B0&t=149s> (дата обращения: 26.05.2022).
- Lear, E. Poems and Limericks [Электронный ресурс] / E. Lear. — Режим доступа: <https://etc.usf.edu/lit2go/111/poems-and-limericks-of-edward-lear> (дата обращения: 20.05.2022).
- Mann, H. Der Untertan / H. Mann. — Leipzig : Verlag Philipp Reclam jun., 1983. — 402 S.
- Mann, H. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen / H. Mann. — München : Albert Langen, 1905. — 248 S.
- Shakespeare, W. Measure for Measure. Act III, Scene I [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.shakespeare-online.com/plays/measure_3_1.html (дата обращения: 26.05.2022).
- Schule ohne Noten: So fühlen sich Schüler und Lehrer dabei [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=r0ocZkUvCnY> (дата обращения: 26.05.2022).

- System Missbrauch [Электронный ресурс] // YouTube. — 27.01.2014. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=0JTO_W1B-Jg&t=1315s (дата обращения: 26.05.2022).
- Tabuthema: Wenn Lehrer Schüler mobben [Электронный ресурс] // YouTube. — 25.10.2020. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=dAc_UzsY1_E (дата обращения: 26.05.2022).
- Wie bereitet ein Lehrer Unterricht vor [Электронный ресурс] // YouTube. — 29.03.2022. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=PvIYiESLKVY> (дата обращения: 26.05.2022).
- Wilde, O. A House of Pomegranates / O. Wilde. — London : J. R. Osgood, McIlvaine, 1891a. — 158 p.
- Wilde, O. The Birthday of the Infanta / O. Wilde // A House of Pomegranates. — London : J. R. Osgood, McIlvaine, 1891b. — P. 27–61.
- Wilde, O. The Birthday of the Infanta [Электронный ресурс] / O. Wilde // Learn English Through Story. — 2018. — Режим доступа: <https://youtu.be/7LT1gSjqxX0?t=1334> (дата обращения: 26.05.2022).
- Wilde, O. The Happy Prince and Other Tales / O. Wilde. — London : David Nutt, 1888. — 116 p.
- Wilde, O. The Young King / O. Wilde // A House of Pomegranates. — London : J. R. Osgood, McIlvaine, 1891c. — P. 1–26.
- World Bank Education : COVID-19 School Closures Map [Электронный ресурс] / IBRD. — 2022. — Режим доступа: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19> (дата обращения: 22.05.2022).
- Zdera, N. Master der Technischen Universität München / N. Zdera // Persönliches Archivmaterial.

Список научных трудов Е. В. Комлевой

1. Микрополе побуждения (на материале немецкого языка) // Материалы XXIII науч.-практ. конф. (14–15 окт. 1999 г.). Гуманитарные секции. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1999. — Ч. 2. — С. 105–106.
2. Лингвостилистические особенности выражения побудительности в текстах немецкой рекламы // Пятые Поливановские чтения : сб. науч. статей по материалам докл. и сообщ. Общее и сопоставительное языкознание. Социолингвистика (16–18 мая 2000 г.). — Смоленск : Изд-во СГПУ, 2000. — Ч. 1. — С. 66–72.
3. О деятельности Генса Г. Ф. на посту председателя Оренбургской пограничной комиссии (по материалам деловой и частной переписки на немецком языке) // Немцы России на рубеже веков: история, современное положение, перспективы : материалы науч.-практ. конф. — Оренбург : Изд. центр ОГАУ, 2000. — С. 144–147.
4. Особенности выражения побудительности в тексте делового письма (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки : материалы конф. (11–13 мая 2000 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — С. 17–19.
5. Особенности выражения побудительности в текстах военных документов (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы конф. (15–17 мая 2001 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — С. 25–26.
6. Роль иллокутивных глаголов в реализации побудительности в текстах немецких военных документов // Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. статей по материалам докл. и сообщ. Слово и грамматика. Лексикография (19–20 июня 2001 г.). — Смоленск : Изд-во СГПУ, 2001. — Ч. 3. — С. 69–76.
7. Семантико-стилистические модификации побудительности в тексте делового письма (на материале немецкого языка) // Материалы XXV препод. и студ. науч.-практ. конф. ОГПУ (25–26 апр. 2001 г.). Гуманитарные секции. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2001. — Ч. 2. — С. 140–142.
8. ИмPLICITная диалогичность делового немецкого документа // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы конф. (21–23 мая 2002 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С. 14–15.

