

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Гуманитарный институт  
Кафедра романо-германской филологии и лингводидактики

Утверждена распоряжением по институту  
От «26» декабря 2019 г. № 95у/16.00-р  
Выполнена по заявке организации  
(предприятия) ООО «Стилсофт»

Допущена к защите  
«13» июня 2020 г.  
Зав. кафедрой романо-германской  
филологии и лингводидактики  
доктор педагогических наук, профессор  
Московская Н. Л.

---

*(подпись зав. кафедрой)*

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

### МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК СПОСОБ ДИАЛОГИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Рецензенты:**

Воронина Наталья Владимировна,  
директор МБОУ СОШ № 42 с углубленным  
изучением английского языка г. Ставрополя

**Выполнила:**

Майдоровская Анастасия Ивановна  
студентка 2 курса, группы ЛИН-м-о-18-2  
направления подготовки 45.04.02  
«Лингвистика» направленность (профиль)  
«Теоретическая и прикладная лингвистика»  
очной формы обучения

---

*(подпись)*

**Нормоконтролер:**

Ломтева Татьяна Николаевна  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры романо-германского  
языкознания и лингводидактики

**Научный руководитель:**

Ломтева Татьяна Николаевна  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры романо-германского  
языкознания и лингводидактики

---

*(подпись)*

---

*(подпись)*

Дата защиты: «23» июня 2020 г.

Оценка: \_\_\_\_\_

Ставрополь, 2020 г.

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>I. Теоретико-методологическое обоснование диалогизации общения как способа культуросопосредованного общения</b> .....	12
1.1 Общение как способ коммуникации в различных типах социального взаимодействия.....	12
1.2 Тип межличностного взаимодействия как способ общения в современном российском обществе .....	20
1.3 Диалогизация педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды.....	26
Выводы по первой главе.....	32
<b>II. Моделирование способов речевого взаимодействия через диалогизацию общения на уроках иностранного языка</b> .....	33
2.1 Трансляция культурно-специфического типа общения в учебную среду .....	33
2.2 Специфика речевого взаимодействия в коммуникативном пространстве урока иностранного языка.....	41
2.3 Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса .....	46
2.3.1 Эволюция базовых подходов к определению феномена педагогического дискурса .....	46
2.3.2 Прагматико-функциональные особенности педагогического общения в рамках институциональных дискурсивных форм .....	52
2.3.3 Языковая организация педагогического дискурса на различных уровнях языковой системы .....	62
2.3.4 Парадигма педагогических дискурсивных средств в русскоязычной академической среде.....	67
2.4 Модель коммуникативного взаимодействия (функции) в аспекте диалогизации педагогического дискурса на уроке иностранного языка ....	79
Выводы по второй главе.....	84
<b>Заключение</b> .....	87
<b>Список литературы</b> .....	90

## Введение

Взаимодействие наряду с предметно-практической деятельностью человека является одним из главных факторов развития человека. Человеческие взаимоотношения должны строиться на взаимоуважении. Общение в образовательном процессе не является исключением. В учебной деятельности общение должно строиться на равных, стороны должны восприниматься как личности, как полноправных участники процесса. Избираемый педагогом стиль общения имеет влияние на освоение студентами учебного материала и способствует эффективному взаиморазвитию учащихся и учителя.

Согласно А.А. Леонтьеву, педагогическое общение – это «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива» [Леонтьев, 2002]. Данную роль выполняет дискурс, который представляет собой образец формы, которая содержит в себе коммуникативные языковые и неязыковые намерения, уместные для данной ситуации общения и партнера по коммуникации, как представителя иной культуры.

Интеллектуальное взаимодействие субъектов образовательного процесса во время учебной или вне учебной деятельности предполагает изменение интеллектуальной характеристики одного или обоих субъектов.

Чтобы процесс образования стал действительно совместным освоением культурных ценностей, он должен стать равноправным диалогом. Диалог предполагает взаимное предъявление, освоение и присвоение смыслов друг друга, совместный поиск других смыслов. При этом происходит замена педагогического воздействия преподавателя на студента на личностное

взаимодействие, где оба становятся «соавторами» этого процесса [Крысько, 2001, с. 34].

Актуальность принципа диалогизации монолога в ходе занятия определяется тем, что преподаватель воспринимается студентами прежде всего, как партнер по взаимодействию. Если это ожидание не подтверждается, то существенно снижается эффективность воздействия слов преподавателя и возможность поддержания внимания и интереса.

Однако сегодня очевидным является наличие противоречия между необходимостью внедрения гуманистических технологий обучения и воспитания в учебные заведения и недостаточной разработанностью тенденций и принципов развития гуманистической парадигмы в системе педагогического образования. Перед исследователями стоит вопрос, как вывести педагогический дискурс с помощью диалогизации на уровень партнерских отношений с учетом ментальности учеников.

К.Г. Юнг отмечает, что от прошлых поколений переходят к потомкам ментальные конструкции - первичные формы общих коллективных воззрений, которые преломляются в индивидуальном сознании носителей определенной этнической культуры, и являющих собой наборы специфически направленных ценностных ориентаций и ожиданий представителей конкретных этнических общностей [Юнг, 2007, с. 17]. Во многих культурах, в том числе и в культуре России, учитель традиционно ассоциируется со стоящей у доски авторитарной личностью, во время объяснений которого обучаемые слушают учителя, то есть обучаемому в учебном процессе традиционно отводилась пассивная роль. Именно поэтому студенты, являющиеся продуктом иерархичной авторитарной школьной системы, оказываются пассивными при попытке внедрения коммуникативного обучения в нашей стране.

Г. Хофстеде подчеркивает, что для того, чтобы достичь соглашения, каждый из присутствующих в классе должен стать участником обсуждения. В результате обсуждения для всех участников должно стать ясным, чего следует ожидать, и какие цели преследуются [Hofstede, 1991, с. 37].

Достаточно сложен подобный вид деятельности и для преподавателя, так как с его стороны также требуется умение воспринимать студента как равноправного партнера совместной деятельности, а не как объект педагогического воздействия. Таким образом, **актуальность исследования** заключается в выявлении способов диалогизации общения на занятии и возможности перестройки педагогического дискурса с учетом культуросообразности как фактора, детерминирующего специфику способов взаимодействия.

**Объект исследования:** педагогический дискурс как форма речевого взаимодействия на занятии.

**Предмет исследования:** способы диалогизации общения в культуросообразном предъявлении с учетом ментальности русскоговорящих учащихся.

**Целью исследования** является идентификация и моделирование способов диалогизации педагогического взаимодействия партнерского характера с учетом культурно-специфических черт русскоязычной учебной аудитории.

Поставленную цель предполагается достигнуть путем решения следующих **задач:**

1. Выявить роль типа личности в установлении социально значимого общения.
2. Исследовать тип межличностного взаимодействия как способ общения в современном российском обществе.
3. Охарактеризовать процесс диалогизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды.
4. Изучить культурно-специфический тип общения в коммуникативном пространстве урока иностранного языка.
5. Обобщить имеющиеся данные о педагогическом дискурсе в парадигме институциональных дискурсов.

6. Выявить парадигму педагогических дискурсивных средств в русскоязычной академической среде.

8. Представить модель коммуникативного взаимодействия (функции) в аспекте диалогизации педагогического дискурса на уроке иностранного языка.

**Гипотеза** исследования основана на предположении о том, что:

1. Если социокультурные реалии глобализованного мира ставят перед обществом задачи, которые направлены на решение вопросов, связанных с обеспечением стабильного социума и достижением социального равноправия, то необходимо модернизировать ценности, включающих, прежде всего, способы взаимодействия между индивидами.

2. В качестве адекватного способа взаимодействия современное гражданское общество предполагает создание диалога как средства социального прогресса в контексте взаимообогащающей формы обмена информацией, инструмента координации действий социальных групп в пространстве понимающих друг друга людей, в том числе, и в системе образования.

3. Если перед образованием ставится принципиально новая задача партнерского взаимодействия, то необходима модернизация структурно-содержательного контента педагогического дискурса как способствующего эффективному общению в коммуникативном пространстве академической среды.

4. Чтобы взаимодействие «учитель-ученик» как партнерское взаимодействие имело системный характер, необходимо создание его модели, так как модель является обобщенной формой процесса (учебного), призванной упорядочить, оптимизировать и повысить эффективность учебного процесса в новых образовательных условиях.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Тип межличностного взаимодействия в российском обществе в период перехода от постиндустриального к гражданскому в силу

укоренившейся культурной традиции иерархического (статусного) типа межличностного взаимодействия и под настоятельным диктатом приведения его в горизонтальную плоскость можно характеризовать как субъект-совместный, базовой характеристикой которого является сохранение собственной субъектности, интегральном качестве личности, проявляющимся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящим к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности. Подобная ситуация требует строгого следования принципу культуросообразности в образовательной деятельности в процессе организации межличностного взаимодействия как оптимизирующего фактора повышения эффективности учебно-познавательной деятельности в условиях необходимости соблюдения общецивилизационных требований к организации межличностного взаимодействия.

2. Чтобы процесс образования стал действительно совместным освоением культурных ценностей, он должен стать равноправным диалогом. Под диалогичностью понимается свойство монолога, выраженное системой средств и приемов, эксплицирующих взаимодействие преподавателя и студентов и соотношение нескольких смысловых позиций с целью достижения эффективности общения. Диалогизация монолога – намеренное использование таких средств и приемов, целенаправленное достижение диалогичности. Процесс диалогизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды должен выстраиваться с учетом этноментальности учащихся, которая базируется на сохранении субъектности.

3. Этапы современного урока согласно ФГОС сегодня находятся в новом целевом предъявлении. В отличие от традиционного урока современный школьный урок включает в себя принципиально обновленные этапы (мотивирование на учебную деятельность, актуализация знаний, целеполагание, поиск путей решения проблемы, решение проблемы, коррекция, систематизация знаний, объяснение домашнего задания,

рефлексия, оценивание), которые способствуют трансформации позиции учителя на уроке, делая его человеком содействующим, т.е. происходит перераспределение ролей и ответственности, в результате чего значительная доля ответственности за обучение ложится на самих обучаемых.

4. Вся линия поведения учителя на уроке направлена на решение локальных целей данного урока / его этапа, которые реализуются и достигают определенного коммуникативного результата посредством определенных дискурсивных форм, используемых с учетом этноментальности российских учащихся. Чтобы фразы стали демократичными на каждом этапе урока используются четыре группы дискурсивных средств: однословные элементы, сочетания значимых слов со служебными, фразы, инкорпорированные высказывания. В свою очередь вышеупомянутые четыре группы элементов дискурса можно разделить на соединительные (которые в зависимости от выполняемых функций в дискурсе делятся на вводные элементы, переключатели тем, элементы последовательности, референциальные элементы, заключительные элементы) и прагматические элементы (в зависимости от выполняемых функций делятся на поведенческие элементы, уточняющие элементы, эмфатические элементы, элементы-отсылки, элементы призыва, вопросительные предложения). Соединительные элементы помогают соединять идеи в высказывании в одно целое, плавно переходить от одного к другому, а также упрощают понимание слушающего, в данном контексте учащихся. Прагматические элементы либо выражают мнение учителя, либо направлены на учащихся, создание партнерского взаимодействия между учителем и учениками.

5. Наиболее адекватной применительно к цели и содержанию нашего исследования является продукционная модель с элементами фреймовой модели на этапе структурных компонентов урока. К продукционным элементам относятся такие детерминирующие факторы как:

1. Тип ментальности россиян;



2. Способ гармонизации ПД в условиях российской образовательной среды;
3. Тип межличностного взаимодействия в российском обществе;
4. Способ организации межличностного взаимодействия;

К фреймовым элементам относятся структурные компоненты организации школьного урока. Урок, форма организации школьной среды, принимается как фрейм, его этапы – слоты. Продукционно-фреймовая модель коммуникативного взаимодействия на уроке иностранного языка будет представлять алгоритм выведения педагогического дискурса на уровень партнерских отношений с учетом ментальных особенностей учащихся.

**Методы исследования.** Работа выполнена в антропоцентрической исследовательской парадигме с акцентом на лингво-семантический подход при характеристике языковой организации педагогического дискурса на различных уровнях языковой системы; культурологический подход при выявлении культурно-специфических черт общения в русскоязычной академической среде; когнитивно-дискурсивный подход при описании особенностей педагогического общения в рамках институциональных дискурсивных форм; коммуникативно-деятельностный подход при выявлении способов диалогизации и гармонизации педагогического общения; структурный подход при моделировании коммуникативного взаимодействия (функции) в аспекте диалогизации педагогического дискурса на уроке иностранного языка.

В работе использовались следующие **методы:** метод лингвистического наблюдения, описания, интерпретации и обобщения, метод дискурсивного анализа, формально-структурный метод исследования основных единиц учительской речи. Материал собирался методом включенного наблюдения.

**Теоретической основой исследования** выступили теории культурологического образования (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, В.В. Гура), личностно-ориентированного обучения (С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская), нормативно-ценностных ориентации

россиян и эволюции национального образовательного идеала (Н.А. Бердяев, А. Гуревич, Н.Л. Данилевский, И.О. Лосский, В.С. Соловьев, Н.А. Флоренский), гуманизации образования (И.А. Зимняя, Б.Б. Коссов, И.Б. Котова, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, С.Ю. Степанов), воспитания в контексте культуры (Е.В. Бондаревская, Е.Н. Ильин, В.А. Нечаев), деятельностного подхода в педагогике (Г.М. Кумчинский, Е.А. Маслыко, Е.Ф. Тарасов, Л.М. Курганская, О.Н. Ротанова, Г.В. Сороковых).

**Эмпирическую базу исследования** составили видеозаписи и скрипты уроков иностранного языка, учебно-методические материалы, представленные УМК по английскому языку, в том числе книги для учителя, в которых содержатся методические указания по организации уроков иностранного языка, а также общие рекомендации по развитию различных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма).

**Научная новизна.** Реализация гуманистического подхода в условиях культурно-специфической образовательной среды, применительно к России, традиционно носящей предписывающий, не партнерский тип межличностного взаимодействия.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в методолого-теоретическом обосновании речевого взаимодействия на уроках иностранного языка в русскоязычной академической среде. Результаты, полученные в ходе исследования, дополняют и конкретизируют существующую концепцию культуросообразности обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе: определены и систематизированы основные требования коммуникативно-деятельностного подхода в отечественной и западной образовательных традициях, выявлены возможности их интеграции с учетом национально-культурных особенностей обучаемых.

**Практическая значимость** данной работы заключается в исследовании характера взаимодействия учителя и ученика в условиях новых парадигмальных установок в образовании и возможности внедрения в практику преподавания модели коммуникативного взаимодействия (функции)

в аспекте диалогизации педагогического дискурса, которая будет способствовать эффективному обучению иностранному языку в средней общеобразовательной российской школе. Материал исследования может послужить основой для написания методических рекомендаций по практике применения эффективного педагогического дискурса в контексте партнерского межличностного взаимодействия учителя и ученика.

# **I. Теоретико-методологическое обоснование диалогизации общения как способа культуруопосредованного общения**

## **1.1 Общение как способ коммуникации в различных типах социального взаимодействия**

Общение – это сложный многоплановый процесс установления взаимоотношений между людьми. Б.Д. Парыгин, давая определение понятию общения, основывается на том, что «данный процесс многофункциональный и имеет деятельную природу» [Парыгин, 1971]. Общение может выступать как процесс установления связей и контактов, как процесс обмена информацией, как процесс взаимного влияния друг на друга и как процесс сопереживания и понимания друг друга.

Понятие «общение» представляет интерес для многих ученых разных областей науки (философия, психология, социология и т.д.), что приводит к широкому разнообразию трактовок данного понятия и его положению в иерархии других социальных феноменов, к которым можно отнести взаимодействие, взаимоотношение и др.

А.А. Бодалев, давая определение общению, относит его к public relations. Автор полагает, что оно вытекает непосредственно из PR: «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [Бодалев, 1990, с.13].

А.С. Золотнякова рассматривает общение как «социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются личностные отношения и установки на социальные нормы» [Золотнякова, 1976]. Иными словами, общение понимается автором как социально-регулятивный процесс с одновременной передачей ценностей и их усвоением в обществе.

А.А. Леонтьев понимает общение не как интериндивидуальный процесс, а напротив, как общественный феномен. Автор приходит к следующему: «Социален процесс специфически человеческой деятельности, даже когда он является деятельностью индивида, это не индивидуальная деятельность. Вне общественных отношений человеческая деятельность вообще не существует.

Общение является условием любой деятельности человека» [Леонтьев, 1999, с. 240-244]. Позицию А.А. Леонтьева разделяют многие ученые, в их числе Анциферова, Андреева, Л.С. Выготский. Л.С. Выготский считал общение первым видом человеческой деятельности: «Корни общения – в самой материальной жизнедеятельности индивидов, общение же и есть реализация всей системы отношений человека...» [Выготский, 1998, с. 149]. Нужно отметить, что в рамках человеческого общения проявляются не только межличностные отношения, например, симпатия или антипатия, так и безличные отношения.

Таким образом в социально-психологической литературе сложилось мнение о том, что среди других социальных феноменов (взаимодействие...) общение является первоначальным явлением, именно на основе общения складывается их понимание и осмысление.

Однако существует противоположная точка зрения, согласно которой взаимодействие должно приниматься за изначальную точку анализа, так как первичнее его ничего нет.

«Взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур».

В нашей работе мы раскрываем иной подход к рассмотрению вышеперечисленных социально-психологических феноменов. При рассмотрении философских и социологических связей можно сделать вывод о том, что взаимодействие первично, затем, как следствие, возникают общественные и психологические отношения между людьми.

«Психологические отношения – результат взаимодействия между конкретными людьми, наделенными определенными характеристиками,

способными чувствовать симпатии и антипатии, осознавать их и переживать. У них есть эмоции и чувства, т.е. способность выражать свое отношение к взаимодействию с другими личностями или целыми группами людей» [Выготский, 1998, с. 167]. Необходимо отметить, что Л.С. Выготский при описании и анализе непосредственного взаимодействия индивидов обращает внимание на то, что понятие социальной роли является центральным. То есть, взаимодействие и общественные отношения лежат в основе корректного понимания всех других психологических феноменов. Взаимодействие, психологические отношения, влияние людей друг на друга – однопорядковые явления, но в то же время разноуровневые, которые невозможно отделить друг от друга. «Взаимодействие и психологические отношения не могут не проявляться вне их реального восприятия людьми, влияния их друг на друга и общения между ними» [Выготский, 1998, с. 174].

Трактовка общения представляет собой интерес и для философии. Соковнин в своих трудах определяет его «как возникшую на определенной ступени развития жизни форму передачи информации, которая является важной частью трудовой деятельности» [Соковнин, 1975, с. 5]. Изучением понятия общения занимались такие философы как Б.Д. Парыгин, Л.П. Буева, М.Е. Каган. Ученые отмечали, что общение является необходимым условием для формирования и социализации личности, также оно влияет на формы ее поведения. Общение способствует установлению соглашения между индивидами при совершении какой-либо деятельности при сохранении неповторимой уникальности каждого.

Анализ приведенных выше определений позволяет сделать следующие выводы:

1. Общение – вид самостоятельной деятельности человека.
2. Общение может входить в любую иную деятельность в статусе ее структурных элементов.
3. Общение – разновидность взаимодействия.

Язык общественно-историчен и социален. На лексический состав и строй языка влияют исторические предпосылки и социальные условия. У людей, говорящих на одном языке, заложена общая картина мира. Поэтому зачастую эффективное общение обеспечивает общий для коммуникантов язык. Также немаловажными являются образование и общий уровень культуры.

Говоря о коммуникации в узком смысле, то в первую очередь подразумевают факт того, что в процессе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными идеями, чувствами и настроениями. Однако общение невозможно приравнять ни к передаче сообщений, ни к обмену информацией. В процессе общения информация не только передается, но и формируется, развивается и уточняется. Из этого следует, что коммуникативное сообщение – процесс создания новой информации, общей для коммуникантов и обуславливающей их общность.

Исходной предпосылкой общения можно считать, прежде всего, факт существования индивидов, которые способны установить между собой определенный контакт.

Мы придерживаемся точки зрения о том, что специфика общения между личностью и обществом заключается в том, что общество является и субъектом взаимодействия, и средой, в которой оно происходит. Также, как уже упоминалось выше, с философской и психологической точек зрения общение способствует развитию человека.

«Социально зрелая личность – личность, способная сознательно и намеренно устанавливать отношения с окружающими ее индивидами, изменять свое мнение, овладевать новыми для себя навыками и способностями, определять и ставить цели» [Психологос: энциклопедия практической психологии. – <http://www.psychologos.ru>].

Все виды субъективных отношений, выделяемых в соответствии с социальными характерами по Э. Фромму, можно разделить на две группы: плодотворные и неплодотворные. Разновидностью неплодотворных

отношений являются рецептивные, эксплуататорские, стяжательские и рыночные отношения. Рассмотрим их подробнее.

*Рецептивные отношения* характеризуются концентрацией личности на самой себе, эгоистичностью. Такая личность воспринимает общество не как ценность, а как источник благ, которые она надеется получить, не прилагая никаких усилий. Люди тоже воспринимаются ею только лишь как источник благ. Подобный человек не способен к близким и искренним отношениям, рассматривает окружающих как добродетелей, но не считает себя таковым. Такой человек не несет ответственности за то, что с ним происходит и не способен к созиданию, пассивный и безынициативный. Рецептивный тип отношений можно описать формулой: «не даю другим, а жду, когда дадут мне».

Для рецептивных отношений характерен пассивный тип отношений и однонаправленный тип взаимодействия с обществом. По сути такие отношения являются антагонистичными. Основными типами взаимодействия являются подчинение и пассивное приспособление.

*Эксплуаторские отношения* так же, как и рецептивные отношения характеризуются концентрацией личности на самой себе, эгоистичностью. Личность, для которой характерны эксплуататорские отношения, тоже воспринимает общество не как самоценность, а как источник благ. Однако в отличие от рецептивных отношений, личность в рамках эксплуататорских отношений не ждет, что ей кто-то поможет и предоставит все, что она хочет. Напротив, данная личность силой отбирает то, что ей нужно. Человек воспринимает окружающих с точки зрения их полезности, ему чужды доброжелательные и дружеские отношения. Такой человек занимает хищническую, агрессивную позицию в обществе. Эксплуаторский тип отношений можно описать формулой: «Не даю другим, а отбираю у них силой то, что мне нужно».

Для рецептивных отношений характерен садистский тип отношений и однонаправленный тип взаимодействия с обществом. По сути такие



отношения являются антагонистичными. Основными типами взаимодействия являются подавление и конкуренция.

*Стяжательские (накопительские) отношения* характеризуются концентрацией личности на самой себе, эгоистичностью. Данная личность не воспринимает людей и социум в целом как ценность. Подобный человек по сути является мизантропом, он не любит находиться в коллективе, общение воспринимается им как настоящее зло, ему чужды дружеские и теплые взаимоотношения. Такой индивид не способен к созиданию и коллективной деятельности. Он считает, что общество не способно ему дать ничего ценного, поэтому бережет то, что уже есть. Для данной личности характерны стяжательство, жадность и чрезмерная экономия. Стяжательский тип отношений можно описать формулой: «Другие не способны ничего дать, поэтому надо копить».

Для стяжательских отношений характерен садистский тип отношений и однонаправленный тип взаимодействия с обществом. По сути такие отношения являются антагонистичными. Основными типами взаимодействия являются отрешенность и изоляция.

*Рыночные отношения* характеризуются концентрацией личности на самой себе, эгоистичностью. Такая личность видит для себя важность только в современных трендах, которые пользуются спросом и активно продаются. Для такой личности не важны ни ее собственные ценности, ни ценности окружающих. Данный индивид не способен к творческой деятельности и созиданию, важным для него является только выгодное заключение сделки. Для такого человека не характерна принципиальность, устойчивость в своих взглядах. Хотя, с другой стороны, он обладает прагматичным взглядом на мир, готов развиваться только с целью продажи себя на рынке. Такой человек, в отличие от приведенных выше типов отношений, способен работать в коллективе, сотрудничать с социумом, но не с целью создания чего-то, а с целью пользования спросом и последующей выгодной продажи. Данный тип

отношений можно выразить формулой: «я должен пользоваться спросом на рынке».

Для рыночных отношений характерен конформистский тип отношений и однонаправленный тип взаимодействия с обществом. По сути такие отношения являются антагонистичными. Основными типами взаимодействия являются конформизм и приспособление.

*Плодотворные (духовные) отношения* характерны только для социально зрелой личности. Такая личность воспринимает социум как самоценность. Люди принимаются ею со всеми своими недостатками, их достоинства и индивидуальность социально зрелая личность так же замечает и высоко ценит. Характерными чертами социально зрелой личности являются забота об окружающих, альтруизм. Такая личность, стремится к саморазвитию и развитию других людей, старается использовать свой потенциал на пути к становлению тем, кем она является [Столяренко, 2009, с. 58–59].

Для плодотворных отношений характерен продуктивный тип взаимодействия с обществом. По сути такие отношения являются солидарными. Основными типами взаимодействия являются взаимосодействие и сотрудничество.

В своем исследовании мы предлагаем классификацию типов социального взаимодействия, характеризующих уровень социального развития личности. Данная классификация основана на идее Э. Фромма о социально-психологических типах личности с присущим ей характером отношений, а также на видах самоопределения, выделяемых Т.В. Синюгиной.

Нужно отметить, что все типы взаимодействия в той или иной мере присущи любой личности. Однако именно доминирующий тип плодотворных отношений характеризует личность как социально зрелую. Так же на характер взаимодействия влияют черты культурной среды, в которой живет личность.

Самоопределенность наряду с интерактивностью является структурным компонентом социальной зрелости личности. Мы трактуем самоопределенность как динамическое интегративное качество личности,

необходимое для эффективного осуществления самоопределения как вида деятельности; как результат процесса самоопределения, как цель данного процесса и как этап самоопределения. Самоопределенность имеет ценностную структуру вследствие следующих факторов:

1. Самоопределенность возможна исключительно в сфере ценностей, которая и является средой ее существования.
2. Самооценка является ее составляющей, поэтому самоопределенность предполагает самооценку.
3. Ценностные ориентации являются ее структурным компонентом.
4. Самоопределенность является самоценностью на уровне личности и социума.

Социальную зрелость личности с позиции интерактивного подхода можно определить, как интегративное качество, обеспечивающее ей эффективное взаимодействие на различных уровнях с социумом на основе диалога. Социальную зрелость личности можно также рассматривать как результат ее социализации в обществе, как этап этого процесса, и как свойство личности, способствующее эффективной реализации данного процесса и возможности перехода индивида на новый уровень социальных отношений. Социально зрелой личности присущ продуктивный тип общения с обществом, при котором основным способом взаимодействия выступает сотрудничество, а отношения носят плодотворный, духовный характер. Такая личность характеризуется экзистенциальным способом самоопределения. Также, на наш взгляд, ее составляют два важнейших компонента. Первый из них – интерактивность, способствующая установлению продуктивных взаимоотношений, второй – самоопределенность, задающая направленность социальному взаимодействию в аспекте характера отношений и вида самоопределения.

## **1.2 Тип межличностного взаимодействия как способ общения в современном российском обществе**

Ученые-философы рассматривают проблему общения как сложный многоуровневый процесс, который состоит из таких компонентов сознания как общение и понимание. Общение рассматривается как главное средство существования и самоопределения человека, понимание – как способ познания мира.

На протяжении долгого времени учеными предпринимались попытки верного определения категорий нравственности личности и принципов, на основе которых строится общение современного человека. В 90-х гг. XX века были популярны исследования коммуникативных черт личности, способствующих ее развитию, а также поиски способов, оказывающих влияние на структуру сознания человека, при помощи которых можно манипулировать человеком [Бринкман, 1997].

В отличие от тенденций в исследованиях конца XX в., когда внимание было приковано к определению коммуникативных средств изменения внутреннего мира человека, в настоящее время интересы сместились в другое русло. Сегодня подход к человеку как к средству, подчинённому некой высшей силе признается деструктивным и даже по словам Б.С. Братусь «нечеловеческим» [Братусь, 1998, с. 75]. Ученый предлагает рассматривать религиозно-философский и конкретно-психологический уровни как неразделимые, несмотря на то, что раньше так не считали, и это было вполне обоснованно. Нравственная философия и религия отражают вертикальное стремление человека к высшему началу, к поиску смысла жизни, т.е. рассматривают личность в вертикальной плоскости. Психология рассматривает личность в реальном времени и пространстве т.е. в горизонтальной плоскости. По мнению Б.С. Братусь первичной является душа, а не «человек физический» [Братусь, 1998, с. 79].

В настоящее время Россия переживает кризис культуры. Многие ученые пытались определить его причины, однако общего мнения не существует. При

описании кризиса культуры многие ученые обращаются к теории цикличности, разработанной К. Каарияйнери, Д.Е.Фурманом (теория маятника) [Фурман, 2000]. В рамках этой теории временные промежутки в истории называются циклами. Каждый из таких промежутков называется историческим зеркалом, в котором отражаются все черты того или иного времени.

Пути выхода из кризиса также активно обсуждаются. Во множестве научных трудов высказываются мнения по поводу возрождения культуры России, ее культурной ориентации

Активно обсуждаются пути выхода России из культурного кризиса, но единого мнения по этому поводу не существует. Во множестве научных трудов говорится о возрождении культуры России, ее культурной ориентации, как о катализаторах в поиске решения проблемы. Важнейшее место в трансформации российского общества занимает вопрос о межличностном общении и его проблемах. В своем исследовании мы придерживаемся мнения о том, что аналитический анализ по разрешению кризисных вопросов должен содержать в себе исследование значимости ценностей, «рожденных в граде культуры». Русские философы традиционно рассматривали духовные проблемы личности в тесной связи с историей и характеристиками отечественной культуры. Именно такой подход может стать основой при разработке вариантов перехода от национальной и интегральной систем к чувственной.

Становится очевидным, что в нашей отечественной культуре потеряна традиция воспитания человека, отражающая паритет субъектных отношений, когда человек считает ценностью быть важным для других, является не объектом, а субъектом отношений. Множество людей переживают процесс невротизации из-за нестабильной ситуации в экономике и государстве. Это приводит к ухудшению взаимоотношений между индивидами в целом, дети получают недостаток внимания от родителей, это отрицательным образом сказывается на их эмоциональном состоянии. Появляется нравственная м

эмоциональная глухота. Этот процесс подавляет проявление любви, равнодушия, саморазвития, желание помощи окружающим. Дефицит положительного межличностного взаимодействия приводит к всеобщей агрессии. Люди начинают воспринимать агрессию как единственно существующий способ построения отношений и своей самоактуализации. Общение является ценностью для человека, ведь данная ему способность общаться проявляет его в различных контекстах культуры: духовного, философского, социально-психологического.

Информационный период в развитии социальных систем определяется активным процессом глобализации. Глобализация – это «сложный многомерный процесс, проявляющийся в экономической, политической, информационной и культурной универсалии, когда территориальность исчезает как организующий принцип социальной и культурной жизни» [Миронов, 2001, с. 13].

В самой общей форме суть глобализации заключается в резком расширении и усложнении взаимосвязей и взаимозависимостей как между государствами, так и между отдельными людьми. Исследование возможных направлений эволюции процесса глобализации, его причин и возможных последствий является на сегодняшний день предметом изучения представителей разных научных направлений [Байдаров, 2011]. Многие из них при этом утверждают, что, несмотря на определенную ориентированность на рыночную экономику, виртуализацию и «тотальную экономизацию» сегодняшних социальных и культурных изменений, глобализация приобретает на современном этапе «человеческое измерение» [Мажитова, 2007, с. 27].

Со временем глобализация все больше усложняется, проникает в различные сферы жизни общества, приносит новые правила поведения и значительно преобразует социальные взаимодействия между индивидами или группами. Преобразование же в ходе практической деятельности социальных взаимодействий, необходимых для удовлетворения тех или иных потребностей и достижения общих целей групп или индивидов, приводит к

появлению новых социальных связей между ними. Этот процесс характеризуется доступностью разнообразных форм общения и необходимостью взаимного понимания индивидов на правовом, экономическом, психологическом, бытовом и других уровнях, и поэтому требует разработки некоторых общепринятых социальных норм общения, общей системы ценностей. В конечном счете, это приводит к становлению новых общественных отношений и изменению структуры межличностного взаимодействия.

Изначально взаимодействие рассматривалось в рамках философских учений и определялось как процесс взаимного влияния вещей друг на друга, использовалось для описания влияния предметов друг на друга, форм человеческого бытия.

То, как понятие взаимодействия рассматривалось в психологии, отражает определение С.П. Ивановой: «процесс непосредственного или опосредованного воздействия, влияния участников этого процесса друг на друга». Структурно взаимодействие можно рассматривать как процесс физического контакта (совместное перемещение объектов в пространстве и деятельности) и как процесс духовного контакта (вербальный и невербальный информационный контакт).

Взаимодействие является интерактивной стороной общения, которая является характеристикой таких его компонентов, как влияние людей друг на друга, непосредственная организация их совместной деятельности. Во время взаимодействия каждый из его участников должен внести свой личный вклад. В процессе данного явления участники в ходе поиска совместных решений, спора, предложения различных идей неизбежно приходят к взаимопониманию, которое ведет к дальнейшим попыткам установления контакта и непосредственно взаимодействия. Также важным, помимо обмена информацией, является организация обмена действиями и их планирование.

Многие ученые определяют взаимодействие как систему избирательных отношений человека с другими людьми, или как процесс взаимоотражения [Макарова, 2017].

Таким образом, взаимодействие можно рассматривать в узком и широком смысле. В широком смысле взаимодействие – это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный контактов двух или более людей, который неизбежно приводит к взаимные изменения в поведении, мнении или мировоззрении. В узком смысле – это процесс взаимообусловленных действий, при котором поведение участников является и реакцией на действия других и стимулом к деятельности.

Рассмотрим *типы* психологического коммуникативного взаимодействия (общения) в условиях малой группы по В.И. Панову [Панов, 2011].

- *Объект-объектный тип* взаимодействия отмечается в сугубо формальных ситуациях, в которых каждый из участников взаимодействия занимает пассивно-ролевую позицию (имеет место *объектность* обеих сторон). В рамках образуемой ими малой группы не предполагаются активное воздействие коммуникантов друг на друга и совместная деятельность. Взаимодействие сводится к формальному обмену информацией.