9. Реализация интенции адресанта в заголовке текста делового документа (на материале немецкого языка) // Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. статей по материалам докл. и сообщ. (16–17 апр). — Смоленск : Изд-во СГПУ, 2002. — С. 52–57.
10. Коммуникативно-прагматическая и социокультурная характеристика делового дискурса (на материале немецкого языка) // *Studia Linguistica XII. Перспективы и направления современной лингвистики* : сб. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — С. 436–440.
11. Типы текстов, составляющих деловой дискурс (на материале немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы конф. (15–17 апр. 2003 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — С. 30–32.
12. Вопросительные предложения в функции косвенной просьбы в текстах деловых документов (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы германистики и романистики : сб. науч. статей. — Смоленск : Изд-во СГПУ, 2004. — Вып. 8. — С. 114–120.
13. Коммуникативная компетенция участников общения в деловой сфере (на материале современного немецкого языка) // Материалы межвуз. научн.-практ. конф. СПбГУП (19–20 апр. 2004 г.). — СПб. : Изд-во СПбГУП, 2004. — С. 19–20.
14. Констатирующие речевые акты в функции директивов в текстах деловых документов (на материале немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы конф. (8–20 мая 2004 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — С. 21–22.
15. Механизм осуществления социального взаимодействия участников делового общения (на материале современного немецкого языка) // Качество профессионального образования: новые приоритеты, системы оценки: Материалы науч.-практ. конф. (7–8 апреля 2004 г.). Секции факультета иностранных языков. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004. — Ч. 1. — С. 148–154.
16. Монологический дискурс как текстообразующая основа делового документа (на материале немецкого языка) // Вестник ОГПУ. — 2004. — № 36. — С. 83–90.
17. Перформативная парадигма директива в реализации побуждения к действию в деловом документе (на материале немецкого языка) // Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. статей по материалам докл. и сообщ. (30–31 марта 2004 г.). — Смоленск : Смядынь, 2004. — Ч. 1. — С. 222–229.
18. Средства реализации прямого побуждения к совершению действия в текстах деловых документов (на материале немецкого языка) // Вестник ОГПУ. — 2004. — № 35. — С. 36–43.
19. Из опыта исследования немецких военных приказов периода Великой Отечественной войны (по материалам документального фонда ЦМВС) // Информационно-методический сборник. — М. : Изд-во ЦМВС, 2005. — № 15. — С. 57–60.
20. Научное описание деловой сферы с позиции функциональной стилистики // Вестник ОГПУ. — 2005. — № 40. — С. 62–71.

21. Особенности функционирования вопросительных предложений в текстах деловых немецких документов // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции (10–11 мая 2005 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — С. 93–95.
22. Особенности функционирования письменного монолога в тексте делового документа (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы германистики и романистики : сб. науч. статей. — Смоленск : Изд-во СГПУ, 2005. — Вып. 9. — С. 70–77.
23. Апеллятивность в грамматике немецкого языка // Вестник ОГУ. — 2006. — № 11. — С. 46–51.
24. Апеллятивность как функционально-семантическая категория (на материале современного немецкого языка) // Вестник ОГУ. — 2006. — № 11. — С. 214–221.
25. Апеллятивность текстов официально-делового стиля. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 134 с.
26. Из истории вопроса изучения апеллятивности в лингвистике // Вестник ОГПУ. — 2006. — № 44. — С. 52–58.
27. К вопросу о грамматическом статусе обращения (на материале современного немецкого языка) // Вестник ОГПУ. — 2006. — № 43. — С. 26–32.
28. Концептно-ориентированная модель перевода // Вестник ОГПУ. — 2006. — № 44. — С. 58–65.
29. Специфические и неспецифические обращения (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции (21–22 мая 2007 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — С. 20–22.
30. К вопросу о функционально-текстовой классификации (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции (21–22 мая 2007 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — С. 23–25.
31. О коммуникативном подходе к типологии текстов (на материале современного немецкого языка) // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. трудов. — Вып. 5. — Орел : ОГИИК ; ПФ «Картуш», 2007. — С. 76–84.
32. Роль текстовых функций в типологическом описании текстов (на материале современного немецкого языка) // Стилистика текста: Межвуз. сб. науч. трудов. — Вып. 2. — Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. — С. 6–11.
33. Тексты с доминирующей апеллятивной функцией (на материале современного немецкого языка) (статья) // Актуальные проблемы германистики и романистики : сб. науч. статей. — Смоленск : Изд-во СГУ, 2007. — Вып. 11. — С. 42–50.
34. Функции языка как основа классификации текстов (на материале современного немецкого языка) // Материалы XXVIII препод. и студ. науч.-практ. конф. ОГПУ. Секции факультета иностранных языков. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2007. — Т. 7. — С. 118–127.