- *Объект-субъектный или Субъект-объектный тип* взаимодействия отмечается в ситуациях, в рамках которых одна сторона при общении занимает позицию объекта (пассивную), подчиняясь требованиям, которые предъявляет к ней вторая сторона, занимающая позицию субъекта (роль лидера). Причем субъектная позиция одной стороны может иметь как конструктивную, так и деструктивную направленности по отношению к другой стороне.

- *Субъект-субъектный тип* взаимодействия имеет место быть в ситуациях, где обе стороны занимают активную позицию. Это взаимодействие сторон может иметь различные стороны, сосуществующие и сменяющие друг



друга или же, напротив, исключают друг друга, поэтому в рамках субъект-субъектного типа взаимодействия можно выделить следующие подтипы:

*субъект-обособленный тип взаимодействия* имеет место в тех случаях, когда обе стороны занимают активную позицию по отношению друг к другу. Однако диалог между ними оказывается невозможным по причине того, что во внимание не принимаются мнение и позиция другой стороны. Следовательно, конструктивного взаимодействия, в ситуации, когда каждый остается «при своем мнении» тоже не получается. И по этой же причине в условиях малой группы такое взаимодействие оказывается деструктивным и повышает конфликтность в группе;

*субъект-совместный тип взаимодействия* характерен для устойчивой ограниченного количества времени малой группы, подчиненной выполнению определенной задачи, со сложившимся распределением субъектных ролей. Иными словами, данный тип взаимодействия возникает при совместной деятельности, направленной на достижение совместного результата, когда взаимосвязь между сторонами принимает характер конструктивного диалога. Влияние одной стороны диалога на другую основывается на ее особенностях как полноценного субъекта (характер, психическое состояние, способы решения проблем, ценности и т.д.). Следует отметить, что подобное отношение к соучастнику по взаимодействию не требует изменений своей собственной субъектности. Малая группа, описанная выше, выступает как совокупный (поли)субъект совместного действия (деятельности), которая распадется по мере завершения определенного совместного действия;

*субъект-порождающий тип* предполагает, что результатом взаимодействия является изменение субъектной позиции каждого из участников диалога в процессе поиска оптимального решения обсуждаемого вопроса. В данном случае образовывается малая группа, которая является субъектом совместного действия. Такая группа проходит несколько этапов становления, важнейшим из которых является изменение субъектности

каждого из со-субъектов группы даже после завершения ее функционирования.

Что же касается российского общества в период перехода от постиндустриального к гражданскому, то следует констатировать, что в силу укоренившейся культурной традиции иерархического (статусного) типа межличностного взаимодействия и под настоятельным диктатом приведения его в горизонтальную плоскость, его можно характеризовать как субъект-совместный, базовой характеристикой которого является сохранение собственной субъектности, интегральном качестве личности, проявляющимся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящим к изменению себя и окружающей действительности посредством активно-преобразующей деятельности. Подобная ситуация требует строго следования принципу культуросообразности в образовательной деятельности в процессе организации межличностного взаимодействия как оптимизирующего фактора повышения эффективности учебно-познавательной деятельности в условиях необходимости соблюдения общецивилизационных требований к организации межличностного взаимодействия.

### **1.3 Диалогизация педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды**

Одним из главных факторов развития человека наряду с предметно-практической деятельностью является взаимодействие с социумом. Человеческие взаимоотношения и в учебном процессе должны строиться на основе взаимодействия. Чтобы учебный процесс не был просто межролевым контактом «учитель-ученик», а стал процессом общения коммуникантов как равноправных участников, он должен быть диалогом. Диалог создает оптимальную среду для доверительных отношений между учителем и учеником, что ведет к наибольшей восприимчивости и открытости к воздействию одного участника коммуникативного взаимодействия на другого.

Любой процесс – это последовательная смена одного состояния другим. Педагогический процесс представляет собой движение от образовательных целей к их результатам. В педагогическом процессе достижение целей и результатов является результатом педагогического **взаимодействия** участников образовательной деятельности. Необходимо отметить, что характеристики коммуникативного поведения, направленные на достижение продуктивного взаимодействия учителя и ученика, не описаны ни в одной лингвокультурной общности, хотя избираемый педагогом стиль общения имеет влияние на освоение студентами учебного материала и способствует эффективному взаиморазвитию учащихся и учителя.

Анализ психологической, лингвистической и социолингвистической литературы позволил прийти нам к выводу о том, что взаимодействие является ключевым понятием в рамках нашего исследования.

В толковых словарях взаимодействие определяется следующим образом:

- взаимодействие – связь предметов или согласованность действий;
- взаимодействие – связь явлений у которых в результате возникает взаимозависимость и общность.

В социальной психологии взаимодействие рассматривается как:

- организация совместной группы людей, которая создается в результате совместных действий в целях определения общей деятельности;
- постоянное осуществление действий, направленных на других людей с целью вызова у них определенной реакции.

Можно сделать вывод о том, что общим во всех определениях является то, что взаимодействие возникает для достижения определенной цели группой людей. В процессе взаимодействия происходит взаимное влияние людьми друг на друга, следовательно, происходит изменение мнения или даже мировоззрения.

Мы будем ориентироваться на следующее определение взаимодействия: процесс деятельности людей, во время которого, с одной стороны, происходит

обмен информацией, интересами и т.д., а с другой стороны, влияние на мнение, цели и потребности обеих сторон коммуникации.

На оптимальность педагогического общения влияет уровень педагогического мастерства и коммуникативная культура учителя. Удачное коммуникативное взаимодействие возникает в том случае, если учитель проявляет к студентам доброжелательность и уважение, демонстрирует интерес к победам и поражениям, сопричастность к успехам и ошибкам, сопереживает своим учащимся.

На наш взгляд, между учителем и учащимися необходима гармонизация взаимодействия. Для того, чтобы обосновать данное утверждение, необходимо обратиться к рассмотрению понятия «гармонизация» в рамках исследуемой проблемы.

Новейший философский словарь дает следующее определение гармонизации: «специальная преобразующая деятельность, вектор движения к вторичному по отношению к исходному состоянию, к идеалу гармонии (от франц. Ideal, от греч. Idea – идея, первообраз) – образ желаемого будущего педагогической системы». [Новейший философский словарь, 2001, с. 584].

Чтобы еще лучше понимать трактовку гармонизации, обратимся к понятию гармонии. «Гармония (греч. – armonia – связанность и соразмерность частей) – установка культуры, ориентирующая на осмысление мироздания (как в целом, так и его фрагментов) и человека с позиции полагания их глубинной внутренней упорядоченности» [Новейший философский словарь, 2001, с. 583].

В гуманистических педагогических системах, начиная с античности и до 90-х гг. XX века, эталоном считалась гармонически (всесторонне) развитая личность, несмотря на то, что трактовка и наполнение этого понятия изменились. Как цель, идеал и прогресс гармонизация определяет процесс становления и развития педагогической системы с позиции их «глубинной внутренней упорядоченности» [Амонашвили, 2002].

Анализ работ ученых В.Г. Афанасьева, А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга позволяет сделать вывод о том, что наивысшим состоянием целостной системы является ее уровень гармонизации. Прежде чем гармонизировать педагогическую систему, необходимо определить способы и возможные механизмы этого процесса.

А.А. Леонтьев определяет педагогическое общение как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива» [Леонтьев, 2001, с 48]. Дискурс представляет собой образец формы, которая содержит в себе коммуникативные языковые и неязыковые намерения, уместные для данной ситуации общения и партнера по коммуникации, как представителя иной культуры. На основании этого педагогический дискурс можно считать социальным текстом, который создается в процесс познавательной деятельности учителя и ученика, направленной на овладение научной истины. Очень важным в процессе познания является выбор типа взаимодействия учителем. Продуктивный тип способствует лучшему взаимопониманию, организации благоприятного психологического климата и, как следствие, качественному усвоению знаний и всестороннему развитию как ученика, так и учителя. Непродуктивный тип является барьером к познанию научной истины, отбивает желание у ученика к эффективной деятельности и развитию.

Структуру педагогического дискурса составляют речевые интенции учителя и ученика, которые являются взаимосвязанными. Основной единицей педагогического дискурса являются речевые акты, которые выражают интенции каждого субъекта взаимодействия. Несколько речевых актов образуют речевой шаг; последовательность речевых шагов,

оформленных тематически формируют речевой цикл; речевые циклы, связанные тематически, имеющие общую цель составляют речевой блок.

Интеллектуальное взаимодействие в рамках педагогического дискурса предполагает взаимодействие учителя и ученика, которое ведет к изменению интеллектуальной характеристики последнего или обоих участников. Интеллектуальное взаимодействие носит социальный характер и предполагает статусные отношения, поскольку субъекты взаимодействия исполняют разные роли.

Подобные отношения характерны для авторитарной парадигмы взаимоотношений. В рамках данной парадигмы отношения носят однонаправленный вектор воздействия. Учитель занимает ведущую роль, является главным (субъект педагог – объект ученик). Сегодня в рамках антропоцентрической парадигмы произошли некоторые изменения. Отношения учитель-ученик имеют взаимонаправленный вектор взаимодействия, в рамках которого они являются сотрудниками (субъект педагог – субъект ученик). В таких отношениях нет главной роли.

Чтобы процесс образования стал действительно совместным освоением культурных ценностей, он должен стать равноправным диалогом. Диалог предполагает взаимное предъявление, освоение и присвоение смыслов друг друга, совместный поиск других смыслов. «При этом происходит замена педагогического воздействия преподавателя на студента на личностное взаимодействие, где оба становятся соавторами этого процесса» [Крысько, 2001, с. 41].

Под диалогичностью мы понимаем свойство монолога, выраженное системой средств и приемов, эксплицирующих взаимодействие преподавателя и студентов и соотношение нескольких смысловых позиций с целью достижения эффективности общения. Намеренное использование таких средств и приемов, целенаправленное достижение диалогичности обозначим понятием диалогизации монолога. Актуальность принципа диалогизации монолога в ходе занятия определяется тем, что преподаватель воспринимается

студентами прежде всего, как партнер по взаимодействию. Если это ожидание не подтверждается, то существенно снижается эффективность воздействия слов преподавателя и возможность поддержания внимания и интереса.

Таким образом, взаимодействие – процесс деятельности людей, во время которого, с одной стороны, происходит обмен информацией, интересами и т.д., а с другой стороны, влияние на мнение, цели и потребности обеих сторон коммуникации. Также следует отметить, что сегодня очевидным является наличие противоречия между необходимостью внедрения гуманистических технологий обучения и воспитания в учебные заведения и недостаточной разработанностью тенденций и принципов развития гуманистической парадигмы в системе педагогического образования. Перед исследователями стоит вопрос, как вывести педагогический дискурс с помощью диалогизации на уровень партнерских отношений с учетом ментальности учеников.

Говоря о менталитете русских учащихся следует учитывать исторические предпосылки. Культ личности, чувство благоговения к «царю-батюшке» всегда было в душе русского народа. Чувство, что над человеком кто-то стоит, видит, управляет всеми его поступками, вылилось в такое качество русской души, как беспечность. С этим связаны и лень, и недостаток инициативы, и слабо развитое чувство ответственности. К тому же в рамках экономического кризиса, политического курса, проводимого в России, у многих учащихся складывается недоверчивое отношение, скептицизм к власти страны, что отражается и на восприятии ими образовательной системы, как следствие, нежелание учиться.

Чтобы диалогизация способствовала установлению партнерских взаимоотношений на уроках, она должна выстраиваться с учетом культурных особенностей школьников. Русскоговорящим учащимся, на наш взгляд, в силу исторически сложившихся ценностей и черт, нужен авторитет и руководитель. Но задачей педагогов сегодня становится не соблюдение устоев авторитарной парадигмы, а поиск новых решений и способов перехода к гуманистической парадигме и вытекающих из нее требований.

## **Выводы по первой главе**

В первой главе диссертационного исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Выявить роль типа личности в установлении социально значимого общения.

Социально зрелая личность отличается продуктивным (творческим) типом взаимодействия с социумом, при котором основным способом взаимодействия выступает сотрудничество, а отношения носят плодотворный, духовный характер. Для плодотворных отношений характерен продуктивный тип взаимодействия с обществом. По сути такие отношения являются солидарными. Основными типами взаимодействия являются взаимосодействие и сотрудничество.

2. Исследовать тип межличностного взаимодействия как способ общения в современном российском обществе.

В.И. Панов выделяет следующие типы психологического коммуникативного взаимодействия в условиях малой группы: объект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, который включает в себя субъект-порождающий и субъект-совместный подтипы взаимодействия. Тип межличностного взаимодействия в российском обществе в период перехода от постиндустриального к гражданскому можно характеризовать как субъект-совместный, базовой характеристикой которого является сохранение собственной субъектности.

3. Рассмотреть диалогизацию как средство гармонизации межличностного взаимодействия.

Чтобы процесс образования стал действительно совместным освоением культурных ценностей, он должен стать равноправным диалогом. Под диалогичностью понимается свойство монолога, выраженное системой средств и приемов, эксплицирующих взаимодействие преподавателя и студентов и соотношение нескольких смысловых позиций с целью достижения эффективности общения. Намеренное использование таких



средств и приемов, целенаправленное достижение диалогичности обозначим понятием диалогизации монолога. Актуальность принципа диалогизации монолога в ходе занятия определяется тем, что преподаватель воспринимается студентами прежде всего, как партнер по взаимодействию. Если это ожидание не подтверждается, то существенно снижается эффективность воздействия слов преподавателя и возможность поддержания внимания и интереса.

4. Охарактеризовать процесс диалогизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды.

Процесс диалогизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды должен выстраиваться с учетом в исторически сложившихся ценностей и черт. Следует учитывать такие качества как лень, недостаток инициативы, слабо развитое чувство ответственности. К тому же в рамках посткризисного экономического развития России у многих учащихся складывается недоверчивое отношение, скептицизм к проводимому руководством страны политическому курсу, что отражается и на восприятии ими образовательной системы, как следствие, нежелание учиться. Задачей педагогов сегодня становится не соблюдение устоев авторитарной парадигмы, а поиск новых решений и способов перехода к гуманистической парадигме и вытекающих из нее требований.

## **II. Моделирование способов речевого взаимодействия через диалогизацию общения на уроках иностранного языка**

### **2.1 Трансляция культурно-специфического типа общения в учебную среду**

В современном мире, несмотря на процесс глобализации, наблюдается стремление наций к культурной и национальной идентичности, к сохранению самобытных ценностных ориентаций. Под национальной идентичностью подразумевается чувство принадлежности человека к конкретной нации, этносу и культуре, представление о своей стране и ее народе, объединенном общей исторической судьбой и базовыми национальными ценностями,

которые передаются от поколения к поколению, так как хранятся в культурных, религиозных и исторических традициях народов. Каждый этнос обладает своей собственной уникальной картиной мировидения, которая влияет на ментальные установки социума, особенно в такой сфере как образование.

Как следствие повышенного интереса к обозначенной проблематике в современной образовательной среде ведется активный поиск новых подходов к образованию, одним из которых является принцип культурособнозности. Провозглашенный еще А. Дистервегом, принцип культурособразности переживает сегодня своеобразный период возрождения. В своем общепедагогическом значении данный принцип предполагает необходимость учета культурно-специфических особенностей этноса, при разработке национально-ориентированной технологии обучения, а также анализ факторов, которые оказали влияние на ментальные особенности конкретного социума: природно-климатические и географические условия, специфика национального бытия и образования, особенности социально-политической истории. Выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский утверждал, что единой для всех народов системы образования и воспитания не существует. У каждой страны должна быть собственная национальная образовательная система, учитывающая культурные и исторические реалии конкретного этноса.

Знакомство с любой культурой предполагает не только изучение исторических, географических и экономических особенностей страны, но и проникновение в образ мышление нации, ознакомление с особенностями национального менталитета. Национальный менталитет характеризуется многообразием черт, особенностей и проявлений в пределах одного этноса. У каждой конкретной общности национальная специфика психических процессов и состояний, особенности взаимоотношений, взаимодействия и общения между людьми. Психический склад и характер мышления, национальная логика мировосприятия и мирооценки оказывают влияние на

восприятие окружающей действительности, мировоззрение и коммуникативное поведение представителей конкретного этноса. Учет этих особенностей должен стать неотъемлемой частью в образовательном процессе, так как новшества, вводимые для облегчения и повышения эффективности обучения, могут настолько не соответствовать менталитету, мышлению и образу жизни обучаемых, так угрожать их системе ценностей, что обучение становится невозможным.

Структурные компоненты менталитета раскрываются через определенные ценностные ориентации. Многие исследователи (Шевяков М.Ю., Смирнов Ю.Б., Аутлева Ф.Т., Гуревич А.Я., Гершунский Б.С. и др.) указывали на связь менталитета с ценностными ориентациями этнических общностей. Можно сделать вывод о том, что ценности как основа менталитета являются его системообразующим фактором, определяют и отражают сущность ментальной организации.

Многочисленные социологические исследования показывают, что в современном российском обществе возрастает потребность на самобытное свойственное нашему обществу развитие России с учетом особенностей русской культуры и национального менталитета, в основе которых лежат русские национальные ценности. Для того, чтобы понять, что собой представляет русская культура, необходимо определить исторически сложившиеся традиционные ценности русского человека.

Первыми исследователями ценностных ориентации личности в российской науке были А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др. Весомый вклад в разработку этой проблематики внесли Л.И. Божович, А.В. Иващенко, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин и др.