35. Адресованность текста военного приказа (на материале современного немецкого языка) // Актуальные проблемы германистики и романистики : сб. науч. статей. — Смоленск : Изд-во СГУ, 2008. — Вып. XII. — С. 40–46.
36. Апеллятивность в языке и речи (на материале современного немецкого языка) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 5 (19). — С. 144–152.
37. Диалектика апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Вестник ОГПУ. — 2008. — № 2 (52). — С. 26–31.
38. Об уточнении категории адресованности (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы конф. (21–22 мая 2008 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — С. 20–22.
39. Языковые средства с семантикой апеллятивности в текстах немецких военных приказов // Материалы XXVIII препод. и студ. науч.-практ. конф. ОГПУ. Секции факультета иностранных языков. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. — Т. 5. — С. 227–235.
40. Диалогическая маркированность апеллятивных текстов (на материале современного немецкого языка) // Известия Уральского государственного университета. — 2009. — № 1 (72). — С. 101–109.
41. Коммуникативно-организующая роль структурных элементов апеллятивных текстов (на материале современного немецкого языка) // Десятые Поливановские чтения : сб. статей. — Ч. II. — Смоленск, 2009. — С. 191–196.
42. Лингвистические маркеры апеллятивности в тексте (на материале современного немецкого языка) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — Т. 11, № 4 (30) (3). — С. 749–756.
43. Роль адресата апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Вестник ОГПУ. — 2009. — № 2 (54). — С. 33–38.
44. Функционирование директивного речевого акта в апеллятивном тексте (на материале современного немецкого языка) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 12 (90). — С. 118–125.
45. Языковая реализация апеллятивности в текстах немецких военных листовок (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 19–20 мая 2009 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — С. 23–24.
46. Антропоцентричность апеллятивных текстов современного немецкого языка // Известия Уральского государственного университета. — 2010. — № 1 (72). — С. 101–109.
47. Апеллятивная функция как потенция и как реализация (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 19–20 мая 2010 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — С. 33–34.
48. Вариативность имманентных признаков текста // Десятые Поливановские чтения : сб. статей по материалам докладов и сообщений конференции. Ч. 1 : Общие вопросы языкознания. Проблемы социолингвистики. Слово в тексте. Вопросы методики (Смоленск, 4–5 октября 2011 г.). — Смоленск : Маджента, 2011. — С. 156–161.