Именно советское общество со своими ценностями стало исходным пунктом эволюции ценностных ориентаций подавляющего большинства жителей современной России. Как показывают отечественные и западные исследования, реальным ядром системы советских ценностей было

государство, как источник всех социальных благ, прав и обязанностей граждан [Матвейчев, 2002, с. 112]. Хотя, на самом деле, государство не играло решающую роль в экономике, политике и социальной сфере. Отличительной чертой советского сознания был миф о государстве как о собственнике всех материальных и нематериальных ценностей, которое «одаряет» своих подданных благами в зависимости от заслуг перед ним, руководствуясь принципами социальной справедливости и равенства. В соответствии с этим поднимались и многие другие важные ценности, приобретавшие специфически советскую окраску: социальная справедливость, равенство и порядок.

Своеобразно преломляясь в системе образования, эти ценности существуют в той или иной мере в учебной среде и сейчас. В роли государства, следящего за порядком и справедливостью, оценивающего и всегда правого выступает учитель.

Исходя из последних социологических опросов, можно сделать вывод, что для современных жителей России признаками высокого качества жизни служат благополучная семья (счастливый брак, воспитание хороших детей и обеспечение их будущего) и общение (с близкими, друзьями, соседями, коллегами). Поэтому для основной части населения России наиболее значимыми (и в то же время наиболее присущими ему, с точки зрения населения других стран СНГ) человеческими качествами являются общительность (открытость, простота), гостеприимство, готовность прийти на помощь, а высшей целью считается сохранение и расширение хороших отношений с людьми.

Что касается традиционализма в ценностной сфере, то формально сторонниками ориентации России преимущественно на традиционные русские ценности является немалая часть (от трети до половины) российского населения. В то же время анализ показывает, что в сознании многих сторонников традиционных русских ценностей наблюдается характерное переплетение русского (соборность, воля, вольница, вера в бога) и советского

(коллективизм, энтузиазм, равенство, гарантии социальных прав личности). Некоторые ценности, например, терпеливость, гостеприимство или верховенство государственных интересов над интересами личности вообще затруднительно однозначно отнести только к традиционным русским или только к советским ценностям [Землянова, 1999, с. 247]. Поэтому, на наш взгляд, можно говорить о русском и советском традиционализме как двух различающихся, но чрезвычайно близких ценностных ориентациях, сторонники которых в совокупности составляют от 30 до 40% населения России. Поэтому мы можем определить исторически сложившиеся традиционные ценности русского человека.

Таблица 1

### Традиционные ценности русского народа

<b>Патриотизм</b>	Любовь и необыкновенная преданность России, отечеству, своему народу, своей малой родине, стремление служить на благо страны и глубокое уважение к многочисленным народам как нашей страны так за ее пределами.
<b>Семья</b>	Любовь и верность, здоровье, почитание родителей, забота о старших и младших
<b>Социальная солидарность</b>	Национальная свобода, справедливость, милосердие, честь, достоинство, сострадание, сопереживание, сердечность, великодушие, простота и терпимость.
<b>Язык</b>	Язык является духовной ценностью русского народа, в котором отражается национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи и система культурных ценностей.
<b>Религия</b>	Соборность, которая понимается как межнациональный и межконфессиональный способ достижения национального согласия

<b>Коллективизм</b>	Потребность существовать вместе со своим социумом — одна из ярчайших черт русского народа, цели и интересы коллектива всегда выше личных интересов и целей отдельно взятого человека
<b>Культура</b>	Искусство, литература, красота, гармония, духовный мир человека

Проблема интеграции культуры в систему иноязычного образования является одной из важнейших в методике обучения иностранным языкам. На сегодняшний день представляется, что многие подходы к преподаванию иностранного языка все еще не выполняют в нашей стране тех функций, которые необходимы в условиях школьного образования. Причины этого лежат, несомненно, в поле культуры. Ориентируясь на особенности западной ментальности, они во многом идут вразрез с традиционными российскому обществу ценностными ориентациями. Именно поэтому ученики российских школ зачастую неохотно выполняют задания, которые должны бы вызывать живой интерес и своим содержанием, и формой, и разнообразием.

В межкультурных исследованиях обозначенной проблемы наблюдается стремление к определению ценностей каждой культуры, а не приложению к ней особенностей, характерных для другой, например, западной коммуникации.

Применение принципа культуросообразности в процессе иноязычного образования дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с особенностями национального и культурного характера, выбрать технологии и методики обучения, отобрать содержание учебного материала в соответствии с национально-специфическими, психолого-педагогическими и возрастными особенностями детей младшего школьного возраста.

В настоящее время главной задачей иноязычного обучения является развитие речевых навыков, обучение языку как реальному средству коммуникации. Этой цели эффективнее всего помогает достичь коммуникативно-деятельностный подход, так как при нем устанавливается

связь между изучением и использованием иностранного языка. Применение коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскоязычных школьников помогает решать проблему строго иерархичных отношений между учителем и учениками, свойственным нашему обществу. Эта особенность российской образовательной системы совершенно не свойственна западной, где обучаемый рассматривается как равноправный участник коммуникативного процесса. В западных странах большинство людей чувствуют себя некомфортно при иерархически выстроенных взаимоотношениях. Такого рода отношения вызывают у них негативные ассоциации с контролем, манипулированием и удушением индивидуальности. Поэтому наставники и ученики из таких культур часто предпочитают взаимоотношения друг с другом, больше напоминающие дружбу между равными. В нашей же стране предполагается, что к учителю нужно относиться с глубоким уважением и почтением. Обучение носит объяснительный характер и ориентировано на учителя, который в такой системе не воспринимается как помощник и равноправный участник коммуникации, так как ученики боятся высказать точку зрения, противоположную мнению учителя. Лучшее всего с данной проблемой помогает справиться коммуникативно-деятельностный подход, который осуществляет образовательный процесс таким образом, что школьники сами активно участвуют в учебном процессе, который направлен непосредственно на ученика. А задачей учителя является вовлечь ребенка в образовательный процесс, наблюдать и поддерживать, помогать во время возникших трудностей, учитывать их в дальнейшем обучении, а также создавать атмосферу, которая располагала бы к коммуникации.

Еще одной отличительной особенностью российского общества является коллективизм, взаимовыручка, дружелюбие, ориентация на общие цели и общепринятые нормы поведения, понимания своего долга и приоритета коллективных интересов. Общественные цели традиционно ставятся выше личных, в отличие от западного общества, где высоко ценится индивидуализм

личности и все, что с ним связано: личное пространство, частная жизнь, личное время, планы и обязательства. В западной системе образования взаимовыручка в учебе отсутствует, школьники стараются обходиться без помощи одноклассников, каждый сам справляется со своими трудностями. У нас же не одобряется стремление к индивидуальности, желание выделиться из коллектива. Российские школьники товарищей из класса воспринимают как друзей, чья прямая обязанность помогать друг другу в процессе обучения, например, подсказать во время ответа, дать списать и т.д. Учитывая эту особенность российских учащихся, эффективнее всего является применение в учебном процессе работы в парах и группах. Данный вид работы помогает учащимся охотнее выражать свою мысль, поправлять друг друга, исправлять и находить ошибки, так как русскоязычные школьники комфортнее и свободнее чувствуют себя в беседе со своими товарищами.

Для российского общества характерен традиционализм, стремление к постоянству, нежелание менять привычный жизненный уклад. Образование рассматривается как нечто серьезное, требующее огромных затрат времени и усилий. Знание иностранного языка в нашей стране всегда ценилось очень высоко, как важное серьезное достижение и изучающего чужой язык, и его семьи, как свидетельство определенного общественного статуса. Эту особенность национального отношения к иностранному языку важно учитывать при выборе методов и учебных материалов. Методика обучения, характерная для западного общества, не соответствует российской школе с ее традиционным академизмом. Эта одна из причин, по которой российские младшие школьники, привыкшие работать по традиционной методике, с явным недоверием и нежеланием воспринимают новые приемы и методы работы в аудитории.

В ситуации, когда во многих культурах существуют разногласия по поводу роли учителя в процессе обучения, а также разные взгляды на личность обучаемого, актуальным становится вопрос о применении принципа культуросообразности в обучении и о вариативности использования подходов



к обучению и связи этих подходов с менталитетом, образом мысли нации и типов ее культуры. Необходимо ориентировать процесс обучения иностранному языку на самих учащихся, т.е. органично выстроить учебный процесс в соответствии с особенностями национального менталитета обучаемых. Данная концепция обучения позволит подготовить учащихся к реальной коммуникации с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере.

Из этого можно прийти к выводу, что обучение происходит в рамках определенного культурного контекста, и только в пределах этого контекста мы можем говорить об «эффективном преподавании». И, следовательно, утверждать, что то, что хорошо работает в одной социокультурной среде, будет также хорошо работать в другой, значит полностью игнорировать тот факт, что обучение, основанное на западной культурной традиции и взглядах на образование, не может привести к эффективным результатам в обучении иностранному языку российских школьников с их культурно-специфическими особенностями.

Таким образом, нет и не может быть каких-либо универсальных технологий и подходов в обучении иностранному языку, которые могут быть одинаково успешно использованы в разных национальных и культурных контекстах. Принципы и подходы к обучению иностранному языку всегда должны быть адресованы какой-то конкретной национальной аудитории, учитывающей принадлежность к той или иной культуре.

## **2.2 Специфика речевого взаимодействия в коммуникативном пространстве урока иностранного языка**

Речь учителя иностранного языка имеют свою специфику, в отличие от речи учителей других предметов. Для преподавателей второго языка важно выбрать не только правильную интонацию, но и добиться того, чтобы речь была понята. Также необходимо учитывать тот факт, что речь на уроке является средством обучения.

Изучение профессиональной речи учителя имеет богатую традицию как в России, так и за рубежом. Такие отечественные ученые как М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, С.В. Крекнин активно изучали данный вопрос. Анализ трудов данных авторов позволяет утверждать, что речь учителя неразрывно связана с речевым развитием учащихся, а именно с речевой культурой. Речевая культура формируется при взаимодействии учебного процесса и языка. Очевидно, что учителю любого предмета, а особенно иностранного языка необходимо быть примером для подражания. Речь учителя является моделью построения собственной речи у учеников. Поэтому к характеристикам речевого портрета учителя предъявляются очень высокие требования.

В речи учителя иностранного языка можно выделить определенные отрицательные тенденции. Рассмотрим их на примере анализа, проведенного Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахаровой [Рогова, 1991].

**На уроке учитель говорит на иностранном языке и все сказанное переводит на русский язык или же большую часть урока говорит на родном языке, изредка вводя иностранные слова и фразы.** Такая тенденция приводит к тому, что учащиеся не прилагают никаких усилий к развитию умения понимать иностранную речь на слух, это крайне отрицательно влияет на их прогресс в обучении. Более того, не развивая разговорную речь, что собственно и является основным ожидаемым результатом, учащиеся не видят практической пользы самого предмета, что снижает мотивацию. Чтобы устранить данную проблему, с первого урока учителю необходимо говорить и общаться с учащимися только на иностранном языке, постепенно вводя новые речевые клише и конструкции.

**Учителю удастся достичь понимания учениками только путем использования тех речевых единиц и конструкций, которые они уже усвоили.** Если учащиеся слышат на постоянной основе речь учителя, которую они не понимают, то они перестают слушать и отвлекаются. Чтобы такого отторжения не возникало, новые выражения должны появляться в речи

учителя регулярно. Выбор таких выражений должен быть подкреплен тренировочными упражнениями или их должен содержать учебник. Также учитель должен организовать свою речь так, чтобы уровень используемых им лексических единиц и грамматических конструкций соответствовал уровню языка и возрастным особенностям обучающихся.

**Учитель убежден в том, что нет ничего важнее звучащей на уроке иноязычной речи.** Все побуждения к действию, сказанными учителем, например, «Open your books», «Answer my question» должны сопровождаться кинестетическими средствами (мимика, жесты, позы и т.д.). Особенно на начальных этапах изучения языка присутствие жестов, которые сопровождают речь учителя, способствуют правильному пониманию со стороны учащихся, а, следовательно, и повышению интереса к предлагаемой деятельности. Дружелюбие и положительный настрой должны отражаться не только на вербальном уровне, но и на невербальном.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что речь учителя является не просто средством передачи информации, но и важным фактором, влияющим на воспитание и развитие личности школьников. Иными словами, речь учителя имеет дидактическую направленность, что обуславливает особо тщательный отбор языковых и неязыковых средств, создающих форму и содержание педагогической речи.

Как справедливо утверждает Н.А. Ипполитова «педагогический дискурс является стержневой характеристикой компетенции учителя иностранного языка» [Ипполитова, 2016, с. 67]. Рассмотрим данный феномен подробнее.

Дискурс (фр. *discours*, англ. *discourse*, от лат. *discursus* – движение, круговорот; бегание взад-вперед; беседа, разговор) – это речь, процесс языковой деятельности; способ говорения; произвольный фрагмент текста, который состоит из более чем одного предложения или независимой части предложения; общий контекст, который описывает объекты, действующие лица, обстоятельства, поступки, времена и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько миром, который является общим

для создающего дискурс, и тем, кто его интерпретирует [Кулешова, 2016, с. 82].

Анализ лингводидактической литературы показал, что зачастую дискурсивная компетенция рассматривается в тесной связи с такими понятиями как «профессиональная компетентность» и «профессиональная деятельность», что говорит о ее деятельностной составляющей. Дискурсивная компетенция учителя включает в себя владение профессиональной речью как на русском, так и на иностранном языках. Поэтому сформированность дискурсивной компетенции учителя иностранного языка должна рассматриваться в единстве предметных, метапредметных и личностных результатов. Э.Г. Азимов определяет дискурсивную компетенцию в рамках профессиональной компетентности следующим образом: «способность соединять предложения в связное сообщение (дискурс), для чего используются различные лексические и синтаксические средства, то есть как владение навыками организации языкового материала в текст» [Азимов, 1996, с. 364].

Рассмотрим понятие педагогического дискурса. Это понятие начало изучаться в середине XX в. с появлением антропоцентрических течений в лингвистике. В 60-х годах XX в. образовалось особое направление прикладной лингвистики – педагогическая лингвистика, которая ставила своей целью самостоятельное наблюдение и анализ учителем лингвистических явлений, происходящих на уроке и, как следствие, их оптимизация. Непосредственно понятие «педагогический дискурс» появилось в 70-х годах XX в. в работах таких ученых как М. Култхард, Дж.Синклер. Эти ученые изучали лингвистическое взаимодействие на уроке между учителем и учеником. В рамках педагогического дискурса участники взаимодействия могут наблюдать эффект, оказываемый на адресата при использовании ими определенных речевых актов. Это свидетельствует о том, что педагогический дискурс является интерактивным. Таким образом, речь учителя является одной из основных составляющих педагогического дискурса, причем речь,

направленная не только на учащегося, но и на учителей-коллег, родителей учеников.

Из сказанного выше, мы можем сделать вывод о том, что педагогический дискурс является личностно-ориентированным, что соответствует господствующей антропоцентрической парадигме. Речь учителя направлена на гармонизацию отношений между учителем и учащимися, процесса познания и личностное развитие учащихся. Также можно утверждать, педагогический дискурс требует социокультурных оснований.

Педагогический дискурс многими учеными определяется как совокупность коммуникативных текстов, оформленных грамматически, лексически и стилистически, употребленных в определенных ситуациях общения, с учетом социокультурных, психологических, прагматических и других факторов [Блинова, 2004].

Речь учителя играет очень большую роль на уроке. Учащиеся, особенно на предмете иностранный язык, учатся строить свою речь на примере речи учителя она является для них моделью и эталоном. Поэтому педагогическая речь должна быть построена максимально грамотно. Кроме того, необходимо отметить, что речь учителя должна быть наполнена не только интеллектуальной, но и эмоциональной составляющей. В общеобразовательных школах часто имеет место быть отчужденный стиль общения у учителя, что негативно сказывается на процессе обучения. Речь учителя, наполненная эмоциональностью интонацией, жестами, мимикой создает положительный настрой и комфортный психологический климат на уроке, что способствует к повышению мотивации к обучению у учеников. Учитель должен учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы и уровень владения иностранным языком, чтобы вызвать у учащихся интерес и положительные эмоции. Авторитарный тип общения вызовет у учащихся негативные эмоции и отторжение как к учителю, так и к предмету в целом. Отметим отдельно задания, которые необходимо подбирать учителю. Они

должны быть интересными и обязательно давать учащимся пищу для размышлений. Примером такого задания может служить следующее:

*«Read an extract from a book about graphology. Do you believe that our signature might say something about our personality?» (Прочитайте отрывок из книги по графологии. Верите ли вы, что подпись человека может рассказать нам о нем как о личности?)*

Целью педагогического дискурса является социализация личности для ее дальнейшего существования в социуме. Воздействие, оказываемое в рамках педагогического дискурса, на учащихся ведет к изменению их картины мира. Это обогащает уже имеющийся у учащихся опыт, изменяет восприятие и понимание существующих знаний, создает благоприятную почву для получения нового опыта, влияет на дальнейший выбор приоритетов, мнений, ценностей [Ипполитова, 2016, с. 66].

Дискурсивная компетенция является результатом развития дискурсивных умений, проявляется в деятельности как готовность специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов, как способность осуществлять дискурсивную деятельность, цель которой заключается не только в реализации на практике полученных знаний о дискурсе, но и в дальнейшем развитии творческого потенциала будущего учителя, в обеспечении его самореализации и саморазвития.