49. Жанровые формы апеллятивного общения (на материале современного немецкого языка) // Интеллект. Инновации. Инвестиции : академический журнал. — 2011. — № 3. — С. 186–191.
50. К вопросу о параметрах текстуальности // Вестник ОГУ. — 2011. — № 17 (36). — С. 146–152.
51. К вопросу о соотношении текстовых категорий адресованности и апеллятивности (на материале современного немецкого языка) // Мир науки, культуры, образования : международный научный журнал. — 2011. — № 4 (29). — С. 105–109.
52. Определенность субъектных референций апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы межвузовской научной конференции, 19–20 мая 2011 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — С. 39–41.
53. Прагматико-речевое взаимодействие коммуникантов в текстах политической пропаганды (на материале современного немецкого языка) // Теоретические и методические аспекты исследования функционирования языка. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения и 50-летию преподават. деятельности доктора филол. наук, проф. Н. А. Шехтмана (Оренбург, 17–18 февраля 2011 г.): сб. статей. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2011. — С. 180–183.
54. Прагматическая модель апеллятивного дискурса (на материале современного немецкого языка) // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 18 марта 2011 г. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. — С. 91–94.
55. Речевая стереотипность немецкого апеллятивного текста // Мир науки, культуры, образования : международный научный журнал. — 2011. — № 6 (31). — С. 10–14.
56. Соотношение понятий «речевой жанр» и «речевой акт» (на материале немецких апеллятивных текстов) // Теория и практика общественного развития : научный журнал. — 2011. — № 5. — С. 296–301.
57. Речевой жанр как форма целесообразности (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 23–24 апреля 2012 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — С. 41–43.
58. Тестовые и дискурсивные характеристики функционально-семантической категории апеллятивности // Текст — дискурс — стиль в современной этнокультуре Германии : коллективная монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — С. 199–224.
59. Изоморфизм вопросительных предложений (на материале современного немецкого языка) // Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур. Международная научно-практическая конференция (Оренбург, 15–16 мая 2013 г.). — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013. — С. 139–141.
60. Структурная стратегия апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 16–17 мая 2013 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 30–32.

61. Апеллятивность и текст (на материале современного немецкого языка). — СПб. : Реноме, 2014. — 354 с.
62. Выражение функционально-семантической категории апеллятивности в семантике глаголов (на материале современного немецкого языка) // Перспективы науки. — 2014. — № 4 (55). — С. 67–74.
63. Инвариант композиционной структуры апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Казанская наука. — 2014. — № 3. — С. 158–163.
64. К вопросу о смысловой структуре апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) (научная статья) // Глобальный научный потенциал. — 2014. — № 6 (39). — С. 33–37.
65. Прототипическая интертекстуальность апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Наука и бизнес: пути развития. — 2014. — № 4 (34). — С. 44–50.
66. Прототипические характеристики апеллятивного текста (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 15–16 мая 2014 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — С. 36–38.
67. Методологическое влияние синергетики на исследование категорий текста (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — С. 35–37.
68. Концепт научно-методического обеспечения высшего педагогического образования / Е. В. Комлева, Г. Н. Мусс // В мире науки и инновации : сб. статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. — Ч. 2. — Уфа : Аэтерна, 2016. — С. 140–145.
69. О границах применения синергетики в лингвистических исследованиях текста (на материале современного немецкого языка) // Одинадцатые Поливановские чтения: Материалы Международной научной конференции, 3–5 октября 2016 г. — Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2016. — С. 108–112.
70. Побуждение к действию в системе функционально-семантических категорий каузативности и апеллятивности (на материале современного немецкого языка) // Общественные науки. — 2016. — № 2 (1). — С. 421–429.
71. Эвристические возможности синергетики в исследованиях языка и речи (на материале современного немецкого языка) // Общественные науки. — 2016. — № 4. — С. 99–108.
72. К вопросу о языковой презентации живописного изображения в научно-публицистических текстах (на материале немецких монографий по психологии искусства) // Общественные науки. — 2017. — № 2 (2). — С. 295–303.
73. К проблеме вербальной репрезентации живописных изображений (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 13–14 мая 2017 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 30–32.