## **2.3 Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса**

### **2.3.1 Эволюция базовых подходов к определению феномена педагогического дискурса**

Дискурс является одним из основных и ключевых понятий лингвистики. Данное понятие возникло в 60-70 гг. XX в. Первым терминологическое значение дискурсу придал Э. Бенвенист. Ученый обозначил дискурс как речь «присваиваемую говорящим», что отличает его от объективного повествования говорящего. Впоследствии понятие «дискурс» распространяется на все виды «прагматически обусловленной и различающейся по своим целеустановкам речи» [ЛЭС, 1990].

Понятие дискурс широко используется в современной лингвистической науке и рассматривается с трех основных позиций: как цельноформленное речевое произведение, которому присущи лингвистические и экстралингвистические характеристики; как вид коммуникации; как общение, реализуемое в каком-либо социальном институте. В своем исследовании мы будем придерживаться социолингвистической точки зрения, с которой дискурс – институциональное общение людей, обусловленное определенной речеповеденческой ситуацией и социальной группой, к которой принадлежат участники общения.

*Институциональный дискурс* – разновидность специализированного клишированного общения между людьми, которые могут даже не знать друг друга, но они должны общаться в рамках какого-то определенного социального института, используя расширенный код общения. Специфика институционального дискурса содержится в самом названии социального института, для которого он характерен (медицинский – здоровье, политический – политика и т.д.). Институциональный дискурс, являясь общением в заданных рамках социально-ролевых отношений, связывается с определенными функциями людей, общественными ритуалами и стереотипами в каком-либо социальном образовании. Ядро институционального дискурса составляет базовое общение двух участников дискурса, например, президент и избиратели, реклама и потребители и т.д. [Карасик, 1999, с. 65].

Одним из видов институционального дискурса является **педагогический дискурс**. Педагогический дискурс был описан в работе многих ученых: Т.Е. Ежова, В.И. Карасик, О.В. Коротеева и др. Данный вид дискурса обладает такими конститутивными признаками как цель, задачи, жанры, стратегии, дискурсивные формулы, ценности, прецедентные тексты. Основной характеристикой педагогического дискурса является его цель. В соответствии с целью говорящий выбирает необходимые стратегии и дискурсивные средства для ее достижения. В педагогическом дискурсе можно выделить две **основные цели**: 1) формирование концептов в сознании

учащихся и усложнение уже имеющихся у них концептов; 2) социализация обучающихся, т.е. передача подрастающему поведению социальных, моральных, духовных норм поведения.

Как мы уже отмечали выше, для выполнения языковых и неязыковых целей педагогического дискурса, учителю необходимо использовать определенные **коммуникативные стратегии**. Стратегии представляют собой творческий план построения говорящим своего речевого поведения. Рассмотрим коммуникативные стратегии, определенные В.И. Карасиком.

**Объясняющая.** Целью объясняющей стратегии педагогического дискурса является передача накопленных знаний учащимся, что в большей мере сближает педагогический дискурс с научным. Отличием педагогического дискурса от научного является передача научного знания в том виде, в котором она будет воспринята учеником, в соответствии с его уровнем знаний и возрастом. Объясняющая стратегия не используется для поиска новой информации или научной истины. Например: *«Teacher: The present simple tense is very often used with adverbs of repeated time. Look at these examples...»* (Настоящее простое время очень часто употребляется с наречиями частотности. Посмотрите на эти примеры...)

**Оценивающая.** Главным критерием оценивающей стратегии является наличие оценочной шкалы. Данная стратегия проявляется в праве учителя давать оценку как событиям, героям, обстоятельствам, о которых речь идет при обучении, так и самим учащимся. Разумеется, оценка в чистом виде, в частности если она не касается успехов ученика, встречается крайне редко. Оценивание может выражаться такими модусными операторами как *«Good job»* (хорошая работа); *«No, that's wrong»* (нет, неправильно); *«Indeed»* (конечно, безусловно).

**Контролирующая.** Контролирующая стратегия направлена на установление информации об усвоении новых знаний обучающимися до, после и во время объяснения материала. Данную стратегию можно определить, как «обратную связь»: *«Guys, have you understand the topic of our*



*lesson? Now we are going to have a test» (Ребята, вам понятна тема сегодняшнего урока? Сейчас у нас с вами будет самостоятельная работа).*

**Содействующая.** Содействующая стратегия состоит в поддержке и исправлении учащегося. Можно заметить некую схожесть данной стратегии с контролирующей, однако их ключевое различие в том, что контролирующая направлена на выяснение текущего состояния дела, а содействующая – создает благоприятную обстановку для дальнейшего развития учащегося: *«Teacher: You have made a mistake here. Please, be extremely attentive because I'm going to explain to you what is wrong» (Вы допустили ошибку в этом месте. Пожалуйста, будьте сейчас очень внимательны, я объясню, что вы сделали неправильно).*

**Организующая.** Данная стратегия заключается в совместных действиях участников коммуникативного общения, направленных на установление благоприятной психологической и эмоциональной обстановки для совместной деятельности и общения. Данная стратегия использует и для образовательного процесса передачи знаний, и для организации внеклассной деятельности: *«Teacher: If the weather is fine tomorrow we will go to the cinema. What kind of film do you want to watch? » (Если погода будет завтра хорошей, мы пойдем в кино. Какой фильм вы бы хотели посмотреть?).*

Стратегии коммуникативного дискурса состоят из коммуникативных интенций. **Структуру** педагогического дискурса составляет последовательность коммуникативных интенций учителя и учащихся. Единицей педагогического дискурса является речевой акт, который выражает интенции всех участников педагогического дискурса. Структуру педагогического дискурса составляют речевые интенции учителя и ученика, которые являются взаимосвязанными. Основной единицей педагогического дискурса являются речевые акты, которые выражают интенции каждого субъекта взаимодействия. Несколько речевых актов образуют речевой шаг; последовательность речевых шагов, оформленных тематически

формируют речевой цикл; речевые циклы, связанные тематически, имеющие общую цель составляют речевой блок [Липаев, 2004].

**Ценностная составляющая** педагогического дискурса заключается в приобщении личности ученика к нормам социума, передачи ему информации о культурных ценностях общества. Информация об общественных нормах может выражаться в поговорках, пословицах, афоризмах и т.п. и содержаться в прецедентных текстах, к которым относятся книги, школьные учебники, песни, хрестоматии.

Жанры педагогического дискурса могут быть выделены на основании реально существующих форм общения, таких как экзамен, контрольная работа, опрос, дискуссия, разговор учителя и ученика и т.д. Урок является единицей формирования учебной, педагогической деятельности. В рамках урока происходят различные речевые ситуации, например, установление контакта, объяснение материала и др. На основании этих речевых ситуаций О.В. Коротеева выделяет следующие речевые жанры педагогического дискурса:

Контакт (фатическое общение);

Объяснение (передача и комментирование нового знания);

Упражнения (формирование и закрепление полученных навыков);

Контроль (подведение итогов учебной деятельности).

Все перечисленные выше жанры требуют употребления особых дискурсивных средств, в зависимости от этапа и цели урока: «*Good morning! How are you today? » (Доброе утро! Как ваши дела?); «Read the text very attentively and be ready to answer my questions» (Прочитайте текст очень внимательно и будьте готовы ответить на мои вопросы); «Open your textbooks on page 98 and make exercise 5» (Откройте учебники на странице 98 и выполните упражнение 5).*

Все вышеназванные и рассмотренные характеристики педагогического дискурса являются чрезвычайно важными, однако основополагающей характеристикой является категория **интеллектуального взаимодействия**.

Интеллектуальное взаимодействие в рамках педагогического дискурса предполагает взаимодействие учителя и ученика, которое ведет к изменению интеллектуальной характеристики последнего или обоих участников. Интеллектуальное взаимодействие носит социальный характер и предполагает статусные отношения, поскольку субъекты взаимодействия исполняют разные роли.

Подобные отношения характерны для авторитарной парадигмы взаимоотношений. В рамках данной парадигмы отношения носят однонаправленный вектор воздействия. Учитель занимает ведущую роль, является главным (субъект педагог – объект ученик). Сегодня в рамках антропоцентрической парадигмы произошли некоторые изменения. Отношения учитель-ученик имеют взаимонаправленный вектор взаимодействия, в рамках которого они являются сотрудниками (субъект педагог – субъект ученик). В таких отношениях нет главной роли [Витвицкая, 2005, с. 77].

Педагогический дискурс занимает особое место в системе институциональных дискурсов. С развитием образования педагогический дискурс выходит на первое место в плане своей ценности, так как образование является важнейшим аспектом в становлении личности и дальнейшим ее развитием в социуме. Потребности общества в развитии своих граждан всегда исключительно востребована и важна. Педагогический дискурс задействует огромное количество людей, хоть и постоянно сменяющихся, отражает культурные и исторические ценности общества.

Таким образом, системообразующими характеристиками педагогического дискурса являются цели, коммуникативные стратегии, жанры, ценностная составляющая, интеллектуальное взаимодействие. Педагогический дискурс является разновидностью институционального дискурса, имеет личностно-ориентированную направленность. Интеллектуальное взаимодействие ведет к взаимному изменению интеллектуальной характеристики одного или обоих субъектов речевого

взаимодействия. Интеллектуальное взаимодействие в ПД предстаёт в единстве его компонентов: учебно-педагогический, учебно-практический, учебный.

### **2.3.2 Прагматико-функциональные особенности педагогического общения в рамках институциональных дискурсивных форм**

Положительный результат педагогического взаимодействия во многом определяется, по мнению ученых, коммуникативным потенциалом личности учителя и его коммуникативным умениям [Ломов, 2003]. Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Как справедливо отмечает Ю.В. Щербинина, в эталонной речи педагога должны присутствовать разные стили педагогического общения, предусматривающие и не предусматривающие активное участие ребенка (воспитанника) в процессе усвоения норм и правил этического, вежливого, культурного поведения, что обеспечивает эффективное достижение ближайших целей обучения и воспитания, а также гармоничное погружение общающихся в педагогический дискурс [Щербинина, 2010, с. 64].

В современной лингвистике фактически нет единого определения понятия «коммуникативная стратегия». Необходимо заметить, что, несмотря на множество точек зрения на трактовку данного термина, в большинстве определений лежит признак целеполагания.

Коммуникативная стратегия как совокупность речевых действий, определяемых той или иной целью, рассматривается и в характеристике И.Н. Борисовой «Коммуникативная стратегия есть способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуникантов. В широком смысле коммуникативная стратегия понимается как сверхзадача речи, диктуемая практическими целями говорящего. ... Коммуникативная стратегия речи есть способ реализации замысла, она предполагает отбор фактов и их подачу в определенном освещении с целью воздействия на интеллектуальную, волевою и эмоциональную сферу адресата» [Борисова, 1999, с. 85-86].

Подобное же определение находим и у Ю.В. Сорокиной: «коммуникативная стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение глобальной коммуникативной цели, зависящих от личности коммуникантов, отношений между ними и условий между ними. Коммуникативная цель реализуется в определенной коммуникативной (речевой) стратегии, подчиняющей себе процесс речевой коммуникации, в процессе которой автор текста решает ряд практических задач, имеющих промежуточную цель» [Сорокина, 2014, с. 89].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативная стратегия – линия речевого поведения участника коммуникации, которая направлена на реализацию коммуникативной цели, выраженная конкретными языковыми средствами. Тактики общения направлены на реализацию данных стратегий.

Определение коммуникативных педагогических стратегий звучит схоже, лишь конкретизируется ситуация и цели участников общения. В своем исследовании мы будем придерживаться следующего определения: стратегия педагогического дискурса – это последовательность интенций речевых актов в типовой ситуации социализации. Они могут быть охарактеризованы как пояснение, объяснение нового материала, оценка результатов работы, контроль, взаимодействие и организация деятельности основных участников данного дискурса – учителя и учеников».

В силу схожести целей, на основе которых выделяются стратегии педагогического дискурса, существующие на данный момент теории имеют точки соприкосновения, схожие трактовки. Однако единой позиции относительно перечня стратегий педагогического дискурса в научной литературе на данный момент нет.

В.И. Карасик считает, что для педагогического дискурса характерны объясняющая, оценивающая, содействующая, организующая и контролирующая стратегии [Габидуллина, 2011, с. 6-15]. Этой же классификации в своих работах придерживаются А.Е. Мануилова, Ю.Ю.

Поспелова, М.Н. Тленкопачева и др. Как правило, сочетание данных стратегий можно наблюдать на протяжении одного занятия: информирующая стратегия реализуется в процессе передачи знаний; оценивающая – при оценке работы ученика, в процессе анализа событий, персонажей, определенных обстоятельств в целом; содействующая – в поддержке ученика, корректном исправлении ошибок, организующая – в создании условий, способствующих максимально плодотворной и гармоничной совместной работе; контролирующая – в получении через обратную связь с адресатом объективной информации о том, насколько полно понят и усвоен изученный материал, достаточно ли сформированы умения и навыки. Несколько иные классификации представлены в трудах Н.А. Антоновой [Антонова, 2007], М.А. Присяжной [Присяжная, 2009], М.Ю. Олешкова [Олешкова, 2006] и др.

Все речевые действия учителя направлены на управление деятельностью учащихся и их знанием. Основу коммуникативной деятельности учителя составляют практические знания о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Так как круг задач у учителя на уроке очень разнообразен, то можно говорить о полифункциональности педагогического взаимодействия: учитель организует учебный процесс, управляет познавательной деятельностью, регулирует взаимодействие между учащимися, создает атмосферу всего этого действия.

Чаще всего школьный урок имеют прототипную модель общения, которая включает организацию работы, объяснение новых знаний, контроль, завершение общения. Доминантная цель этой модели – процесс передачи знаний, который реализуется посредством определенных стратегий и особенностей педагогического дискурса. Таким образом, все речевые действия учителя на занятии обусловлены определенной целью общения на данном этапе урока. Рассмотрим этапы урока и необходимые для их успешности коммуникативные стратегии по В.И. Карасику.

**Объясняющая** Целью объясняющей стратегии педагогического дискурса является передача накопленных знаний учащимся, что в большей мере сближает педагогический дискурс с научным. Отличием педагогического дискурса от научного является передача научного знания в том виде, в котором она будет воспринята учеником, в соответствии с его уровнем знаний и возрастом. Объясняющая стратегия не используется для поиска новой информации или научной истины. Рассмотрим следующий фрагмент урока английского языка:

*“First off, who remembers what interrogative and imperative sentences are? Can anyone remember? Ok, Alex, what do you think an imperative sentence is? Good job. That is exactly right. An imperative sentence gives a command. Now, who can think of an example of an imperative sentence? That’s a good sentence, Tony. Would you like to come write that on the board so we all have an example? All right. Good job on the imperative sentences everyone. Now let’s do an interrogative sentence. Who can explain what an interrogative sentence is?”*  
(Во-первых, кто помнит, что такое вопросительные и повелительные предложения? Кто-нибудь может вспомнить? Хорошо, Алекс, как ты думаешь, что такое повелительное предложение? Хорошо. Совершенно верно. Повелительное предложение выражает приказ. Итак, кто может привести пример повелительного предложения? Это хорошее предложение, Тони. Не хочешь ли ты написать его на доске, чтобы у всех был пример? Хорошо. Мы сами хорошо поработали над повелительными предложениями. Теперь давайте составим вопросительное предложение. Кто может объяснить, что такое вопросительное предложение?).

Локальные цели учителя могут быть реализованы посредством объясняющей стратегии при условии поэтапного введения информации и постоянной ориентации не на учителя, а на ученика.

В приведенном выше примере учитель сначала дает возможность ученикам вспомнить, что такое вопросительное предложение, затем просит привести пример такого предложения, чтобы убедиться в понимании

определения учениками, далее – записать пример на доске, чтобы у учеников, которые, возможно, не помнят данный вид предложений, была возможность еще раз повторить и осознать его. Только после всего этого, учитель вместе с учениками приступает к повторению следующего вида предложений – к восклицательному.

Объясняющая стратегия призвана обеспечить объяснительную речь учителя вербальными и невербальными средствами, стимулирующими у учеников состояние интереса, удивления, сомнения.

В объяснительной речи учителя маркерами объясняющей стратегии педагогического дискурса могут выступать слова, с одной стороны, отражающие мыслительно-речевой процесс, с другой, сигнализирующие о совместности действий в процессе передачи информации: *“Let’s remember / notice / compare / find / pay attention...”* (Давайте вспомним / обратим внимание / сравним / найдем).

**Оценивающая.** Главным критерием оценивающей стратегии является наличие оценочной шкалы. Данная стратегия проявляется в праве учителя давать оценку как событиям, героям, обстоятельствам, о которых речь идет при обучении, так и самим учащимся. Разумеется, оценка в чистом виде, в частности если она не касается успехов ученика, встречается крайне редко. Показателями личностного отношения выступают модусные операторы «мне нравится / не нравится». Оценивать – значит хвалить, порицать, критиковать, мотивировать, определять место объекта оценки на условной оценочной шкале, устанавливая идеалы.

Порицание выступает антиподом похвалы. Следует отметить, что в педагогическом дискурсе похвала редко переходит в восхваление, в то время как порицание легко трансформируется в осуждение. Специфика успешного педагогического дискурса заключается в том, чтобы не допускать трансформации отрицательной оценки ученика в целом как личности, поскольку подобная отрицательная оценка ведет к потере учеником не только мотивации к дальнейшему обучению, но и к потере чувства собственного



достоинства. Говоря об отрицательной оценке учащихся, можно предложить порицание с глазу на глаз, что является наиболее эффективным, поскольку публичное порицание может вызвать протест.

Нельзя не отметить положительные реплики-реакции учителя, например: «*That's a good sentence, Alex*» (хорошее предложение, Алекс); «*Very good, Kate*» (Очень хорошо, Кейт); «*All right*» (Отлично); «*Good job on the imperative sentences everyone*» (Мы все очень хорошо поработали над повелительными предложениями); «*Great!*» (Замечательно!) «*Great job!*» (Замечательная работа!); «*That is exactly right*» (Абсолютно правильно); «*That's right*» (Правильно). А также отрицательные: «*No, that's wrong*» (Нет, неправильно), «*Not really*» (не совсем), «*Unfortunately not*» (К сожалению, нет), «*You have used the wrong tense*» (Ты использовал(а) неверное время), «*You'll have to spend more time practicing this*» (Вам нужно будет больше времени для практики), «*Speak more clearly*» (Говори понятнее), «*Not so quickly, I can't follow*» (Не так быстро, я не успеваю за тобой), «*You still have some trouble with your spelling (sound, etc.)*» (У тебя все еще есть проблемы с правописанием), «*I wasn't very satisfied with that*» (Я не совсем довольна этим), «*Try harder. A bit more effort. I hope you do better than that*» (Старайся. Приложи побольше усилий. Я надеюсь, у тебя получится лучше), «*It's unjust/unfair*» (Неверно).

Критическое общение в педагогическом дискурсе направлено на выявление достоинств и недостатков, вынесение мотивированной оценки. Необходимо также отметить, что совместное обсуждение работ/ответов и далее их оценок является показателем сотрудничества учителя и воспитанников на уроке. В результате подобных обсуждений учащиеся более доверительно относятся к учителю, учатся сами себя адекватно оценивать.

**Контролирующая** стратегия направлена на установление информации об усвоении новых знаний обучающимися до, после и во время объяснения материала. Данную стратегию можно определить, как «обратную связь»

Контролирующая стратегия может быть актуализирована в контрольно-оценочных речевых актах учителя, которые можно представить, как

- констатирующие, с помощью которых учитель устанавливает факт выполнения учениками какого-либо задания: «*Have you done your homework? Now I'm going to check it*» (*Вы сделали домашнее задание? Сейчас я буду его проверять*);

- проверяющие, с помощью которых учитель выясняет, как овладели учащиеся учебным знанием. В этом случае контрольно-оценочный акт состоит из трех процессов: контрольного, оценочного и корректирующего: «*...Yesterday we talked about passive voice... well, when should we use it? (... Вчера мы говорили о страдательном залоге... итак, когда же он используется?)*»;

- диагностические контрольно-оценочные акты, с помощью которых учитель устанавливает уровень развития у учащихся психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), учебных умений: «*Guys, do you remember our helper auxiliary verb "does"? Do you know how it helps us?*» (*Ребята, вы помните вспомогательный глагол "does"? Вы знаете, как он может нам помочь?*).

Контролирующая стратегия осуществляет проверку не только приема информации, но и дисциплины в аудитории («*Be attentive!*» (*Будьте внимательны*), «*Silence, please!*» (*Тишина, пожалуйста*), «*Could I have your attention, please?*» (*Можно ваше внимание, пожалуйста*), «*Be quiet! Everyone listen*» (*Тише! Слушайте*), «*Don't all shout*» (*Не кричите!*), «*Don't talk at once*» (*Говорите по одному*), «*Get on with your work quietly*» (*Работайте в тишине*), «*Don't you talk!*» (*Не болтаем!*), «*Work on your own*» (*Работаем самостоятельно*), «*Work by yourself*» (*Работайте сами*)).

Поддерживая контакт с адресатом, обычно коллективным в случае педагогического дискурса, учитель осуществляет невербальный контроль общения, дозирует время объяснения нового и повторение пройденного материала, называет этапы занятия, соотносит моменты информативного и контактоустанавливающего общения.

**Содействующая** стратегия состоит в поддержке и исправлении учащегося. Можно заметить некую схожесть данной стратегии с контролирующей, однако их ключевое различие в том, что контролирующая направлена на выяснение текущего состояния дела, а содействующая – создает благоприятную обстановку для дальнейшего развития учащегося. Содействующая стратегия выражается в виде положительного отношения к адресату как исходного постулата общения. Эта стратегия отражена в подобном универсальном высказывании: *Where there is a will, there is a way* (*Было бы желание, а возможность найдется*).

Важным моментом содействующей стратегии может быть непроизвольная увлеченность учителя самой идеей содействия, когда он задает вопросы в помощь отвечающему («*Why do you think so?*» (*Почему ты так считаешь?*)), «*Don't you think, though, that...*» (*Не думаешь ли ты, что...*)), «*I'm not sure what you mean*» (*я не уверена, что понимаю, о чем ты*), «*Have you got anything to add?*» (*есть ли у вас, что добавить?*)), «*Have you got any idea...*» (*Если у вас идеи...*)), «*What do you think about...*» (*Что вы думаете о...*)), «*Am I right to believe...?*» (*Верно ли понимаю...?*). Первые вопросы помогают учащемуся, следующие уже такого эффекта не дают. Эффективные вопросы направляют учащихся активно думать, что позволяет формировать способности учеников анализировать, высказывать свое мнение. Кроме того, они являются важным каналом для обмена идеями между учителем и учеником и дает возможность учителю получать обратную связь.

**Организующая** стратегия заключается в совместных действиях участников коммуникативного общения, направленных на установление благоприятной психологической и эмоциональной обстановки для совместной деятельности и общения. Данная стратегия использует и для образовательного процесса передачи знаний, и для организации внеклассной деятельности

На начальном этапе цель – установить контакт, привлечь внимание: “*All right Fourth Grade, today I am going to teach you English. Just like you I have to go to school. I also have assignments and projects, just like you. One of my projects*

*for my class is to teach a lesson to you guys so that is why I am up here today. Today I have a writing assignment for you to do so I will need everyone's full attention for a little bit"* (Итак, 4 класс, сегодня у нас с вами урок английского языка. Я точно так же, как и вы должна ходить в школу. У меня тоже есть задания и проекты. Один из моих проектов – это наш сегодняшний с вами урок, поэтому я сегодня здесь. У меня для вас есть письменное задание, поэтому мне нужно ваше полное внимание ненадолго).

В вышеприведенном примере учитель настроен на сотрудничество, он делится своим опытом – осуществляется организующая стратегия. Формы приветствия сопровождаются побуждениями к совместным действиям, также учитель одновременно сообщает о задаче урока, что позволяет сразу установить контакт с классом и стимулирует активность будущей работы учеников. Подобные формы сотрудничества в некоторой степени смягчают степень статусного неравенства учителя и ученика.

На протяжении всего урока учитель ставит перед собой задачу поддержать контакт, создать определенный эмоциональный настрой урока. Во многом это зависит от обращений, особенно от выбора их форм учителем для общения с классом или отдельными учениками.

Существуют следующие типы обращений:

- Коллективно адресованные обращения: *Guys! Children! Students! Girls and boys! Fourth Grade!* (Ребята! Дети! Учащиеся! Девочки и мальчики! Четвертый класс!) Эти обращения являются высокочастотными, регулярно воспроизводимыми и преобладают над другими в повседневном общении учителя с классом.

- По, нашим наблюдениям довольно часто встречаются обращения с оценочными прилагательными: *Dear students / pupils* (Дорогие ученики).

- Самые частотные обращения, отмеченные нами, это обращения к учащимся по фамилии: *Иванов, Егоров, Бирюкова*. В учебной среде, в силу своей частотности, привычности обращение по фамилии теряет сниженный

характер и становится нейтральным. То есть, нельзя сказать, что эта форма обращения – демонстрация уставных отношений.

- Полные имена употребляются учителем редко, исключительно в ситуации эмоциональной значимости. Чаще бытует сокращенная форма имени: *Марина, Саша, Полина, Игорь*. Многие учителя используют английский вариант имени, что способствует погружению в среду общения на иностранном языке: *Barbara (Варя), Alex (Саша), Kate (Катя), Antony (Антон)*.

- В связи с большой обобщенностью адресата применяются единицы привлечения внимания, которые функционально равны номинативному обращению: *Tell me, please (Скажите, пожалуйста); look at the board, please (Посмотрите на доску, пожалуйста)*. Просьба, оформленная повелительной формой глагола, сопровождаемая словом *please*, приобретает функцию вежливого привлечения внимания.

- В речи учителя существуют эмоционально-оценочные обращения, которые характеризуют результат деятельности учащихся, передают замечания по поводу плохой успеваемости, нарушения дисциплины, содержат иронию: *clever boy (умница), chatterbox (болтун), truant (лентяй)*.

Таким образом, с помощью обращения устанавливается и поддерживается речевой контакт участников учебного процесса, формируются взаимоотношения.

Учитель организует учебную работу так, чтобы ученики являлись субъектами собственной деятельности: осознавали и сами могли вычленить проблему, сами могли поставить цель изучения того или иного вопроса, сами формулировали задачи и решали их, применяя полученные знания на практике. Вариантом осуществления этапа мотивации, целеполагания и постановки проблемного вопроса могут стать просьбы учителя: *“Watch the video, please, and try to predict the theme of our lesson” (Посмотрите, пожалуйста, видео и попытайтесь предсказать тему нашего сегодняшнего урока)/ “Let’s read the text. What do you think what we will talk about?” (Давайте прочитаем текст. Как вы думаете, о чем мы сегодня с вами будем говорить?)*

/ “What have we talked about on previous lesson? Now look at the screen. Do you know the name of this author?” (О чем мы с вами говорили на предыдущем уроке? Сейчас посмотрите на экран. Знаете ли вы имя этого автора?).

### 2.3.3 Языковая организация педагогического дискурса на различных уровнях языковой системы

Педагогический дискурс насыщен дискурсивными элементами (ДЭ), под которыми понимаются единицы, оформляющие связь в дискурсе как минимум между двумя фразами, выражающие содержание данной связи, передающие интенцию говорящего и его отношение к содержанию высказывания.

С помощью номинативной шкалы мы классифицировали элементы дискурса с точки зрения характеристик и принципов, которыми они могут обладать. Во-первых, все элементы педагогического дискурса были классифицированы в соответствии со своими функциями, во-вторых – с их структурной характеристикой.

Структурный анализ показал, что элементы дискурса имеют различную структуру и могут быть как однословными элементами (*so, now, thus, therefore, anyway*) так и высказываниями предикативного типа (S+P), включенной в структуру педагогического дискурса (*if you remember, as I mentioned before, do you have any questions?*). Таким образом, нами было выделено четыре группы элементов дискурса: однословные элементы, сочетания значимых слов со служебными, фразы и инкорпорированные высказывания.

Таблица 2

Однословные элементы	Сочетания значимых слов со служебными	Фразы	Инкорпорированные высказывания
<i>anyway, first, second, next, however, now, then, well, so,</i>	<i>in general, in other words, in terms of, in addition, in a</i>	<i>I suppose, I think, I say, all right, I would add, I mean,</i>	<i>do you follow me?, do you know this term?, have you any thoughts about that?, let's look</i>

<i>probably, perhaps</i>	<i>way, in fact, of course</i>	<i>the idea is, I'm sure. I have a feeling, interesting enough, you know</i>	<i>at the concrete example, let's move on to the next technique, look at the sentence, you have to be careful here</i>
------------------------------	------------------------------------	--	--

Дискурсивные элементы имеют особенности в разговорной речи. Учитель должен строить свою речь так, чтобы она, в первую очередь, была понятной для учащихся. Элементы дискурса включают в себя не только те элементы, которые организуют дискурс структурно, но также и элементы, которые выражают мнение говорящего и предназначены для установления контакта с аудиторией. Таким образом, элементы дискурса можно разделить на две большие группы: **соединительные элементы** (connectors) и **прагматические элементы**. Рассмотрим каждую из этих групп подробнее.

**Соединительные элементы** помогают соединять идеи в высказывании в одно целое, плавно переходить от одного к другому, а также упрощают понимание слушающего, в данном контексте учащихся. В свою очередь соединительные элементы делятся на структурные (structural connectors) и логические (logical connectors).

Структурные соединительные элементы выполняют различные функции и в зависимости от них подразделяются на:

- вводные элементы: *first of all, let's start with, let's begin with...* (Прежде всего, давайте начнем с...);
- переключатели тем: *let's move on to, let's turn to, now, OK, well, right, anyway...* (давайте перейдем к, давайте обратимся к, теперь, хорошо, в любом случае...);
- элементы последовательности: *first, second, third, at first, gradually, eventually, immediately, further (on)...* (первое, второе, третье, сначала, плавно, сейчас же, далее...);

- референциальные элементы: *I've mentioned, I mentioned before, as I said, like I said...* (Я упоминала, я упоминала ранее, как я сказала...);

- заключительные элементы: *so, let's stop, let's finish, well...* (итак, давайте остановимся, давайте закончим, хорошо...).

Логические соединительные элементы дискурса можно разделить на следующие группы:

- вводные элементы: *first of all, let's start with, let's begin with...* (Прежде всего, давайте начнем с...);

- уточняющие элементы: *in other words, in particular, in terms of, literally, especially, that is, by that I mean, particularly, that/it means, I would say, as/what we call, let me say...* (другими словами, в частности, в терминах..., буквально, особенно, то есть под этим я подразумеваю, в частности, то, что / это означает, я бы сказала, что мы называем, позвольте мне сказать);

- имплицативные элементы: *so, you see, in general, generally, on average, the idea is...* (так, понимаете, в общем, в среднем, идея заключается в том, что...);

- подтверждающие/приводящие примеры элементы: *for example, for instance, from somebody's point of view...* (например, с чьей-то точки зрения...).

**Прагматические элементы** либо выражают мнение учителя, либо направлены на учащихся, создание партнерского взаимодействия между учителем и учениками и делятся на:

- поведенческие элементы: *I think, I suppose, I guess, I'm sure, I agree, I expect, I believe, I have a feeling...* (я думаю, я полагаю, мне кажется, я уверена, я согласна, я ожидаю, я полагаю, у меня такое чувство, что...);

- уточняющие элементы: *in other words, in particular, in terms of, literally, especially, that is, by that I mean, particularly, that/it means, I would say, as/what we call, let me say...* (иными словами, в общем, буквально, особенно, под этим я имею ввиду, в частности, это означает, что..., я бы сказала..., как говорится, позвольте мне сказать...);



- эмфатические элементы: *it's interesting, interesting enough, the irony is...* (интересно, достаточно интересно, ирония в том, что...);
- элементы-отсылки: *as you know, we know, know, if you remember* (как вы знаете, знаете, если вы помните...);
- элементы призыва: *you know, let's move on, let's see, think about it, believe me* (вы знаете / понимаете, перейдем к..., посмотрим, подумайте об этом, поверьте мне...);
- вопросительные предложения: *Do you follow me? Have you got any questions?* (Вы следите за мной? У вас есть вопросы?).

В качестве примера функционирования прагматических элементов в педагогическом дискурсе рассмотрим следующий фрагмент урока:

*«Passive voice is used when the focus is on the action. **Do you follow me? In other words, it is not important or not known, however, who or what is performing the action. Let me give an example. The order wasn't dispatched yesterday but it will be done tomorrow**»* (Страдательный залог используется тогда, когда нам важно действие. Следите за мной? Иными словами, нам неважно или неизвестно, кто выполнил действие. Позвольте привести пример. Заказ не был отправлен вчера, но он будет отправлен завтра).

Группа прагматических элементов представлена прямым вопросом к аудитории «*Do you follow me?*». Этот элемент очень неформален и показывает желание учителя войти в контакт с учащимися и посмотреть, насколько хорошо они его понимают. Элемент дискурса «*in other words*» является одним из наиболее часто используемых и имеет статус уточняющего элемента в этом контексте. Он относится к группе логических соединителей. Также необходимо отметить, что речь учителя очень логична и последовательна. С помощью элемента дискурса «*Let me give an example*» учитель хочет проиллюстрировать свое мнение. Этот элемент также относится к группе логических соединителей. Тот факт, что учитель использует такие элементы, показывает, что дискурс имеет институциональный характер, и очень важно, чтобы речь учителя была хорошо понята учащимися.

Количественный анализ показал, что элементы дискурса часто используются в начале фразы или предложения (63%). Это такие элементы как *so, now, in other words, well, anyway, yes/yeah, what/all I'm getting/driving at, I mean, (and) also, that/it means, I know*. Учитель использует такие элементы в начальной позиции, чтобы установить контакт с учащимися, привлечь внимание к конкретным идеям или для заполнения паузы хезитации, чтобы выиграть время для обдумывания того, что сказать дальше. Такие элементы обычно образуют отдельную синтагму (69%).

В середине фразы используется 31% элементов дискурса. Наиболее часто используемые элементы в этой позиции *I think, in terms of, you know, for example, probably, as/what we say, I/we would say, maybe*. Используемые в этой позиции они носят характер попутного замечания, комментария, добавления или пояснения.

Дискурсивные элементы в конечной позиции используются довольно редко (6%). В этом положении можно обнаружить такие элементы, как «*sort/type of thing, and so forth, I don't know, I'm not sure*». Функционально они имеют характер оговорки, примечания и относятся как ко всей фразе, так и к отдельному ее компоненту.