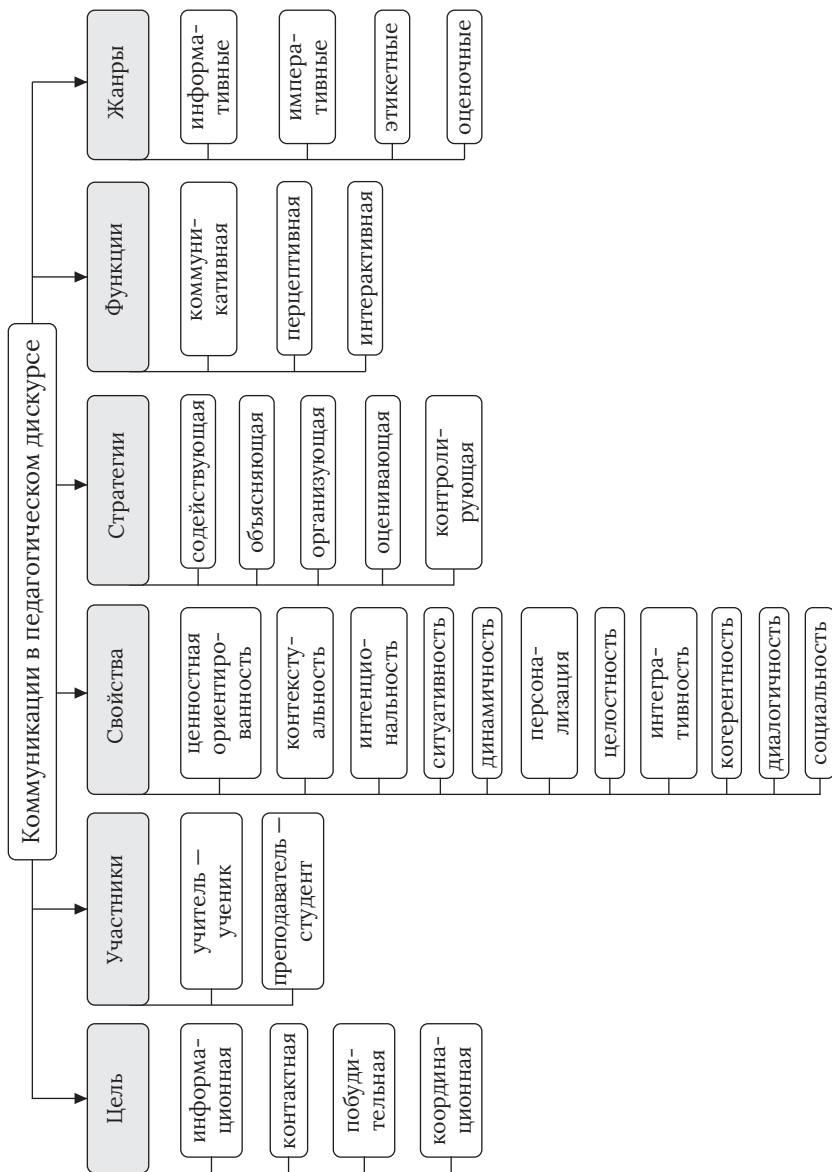
74. Особенности экфрасиса в нелитературных текстах // Ауэзовские чтения-15: Третья модернизация Казахстана — новые концепции и современные решения : труды Международной научно-практической конференции. — Шымкент : Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, 2017. — С. 10–13.
75. К вопросу о цифровой медиальности текста / Е. В. Комлева, Е. И. Горшкова // Казанская наука. — 2018. — № 12. — С. 150–153.
76. К вопросу о перцептивности как функционально-семантической категории (на материале современного английского языка) / Е. В. Комлева, Н. В. Сергеева // Казанская наука. — 2019. — № 3. — С. 91–94.
77. К вопросу об эффективности межкультурной коммуникации в деловой сфере (на материале немецкого языка) // Двенадцатые Поливановские чтения : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, 9–10 октября 2018 г. — Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2018. — С. 55–61.
78. Медиальность как один из критериев текстовой классификации (на материале современного немецкого языка) // Медийно-информационная грамотность современного педагога: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Оренбург, 30–31 октября 2018 г.) : в 3 ч. — Ч. 3. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2018. — С. 273–282.
79. Синергетическое взаимодействие антропоцентриков в текстах политической пропаганды (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки: Материалы Всероссийской межвузовской научной конференции, 12–13 апреля 2018 г. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С. 55–57.
80. Дистантный диалог апеллятивных текстов (на материале современного немецкого языка) // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. Вып. IX : Диалогическое взаимодействие текстов и дискурсов : сб. науч. статей / под ред. С. Т. Нефёдова, И. Е. Езан. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2019. — С. 51–67.
81. К вопросу о языковой реализации перцептивности в репродуктивных типах текстов (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки : сб. науч. трудов. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — С. 45–48.
82. Реализация прагматического воздействия в текстах туристической рекламы (на примере текстов рекламы немецких национальных парков) // Тринадцатые Поливановские чтения: Материалы Международной научной конференции, 29–30 октября 2019 г. — Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2019. — С. 112–118.
83. Роль межкультурной коммуникации в деятельности сотрудника туристической фирмы // Современный ученый. — 2019. — № 4. — С. 59–63.
84. Peculiarities of the linguistic professional competence formation of a future guide-interpreter / E. V. Komleva, K. Y. Gerasimova, D. V. Miroshnikova, N. T. Nikolaeva, E. I. Gorshkova // 13th International Technology, Education and Development Conference (11th–13th March 2019, Valencia, Spain). — Valencia : IATED Academy, 2019. — P. 3157–3163.