Процесс взаимодействия «учитель-ученик» и его результат рассматриваются в данном исследовании как разновидность институционального дискурса, в частности педагогического дискурса. Они также обеспечивают сплоченность и реализуют один из принципов преподавания – ориентацию на учебную аудиторию; в нашем случае это школьная аудитория, изучающая английский язык как иностранный. Конкретный адресат определяет особый выбор элементов дискурса и частоту их употребления.

Исследуемые элементы различаются структурно и могут выполнять различные функции. Наиболее распространенной функцией является разграничение и в то же время интеграция фрагментов дискурса. Еще одна функция может быть связана с выражением личного мнения учителя и его

суждений. Именно поэтому мы разделили элементы дискурса в нашем исследовании на две большие группы, которые подразделяются на подгруппы.

Функции элементов дискурса, их структура, интенции говорящего, а также их положение в предложении определяют их просодические особенности в педагогическом дискурсе с учетом специфики школьной аудитории. Они четко определяются в дискурсе и помогают учащимся лучше понять объяснения учителя.

#### **2.3.4 Парадигма педагогических дискурсивных средств в русскоязычной академической среде**

В ситуации, когда во многих культурах существуют разногласия по поводу роли учителя в процессе обучения, результатом может стать столкновение культурного плана – столкновение, которое является очень трудноустраняемым.

Г. Хофстеде в своей классификации культур утверждал, что вклад учителя в обсуждение так же обоснован, как и вклад других участников, что означает попытку отойти от управления обучением на расстоянии (Power Distance), которое предполагало некую отстранённость учителя от учеников. Задачей учителя является отбор и исследование соответствующей тематики, способствующей заинтересованности обучаемых. Автор подчеркивает, что индивидуализм – это ответственность каждого отдельно взятого студента за результат учебного процесса. Необходимо понять, что в классе вклад каждого важен настолько же, насколько и вклад других участников, и для того, чтобы достичь соглашения, каждый из присутствующих на уроке должен стать участником обсуждения. В результате общения каждому должны стать ясны цели, которые преследуются, и чего следует ожидать.

С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных

образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

В отличие от традиционной системы образования ФГОС ставят перед учителем задачу научить детей учиться, добывать новые знания. Поэтому меняются требования к структуре современного урока.

Традиционный урок состоял из четко выделяющихся этапов:

- организационный момент;
- повторение и проверка домашнего задания;
- изучение нового материала;
- закрепление изученного на уроке;
- объяснение домашнего задания;
- оценивание учеников.

Несколько могла отличаться структура уроков в зависимости от типа урока: начало изучения новой темы, практическое занятие, урок контроля знаний и др. Роль учителя заключалась в передаче знаний ученику и контролю усвоения знаний, умений и навыков (ЗУН).

Традиционный урок не способен выполнить задачи, стоящие перед современным образованием. ФГОС требует новой структуры построения урока, основанного на системно-деятельностном подходе. Ученики не должны получать готовые знания, они должны добывать их самостоятельно, совершая универсальные учебные действия. Вот этим действиям их и должен научить педагог.

Таблица 3

**Структура урока по ФГОС**

<b>Этап урока</b>	<b>Краткое содержание, действия учеников</b>	<b>Действия учителя</b>	<b>Дискурсивные элементы</b>
-------------------	--	-------------------------	------------------------------

Мотивирование на учебную деятельность	Создание благожелательной атмосферы урока, нацеленности на работу	Настраивает учеников на успешную работу	<i>I am glad to..., first of all, let's start with, let's begin with</i>
Актуализация знаний	Повторение пройденного, выполнение заданий. Взаимопроверка и взаимооценивание Затем ученики получают задание, для решения которого не достаточно имеющихся умений	Консультирует	<i>as you know, we know, know, if you remember, I've mentioned, I mentioned before, as I said, like I said...</i>
Целеполагание, постановка проблемы	В совместной работе выявляются причины затруднения, выясняется проблема. Ученики самостоятельно формулируют тему и цель	Подводит учеников к определению границ знания и незнания, осознанию темы, целей и задач урока.	<i>what do you think / How can we talk about...?</i>
Поиск путей решения проблемы	Планирование путей достижения намеченной цели. Осуществление учебных действий по плану. Индивидуальная или групповая работа по решению практических задач	Консультирует	<i>that is, by that I mean, particularly, that/it means, I would say, as/what we call, let me say... you see, in general, generally, on average, the idea is...</i>
Решение проблемы	Выполняют задание, которое сначала оказалось непосильным для решения	Консультирует	<i>a piece of cake, let me say for example, for instance, let me give an example.</i>
Коррекция	Проверяют решение, выявляют, все ли справились с заданием,	Помогает, советует, консультирует	<i>Very good"; "All right"; "Good job everyone No, that's wrong"; "Not really You'd better</i>

	формулируют затруднения		<i>If I were you...</i>
Систематизация знаний	Работа по выявлению связи изученной на уроке темы с изученным ранее материалом, связи с жизнью	Консультирует, направляет	<i>Try to suppose / analyse, in general, generally, on average, the idea is... as/what we say</i>
Объяснение домашнего задания	У учеников должна быть возможность выбора домашнего задания в соответствии со своими предпочтениями. Необходимо наличие заданий разного уровня сложности	Разъясняет, предлагает задания на выбор	<i>You can... You should... (Do you follow me? Have you got any questions?)</i>
Оценивание	Учащиеся самостоятельно оценивают работу на (самооценка, взаимооценивание результатов работы одноклассников)	Консультирует, обосновывает оценки	<i>How do you assess yourself? I agree, I expect, I believe, I have a feeling...</i>
Рефлексия учебной деятельности	Учащиеся называют тему урока, его этапы, перечисляют виды деятельности на каждом этапе, определяют предметное содержание. Делятся мнением о своей работе на уроке	Благодарит учеников за урок	<i>What was the most interesting/difficult, so, let's stop, let's finish, well..., thank you, I was glad...</i>

Сегодня роль учителя трансформируется, и он постепенно становится человеком, содействующим и способствующим, т.е. происходит перераспределение ролей и ответственности, в результате чего значительная доля ответственности за обучение ложится на самих обучаемых. Учитель же, в случае необходимости, всемерно содействует и способствует более успешному усвоению и формированию соответствующих навыков и умений.

Вся линия поведения учителя на уроке направлена на решение локальных целей данного урока, которые реализуются и достигают определенного коммуникативного результата посредством определенных дискурсивных форм.

Рассмотрим дискурсивные средства, способствующие эффективному взаимодействию учителя и учащихся на каждом этапе урока.

На этапе **мотивирования на учебную деятельность** реализуется установление речевого контакта и активизация умственной деятельности. Учителю необходимо с первых минут урока вовлечь учащихся в процесс работы. Рассмотрим пример приветствия учеников учителем:

*“So, we are ready to start. I would like you to stand up. Hello, my dear students! I am very happy to see you and welcome to our English lesson! Are you ready for the English lesson? Yes? Perfect! Take your seats”* (Итак, мы можем начинать. Я хотела бы, чтобы вы встали. Здравствуйте, мои дорогие ученики. Я очень рада видеть вас на нашем уроке английского языка. Вы готовы к нашему уроку? Да? Отлично! Садитесь).

Учитель создает благожелательную атмосферу урока, нацеливает учеников на работу, используя вопросно-ответную форму диалога: *“Are you ready for the English lesson? Yes? Perfect!”* Стандартные традиционные формы приветствия сопровождаются не только вопросительными предложениями, но и прилагательным (*I am very happy to see you...*), наречием, имеющими положительную коннотативную окраску (*perfect*).

Другой пример начала урока:

*«Keep silent! Stand up! Good morning, children. Sit down. Stop talking! Open your copybooks...fast...write down the date»* (Тишина! Встали! Доброе утро, дети. Садитесь. Прекратите болтать! Открываем тетради... быстро... записываем сегодняшнюю дату).

Сочетание речевого жанра приветствия с глаголами в повелительном наклонении со значением жесткого дисциплинарного требования (*Keep silent! stand up; stop talking; open your copybooks; write down the date*) превращает

приветствие в формальность и нередко ведет к возникновению коммуникативного напряжения. Можно сказать, что такое начало урока ведет к деструкции педагогического общения.

С одной стороны, можно считать, что жесткие дисциплинарные требования осложняют контакт коммуникантов, дистанцируют их, исключают возможность кооперативного общения. С другой стороны, можно считать их целесообразными в русскоязычной коммуникативной среде, где учащиеся привыкли к иерархичной образовательной системе, где учитель коммуникативный лидер, который ведет урок и управляет ситуацией.

На этапе актуализации знаний перед учителем стоит задача организовать повторение пройденного материала, выполнение заданий, взаимопроверку и взаимооценивание.

На данном этапе учитель выполняет консультирующую функцию, поэтому дискурсивные средства должны способствовать тому, чтобы учащиеся самостоятельно пришли к выводу о том, что они уже знают и умеют.

*“To talk about conflicts, to act some dialogues and to do different tasks we need the words. Let’s revise them and then make up sentences using them”* (Чтобы говорить о конфликтах, разыгрывать диалоги и делать различные задания, нам нужны слова. Давайте вспомним их и составим предложения с ними).

*“Look at the screen, please, and try to compare sentences in the left and right columns”* (Посмотрите, пожалуйста, на экран и попытайтесь сравнить предложения в левой и правой колонок).

*“Watch the video/listen to the songs and try to hear the grammar constructions of passive voice”* (Посмотрите видео / послушайте песни и попытайтесь услышать грамматические конструкции страдательного залога).

В вышеприведенных примерах использованы такие глаголы, как *to revise, to compare, to hear*, которые побуждают детей к мыслительной деятельности, самостоятельной работе, поиску и повторению пройденного материала. Побудительные глаголы *let’s* и *to try* несут значение коллективной



работы и атмосферы сотрудничества между учителем и учеником, учеником с другими учениками. Даже если учащийся не может выполнить задание, он не должен находиться в состоянии стресса, что снижает и без того невысокую мотивацию русскоязычных школьников к обучению.

Во время проверки используются единицы лексико-семантического поля «положительная оценка», которыми являются: *“Very good”*; *“All right”*; *“Good job everyone”*; *“Great!”*; *“Great job!”*; *“That is exactly right”*; *“That’s right”*. А также единицы лексико-семантического поля «отрицательная оценка»: *“No, that’s wrong”*; *“Not really”*; *“Unfortunately not”*.

Затем ученики получают задание, для решения которого недостаточно имеющихся умений. В совместной работе выявляются причины затруднения в выполнении заданий, выясняется проблема. Учитель снова прибегает к эффективным вопросам, чтобы перейти к следующему этапу – **этапу целеполагания, постановки проблемы.**

Учителю необходимо подвести учеников к определению границ знания и незнания, и, следовательно, к осознанию темы, целей и задач урока и самостоятельному их формулированию.

*«You have done the task where you had to say what you do every day. How can we talk about the actions which were yesterday? We don’t know it yet. So, what do you think? What is the theme of our lesson? / What do you think we will talk about?»* (Вы выполнили задание, где вам нужно было сказать, что вы делаете каждый день. Как мы можем сказать о действиях, которые мы выполняем каждый день? Мы еще не знаем этого. Итак, что вы думаете? Какая тема нашего сегодняшнего урока? / Как вы думаете, о чем мы будем говорить сегодня?).

Учитель плавно подводит учеников к определению темы урока, но не обозначает ее сам, использует при этом специальные вопросы, начинающиеся с *“what do you think / How can we talk about...?”*

Во время **этапа поиска путей решения проблемы** необходимо учитывать социально-культурные особенности российской академической

среды, в частности, относительно большую численность учащихся в классе. Поэтому целесообразна групповая работа по решению практических задач. Здесь же может оказать отрицательное влияние такой культурный фактор как коллективизм. Российские учащиеся воспринимают своих одноклассников как друзей и будущих сотрудников, чья прямая обязанность — помогать друг другу. При обсуждении проблемы в микрогруппах в работе часто принимают участие только более сильные студенты, в то время как слабые студенты не принимают участия в общей деятельности совсем.

Учитель в таком случае сам контролирует процесс деления на группы, состав групп, адресует вопросы определенным участникам:

*“You will work in pairs; now you should divide into some groups; Maria and Barbara combine together” (Вы будете работать в парах; теперь вы должны разделиться на группы; Мария и Барбара, объединитесь).*

*“Arseniy, I would like you to start reading the correct answer while we are checking them” (Арсений, я бы хотела, чтобы ты начал читать правильный ответ, пока мы проверяем их).*

Фатализм, являясь одной из наиболее характерных черт типичного россиянина, оказывает негативное влияние на процесс обучения при коммуникативе, так как многих студентов устраивает роль «обиженных судьбой», которым «не суждено» добиться определенных успехов. Отсюда — стремление «спрятаться» за ярлыком «неспособного к языкам» вместо попыток приложить максимальные усилия для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию.

Налаживанию коммуникации между учащимися и учителем способствуют фразеологизмы, которые создают положительный эмоциональный настрой и заставляют учеников поверить в себя **на этапе решения проблемы**, когда необходимо выполнить задание, которое сначала показалось слишком сложным:

*“Dear children, you have learnt and know so many things, so I’m sure that this task is **a piece of cake** for you”* (Дорогие дети, вы выучили и знаете уже так много всего, что это задание будет для вас очень простым).

*“I think you will finish the test quickly and it will be **a piece of cake**”* (Я думаю, что вы завершите тест очень быстро и он будет для вас очень легким).

*“Guys, we have to **bent over backwards** if we want to cope with the task”* (Ребята, мы должны сделать все возможное, чтобы справиться с этим заданием).

*“Don’t tell me that you can’t understand it. **Bent over backwards** to and everything will be OK”* (Не говори мне, что ты не можешь этого понять. Приложи все усилия, и все будет хорошо).

При **коррекции** также используются единицы лексико-семантического поля «положительная оценка», которыми являются: *“Very good”; “All right”; “Good job everyone”; “Great!”; “Great job!”; “That is exactly right”; “That’s right”*. А также единицы лексико-семантического поля «отрицательная оценка»: *“No, that’s wrong”; “Not really”; “Unfortunately not”*.

К тому же учитель советует, как в будущем избежать затруднений, используя следующие грамматические конструкции: *“I want to give you **a piece of advice**”* (Я бы хотела дать тебе совет), *“**You’d better** to learn the irregular verbs by heart”* (Тебе следовало бы выучить неправильные глаголы наизусть), *“**If I were you, I would read the rule again**”* (На твоём месте, я бы прочитала правило ещё раз).

Лексические единицы *a piece of advice; You’d better to...; If I were you...* не несут в себе принуждающего характера, учитель с помощью них выполняет роль консультанта, советчика, что отвечает нормам ФГОС в РФ.

Традиционно в России образование всегда рассматривалось как накопление знаний, а не как активный процесс формирования знаний и их непосредственное использование для достижения определенных целей. Самым главным и авторитетным источником была книга, а наиболее

распространенными заданиями - чтение, перевод и пересказ текста. Поэтому очень важным этапом является **систематизация знаний**, во время которого проводится работа по выявлению связи изученной на уроке темы не только с ранее изученным материалом, но и связи с жизнью.

Например, *«try to suppose / analyse, when and where you can use knowledge which you've got today?»* (Попытайтесь предположить / проанализировать, когда и где вы можете использовать знания, которые вы сегодня получили?)

Глаголы *suppose, analyse* в сочетании с глаголом *to try* настраивают учащихся на мыслительную деятельность, не требуют строго сиюминутного ответа.

*«You can explain how to get somewhere to stranger using new words, can't you?»* (Ты сможешь объяснить незнакомому человеку, как добраться куда-то, не так ли?).

Разделительные вопросы, как тот, что мы привели выше, являются почвой для обсуждения с учениками, позволяют выяснить, согласны ли они с утверждением учителя или нет, наводят их на мысли, которые помогают сгенерировать собственные утверждения, так как русскоязычные учащиеся часто испытывают сложности при вступлении в коммуникацию с учителем.

Говоря об этапе **объяснения домашнего задания**, следует вернуться к теме фатализма в русскоязычной академической среде. По ФГОС у учащихся должна быть возможность выбора домашнего задания в соответствии со своими предпочтениями. Необходимо наличие заданий разного уровня сложности, чтобы стимулировать на выполнение домашнего задания даже тех учащихся, которые считают себя неспособными к изучению иностранных языков в принципе.

*“Guys, your homework is to make a text about the tallest building in the world – Burj Khalifa. If you want to get excellent mark your text should contain 12 sentences, good mark – 8 sentences, satisfactory mark – 6 sentences. You can choose any level you want”* (Ребята, вашим домашним заданием будет составить текст о самом высоком здании в мире – Бурдж-Халифа. Если вы хотите

получить оценку «отлично» в вашем тексте должно быть не менее 12 предложений, оценку «хорошо» - 8 предложений, оценку «удовлетворительно» - 6 предложений. Вы можете выбрать тот уровень, который хотите).

При объяснении домашнего задания чаще всего используются императивные предложения, начинающиеся с “*You should...*”. Глагол *to choose* несет прямое значение «выбирать» и всегда сопровождает слова учителя о дифференцированном домашнем задании.