85. К вопросу о гетерогенности текста автобиографии (на материале современного немецкого языка) // Известия Смоленского государственного университета. — 2020. — № 2. — С. 123–136.
86. К вопросу о текстовой реализации лексико-грамматических аспектов перцептивности (на материале современного немецкого языка) // Казанская наука. — 2020. — № 3. — С. 74–78.
87. Языковая реализация социокультурного взаимодействия адресата и адресанта в тексте автобиографии (на материале современного немецкого языка) // Герценовские чтения. Иностранные языки : сб. науч. трудов. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — С. 76–79.
88. About digital texts significance in text classification // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences — EpSBS. 19th–20th September, 2019, Orenburg. — London : EpSBS, 2020. — P. 155–159. — URL: https://www.researchgate.net/publication/340797413_About_Digital_Texts_Significant_In_Text_Classification (дата обращения: 04.06.2022).
89. Developing Intercultural Communication Skills Using Media Tools / E. Komleva, E. Gorshkova, I. Turetskova, M. Belmesova, A. Koblova // 14th International Technology, Education and Development Conference (2nd–4th March 2020, Valencia, Spain). — Valencia : IATED Academy, 2020. — P. 4071–4079.
90. Virtual classroom as a modern interactive learning tool / E. V. Komleva, K. Y. Gerasimova, D. V. Miroshnikova, N. T. Nikolaeva, N. A. Sizintseva // 14th International Technology, Education and Development Conference (2nd–4th March 2020, Valencia, Spain). — Valencia : IATED Academy, 2020. — P. 4056–4064.
91. Формирование лингво-коммуникативной компетентности обучающегося в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки» // Вестник педагогических наук. — 2021. — № 5. — С. 7–12.
92. Formation of Linguistic Professional Competence in the Framework of Higher Education / E. Komleva, D. Miroshnikova, K. Gerasimova, S. Tleusheva // 15th International Technology, Education and Development Conference (8–9 March, 2021), INTED 2021 Proceedings. — Valencia : IATED Academy, 2021. — P. 6500–6510.
93. Innovative Methods of Teaching English Grammar Functionally / E. Komleva, E. Gorshkova, A. Koblova, I. Turetskova // 15th International Technology, Education and Development Conference (8–9 March, 2021), INTED 2021 Proceedings. — Valencia : IATED Academy, 2021. — P. 6540–6548.
94. Интермедиаальный характер апеллятивности в текстах политической пропаганды (на материале современного английского языка) // Казанская наука. — 2022. — № 1. — С. 82–86.
95. Implementation of Modern Trends in Foreign Language Teaching at Non-linguistic Faculties / E. Komleva, I. Turetskova, N. Sergeeva, N. Sizintseva // 16th International Technology, Education and Development Conference (7–8 March, 2022). — Valencia : IATED Academy, 2022. — P. 1217–1226.
96. Specific Features of Learning Foreign Languages by Generation “Z” / E. Komleva, D. Miroshnikova, K. Gerasimova, A. Koblova // 16th International Technology, Education and Development Conference (7–8 March, 2022). — Valencia : IATED Academy, 2022. — P. 527–534.

Учебно-методические работы

1. Методические рекомендации, учебные материалы и задания к ним для факультета психологии. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2000. — 21 с.
2. Сборник грамматических упражнений по немецкому языку для студентов 1-го курса неязыковых факультетов (учебно-методическое пособие). — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004. — 55 с.
3. Сборник грамматических упражнений по немецкому языку для студентов 2-го курса неязыковых факультетов. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005. — 40 с.
4. Немецкий язык для начинающих психологов (учебное пособие для студентов II курса ф-та психологии отделения «педагог-психолог»). — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2006. — 72 с.
5. Практический курс немецкого языка (учебное пособие для студентов I курса ф-та психологии). — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2006. — 96 с.
6. Функционирование текстов в сфере официально-делового общения. — Оренбург : Дизайн-Проект, 2006. — 96 с.
7. Рабочая программа по дисциплине «Стилистика», специальность 031202 — Перевод и переводоведение; 031201 — Теория и методика преподавания иностранных языков и культур. — Оренбург : Изд-во ОГУ, 2008. — Уч. номер 4448.
8. Немецкий язык для начинающих психологов : учеб. пособие. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2012. — 72 с. — Режим доступа: <http://rucont.ru/efd/168874> (дата обращения: 26.05.2022).
9. Немецкий язык для студентов I курса неязыковых факультетов // М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Оренб. гос. пед. универ.». — Оренбург : [Б. и.], 2012. — 99 с. — Режим доступа: <http://rucont.ru/efd/169279> (дата обращения: 26.05.2022).
10. Лингвистические основы деловой коммуникации : учеб. пособие по деловому немецкому языку для магистрантов [Электронный ресурс]. — 2018. — 95 с. — Режим доступа: <http://lib.rucont.ru/efd/643842/info> (дата обращения: 26.05.2022).
11. Лингво-стилистические основы деловой коммуникации немецкого и английского языков : учеб. пособие. Допущено УМС ОГПУ в качестве учебного пособия для обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование по дисциплине «Деловой иностранный язык» [Электронный ресурс] / Е. И. Горшкова, Е. В. Комлева. — 2-е изд., испр. и доп. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2019. — 81 с. — Режим доступа: <https://lib.rucont.ru/efd/691393> (дата обращения: 26.05.2022).
12. Немецкий язык для студентов-бакалавров : учеб. пособие. Допущено УМС ОГПУ в качестве учебного пособия для обучающихся по направлению 44.00.00 Образование и педагогические науки (очная и заочная форма обучения) по дисциплине «Иностранный язык» (немецкий) [Электронный ресурс] / Е. В. Комлева, И. В. Турецкова. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2020. — 81 с. — Режим доступа: <https://lib.rucont.ru/efd/716887/info> (дата обращения: 26.05.2022).

Характеристики коммуникаций педагогического дискурса



Оглавление

Введение	3
Глава 1	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС	
КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ СИСТЕМА	
1.1. История изучения педагогического дискурса	7
1.2. Педагогический дискурс в синхроническом аспекте изучения ...	28
1.3. Инвариантное и вариативное в обучении лингвистическому педагогическому дискурсу	45
1.4. Алгоритм внедрения практико-ориентированного педагогического дискурса	64
1.5. Речевые стратегии в рамках пандемийной педагогики при обучении иностранному языку	85
Глава 2	
ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ	
КАК РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СОЦИУМА	
2.1. Типологические характеристики журналистского дискурса	101
2.2. Англоязычная проповедь в контексте педагогического дискурса	123
2.3. Табуирование и детабуирование в педагогическом дискурсе	143
2.4. Создание текстов рекламы для детей как междисциплинарная научная проблема	168
2.5. Педагогический потенциал литературоведческого анализа сказки	189
Литература	211
Список научных трудов Е. В. Комлевой	229
Приложение	238

Научное издание

ПРАГМАТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ДИСКУРСА
Коллективная монография

Технический редактор *А. Б. Левкина*

Дизайн обложки *Т. Б. Тиунова*

Корректор *Д. А. Гаврилов*

Оригинал-макет *С. В. Красильнюк*

Подписано в печать 21.07.2022. Формат 60 × 88¹/₁₆.

Усл. печ. л. 14,7. Тираж 500 экз. Печать офсетная.

Заказ № 191С

Отпечатано в типографии
издательско-полиграфической фирмы «Реноме»,
192007, Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, д. 40.

Тел. (812) 766-05-66. E-mail: book@renomesp.ru

ВКонтакте: https://vk.com/renome_spb

www.renomesp.ru