Прилагательные *excellent, good, satisfactory* в сочетании с существительным *a mark* образуют шкалу оценивания на уроке, понятную ученикам, благодаря оговоренным заранее критериям *If you want to get an excellent mark your text should contain 12 sentences, good mark – 8 sentences...*

**Этап оценивания** осуществляется при помощи следующих дискурсивных средств:

“*Give yourself a mark for the lesson and I would like you to comment a little bit*” (Поставьте себе оценку за занятие и кратко прокомментируйте ее).

“*Victoria, what is your mark for the lesson?*” (Виктория, какая у тебя оценка за занятие?).

“*How did you assess yourself?*” (Как вы себя оцениваете?).

Здесь же имеет место глагол *to agree*, как показатель согласия/согласия ученика или учителя с оценкой как в приведенном ниже диалоге:

- *Max, what is your mark for today? What do you think?* (Макс, какая у тебя оценка за занятие? Как ты думаешь?).
- *I think five.* (Я думаю, что «пять»).
- *I agree. Everything is perfect!* (Я согласна. Все прекрасно!).

Рассмотрим конец урока, характеризующийся **этапом рефлексии учебной деятельности**. Функция учителя на данном этапе – предложить учащимся проанализировать и оценить результаты своей деятельности и деятельности одноклассников на уроке, поблагодарить учащихся за работу.

Приведем пример стандартных вопросительных предложений, которые направлены на определение учащимися видов деятельности на определенных этапах урока

*“What was the most interesting task of the lesson?” (Какое задание на уроке было самым интересным?).*

*“What was the most difficult task of the lesson?” (Какое задание было самым сложным на уроке?).*

*“How did you feel during the lesson?” (Как ты себя чувствовал(а) на уроке?)*

Композиционно конец урока противопоставлен началу урока. Прощание – финальная сцена урока. Часто учитель использует такие формулы прощания как:

*“I want to thank you for the lesson! Good bye!” (Я хочу поблагодарить вас за урок! До свидания!)*

*“I wish you all the best! See you soon” (Желаю вам всего хорошего! Скоро увидимся!).*

*“The lesson is over. It was a real pleasure to meet you!” (Урок окончен. Было очень приятно вас видеть!).*

*“Thank you for your hard mental work and good bye! See you next week!” (Спасибо за ваш тяжелый умственный труд, до свидания! Увидимся на следующей неделе!).*

*“So, boys and girls, our time is up. Bye!” (Итак, мальчики и девочки, наше время вышло. До свидания!)*

В вышеприведенных примерах формулы прощания сопряжены с этикетными рамками пожеланий (*“I wish you all the best!”*), благодарности (*“It was a real pleasure to meet you!”*; *“Thank you for your hard mental work and good bye!”*) за проделанную работу.

Таким образом, можно сделать вывод, что парадигму дискурсивных средств в русскоязычной академической среде составляют в своем большинстве глаголы повелительного наклонения, глаголы, употребленные в

1 л. мн.ч, единицы лексико-семантических полей «положительная оценка», «отрицательная оценка», специальные и разделительные вопросы, восклицательные предложения с пожеланиями и благодарностями к ученикам.

Именно поэтому учащиеся, являющиеся продуктом иерархичной авторитарной школьной системы, оказываются пассивными при попытке внедрения коммуникативного обучения в нашей стране. Более того, дети воспитаны в уважении к учителю, а это означает, что они не приучены задавать интересующие их вопросы или сомневаться в словах учителя, говорить в классе вслух пока их не спросит учитель, высказывать свое мнение, особенно если оно по каким-то причинам не совпадает с мнением преподавателя и т.д. В российском образовании вклад обучаемого в урок называется «ответ», т.е. является его реакцией на вопрос учителя, обращенный к конкретному студенту. В результате такой традиции типичный школьник не выказывает желания принимать участие в коммуникативной учебной деятельности. Даже те ребята, которые разговорчивы и общительны в обычной жизни, часто становятся пассивными и замкнутыми на занятии. парадигму дискурсивных средств в русскоязычной академической среде составляют в своем большинстве глаголы повелительного наклонения, глаголы, употребленные в 1 л. мн.ч, единицы лексико-семантических полей «положительная оценка», «отрицательная оценка», специальные и разделительные вопросы, восклицательные предложения с пожеланиями и благодарностями к ученикам.

#### **2.4 Модель коммуникативного взаимодействия (функции) в аспекте диалогизации педагогического дискурса на уроке иностранного языка**

Современный этап развития науки с интенсивным появлением новых знаний и идей о различных процессах и явлениях представляет собой достаточно сложный и многогранный процесс, требующий создания моделей или алгоритмов, иллюстрирующих определенный фрагмент действительности в облегченном, наглядном и логическом виде, что, несомненно, является

наиболее эффективным способом исследования, познания и представления знаний об окружающей действительности.

В общенаучной методологии термин «моделирование» определяется как «метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т. п.» [Лаенко, 2005].

Когда смысл сообщения не может быть точно передан словами естественного языка (из-за их многозначности), например, при описании алгоритма решения математической задачи, то используют искусственные языки (формальные, алгоритмические). Отображение результатов мышления, описание фактов и событий в точных понятиях и утверждениях называется **формализацией**. Степень формализации объекта зависит от того, какую цель ставит человек, для решения каких задач предназначено это описание.

Следующим шагом после моделирования и формализации является построение **алгоритма**. Алгоритм формализует такую пошаговую процедуру, на вход которой поступает некоторое исходное представление, а на выходе получается результирующее представление. Алгоритм вычисляет взаимно-однозначное соответствие между исходным и результирующим представлениями. Наиболее часто понятие алгоритма встречается в математике и информатике.

Выбор типа модели и способа ее представления зависит от цели и задачи моделирования. Материальные, механические модели чаще всего используются для учебных целей. Макеты позволяют наглядно продемонстрировать и очень большие, и очень маленькие объекты.

Модели информационные (модели знаковые, т. е. описывающие факты, события, явлений с помощью текстов, составленных на естественном языке или на одном из искусственных, формальных) чаще всего используются для получения количественных характеристик изучаемых процессов и явлений.



Формальные модели представления знаний можно разделить на четыре типа: логические модели, семантические сети, продукционные модели, фреймы.

**Логическая модель** – формальная система построения текста. Каждое предложение в этой системе представляет собой некоторое декларативное знание и записывается в виде формулы. Правила вывода, позволяющие получать новые предложения из исходных (аксиом), образуют процедурные знания данной предметной области.

**Семантические сети.** В основе этих моделей лежит идея о том, что любые знания можно представить в виде совокупности понятий некоторой предметной области и связей (отношений) между ними. Процедурные знания о предметной области реализуются в виде алгоритмов, с помощью которых семантические сети изменяются (например, добавляются новые узлы и связи).

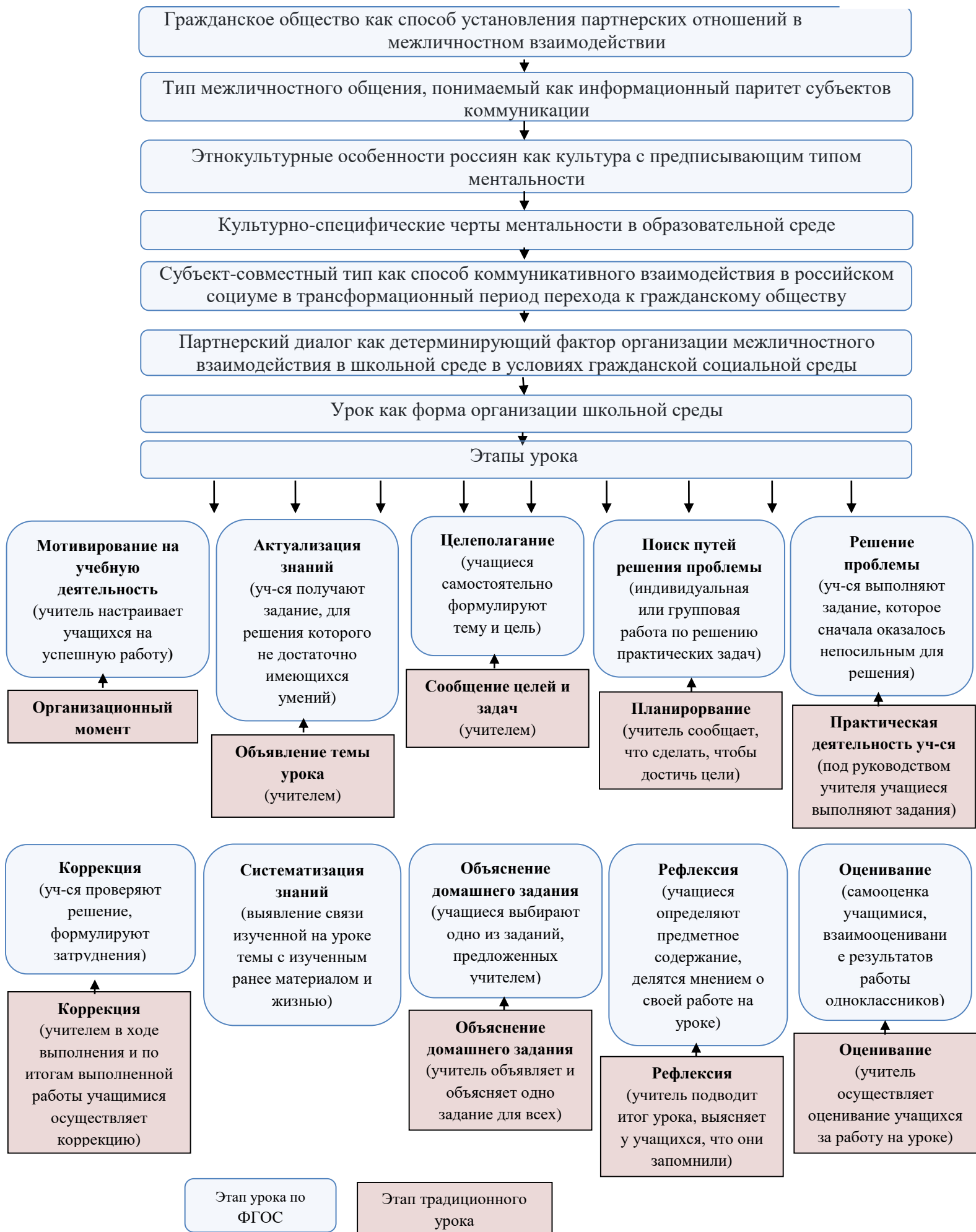
**Продукционная модель** – комбинация логической модели и семантической сети. Из логической модели заимствована идея правил вывода (продукций), а из сетевой – описание знаний в форме семантической сети. В результате применения правил вывода к фрагменту сетевого описания происходит трансформация семантической сети путем смены ее фрагментов, добавления новых или исключения ненужных узлов. Вместо логического вывода, характерного для логических моделей, в продукционных моделях появляется вывод, основанный на знаниях.

**Фреймовые модели** – разновидность продукционных. Отличие: в них жестко задана структура информационных единиц. Элементом описания является фрейм – минимально возможное описание сущности какого-либо явления, события, ситуации. Позволяет создавать базы знаний с весьма сложной структурой.

Фреймовая модель представляется наиболее адекватной применительно к цели и содержанию нашего исследования, поскольку в ней жестко задана структура информационных единиц, то есть знание представляется в форме слотов как развивающаяся и продвигающаяся в пространстве и времени содержательно-логическая цепочка.

В нашем исследовании модель коммуникативного взаимодействия на уроке иностранного языка ставит своей целью выведение педагогического дискурса на уровень партнерских отношений с учетом ментальных особенностей учащихся и имеет следующее наполнение: 1) начало блок-схемы задаёт исследуемое пространство, в котором будет проходить исследование, – гражданское общество; 2) в гражданском обществе предметом нашего исследования будет выступать тип межличностного общения, понимаемый как информационный паритет субъектов коммуникации; 3) для того, чтобы охарактеризовать способ общения в современном российском обществе, мы опираемся на этнокультурные особенности россиян, обладающих предписываемым типом ментальности; 4) процесс гармонизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды требует строгого следования принципу культуросообразности как оптимизирующего фактора повышения эффективности учебно-познавательной деятельности в условиях необходимости соблюдения общецивилизационных требований к организации межличностного взаимодействия; 5) с учетом предыдущего пункта следует, что тип межличностного взаимодействия в российском обществе в период перехода от постиндустриального к гражданскому можно характеризовать как субъект-совместный, базовой характеристикой которого является сохранение собственной субъектности; 6) наконец, для того, чтобы организовать межличностное взаимодействие в школьной среде в условиях гражданской социальной среды, представляется необходимым использовать партнерский диалог; 7) за форму организации школьной среды в нашем исследовании мы принимаем урок; 8) в новых образовательных условиях (ФГОС) требуется новая структура построения урока, основанная на системно-деятельностном подходе, которая отличается от этапов традиционного урока. В результате определения отличий этапов урока по ФГОС и традиционного урока, выявляется необходимая деятельность учащихся и учителя и, как следствие,

дискурсивные элементы необходимые для коммуникативного взаимодействия  
в аспекте диалогизации на современном уроке иностранного языка.



## **Выводы по второй главе**

Во второй главе диссертационного исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить культурно-специфический тип общения в коммуникативном пространстве урока иностранного языка.

Не существует универсальных технологий и подходов в обучении иностранному языку, которые могут быть одинаково успешно использованы в разных национальных и культурных контекстах. Принципы и подходы к обучению иностранному языку всегда должны быть адресованы конкретной национальной аудитории, учитывающей принадлежность к той или иной культуре. На уроке иностранного языка речь учителя выступает и средством передачи информации, и непосредственно средством обучения. Это обуславливает особые требования к отбору лексических и паралингвистических средств общения, способам организации и передачи информации, то есть к форме и содержанию педагогической речи.

2. Обобщить имеющиеся данные о педагогическом дискурсе в парадигме институциональных дискурсов.

Системообразующими характеристиками педагогического дискурса являются цели, коммуникативные стратегии, жанры, ценностная составляющая, интеллектуальное взаимодействие. Педагогический дискурс является разновидностью институционального дискурса, имеет личностно-ориентированную направленность. Интеллектуальное взаимодействие ведет к взаимному изменению интеллектуальной характеристики одного или обоих субъектов речевого взаимодействия. Интеллектуальное взаимодействие в ПД предстаёт в единстве его компонентов: учебно-педагогический, учебно-практический, учебный.

3. Выявить парадигму педагогических дискурсивных средств в русскоязычной академической среде.

Дискурсивные средства, способствующие эффективному взаимодействию учителя и учащихся на каждом этапе урока, можно разделить

на четыре группы: однословные элементы, сочетания значимых слов со служебными, фразы, инкорпорированные высказывания. В свою очередь вышеупомянутые четыре группы элементов дискурса можно разделить на соединительные (которые в зависимости от выполняемых функций в дискурсе делятся на вводные элементы, переключатели тем, элементы последовательности, референциальные элементы, заключительные элементы) и прагматические элементы (в зависимости от выполняемых функций делятся на поведенческие элементы, уточняющие элементы, эмфатические элементы, элементы-отсылки, элементы призыва, вопросительные предложения).

4. Представить модель коммуникативного взаимодействия (функции) в аспекте диалогизации педагогического дискурса на уроке иностранного языка.

Наиболее адекватной применительно к цели и содержанию нашего исследования является фреймовая модель, поскольку в ней жестко задана структура информационных единиц, то есть знание представляется в форме слотов как развивающаяся и продвигающаяся в пространстве и времени содержательно-логическая цепочка. Фреймовая модель коммуникативного взаимодействия на уроке иностранного языка представляет алгоритм выведения педагогического дискурса на уровень партнерских отношений с учетом ментальных особенностей учащихся.

## Заключение

Проведенное исследование посвящено проблеме диалогизации речевого взаимодействия на уроках иностранного языка.

В соответствии с поставленной целью и задачами, в представленном нами исследовании было установлено, что основополагающую роль в установлении плодотворных отношений играет социально зрелая личность, которая отличается продуктивным типом взаимодействия с социумом. Тип межличностного взаимодействия в российском обществе в период перехода от постиндустриального к гражданскому можно характеризовать как субъект-совместный, базовой характеристикой которого является сохранение собственной субъектности.

Анализ проблемы позволил нам убедиться в том, что актуальность принципа диалогизации монолога в ходе занятия определяется тем, что преподаватель воспринимается студентами прежде всего, как партнер по взаимодействию. Если это ожидание не подтверждается, то существенно снижается эффективность воздействия слов преподавателя и возможность поддержания внимания и интереса.

В процессе работы были охарактеризованы такие качества российских учащихся как фатализм, недостаток инициативы, слабо развитое чувство ответственности. К тому же установлено, что в рамках посткризисного экономического развития России у многих учащихся складывается недоверчивое отношение, скептицизм к проводимому руководством страны политическому курсу, что отражается и на восприятии ими образовательной системы, как следствие, нежелание учиться. Поэтому процесс диалогизации педагогического дискурса в условиях российской образовательной среды должен выстраиваться с учетом этноментальности учащихся. Необходимо строгое следование принципу культуросообразности в образовательной деятельности в процессе организации межличностного взаимодействия как оптимизирующего фактора повышения эффективности учебно-познавательной деятельности в условиях необходимости соблюдения

общецивилизационных требований к организации межличностного взаимодействия.

Анализ проблемы позволил нам исследовать специфику диалогизации педагогического дискурса в условиях обучения иностранному языку на этапе средней общеобразовательной школы. В русле данного вопроса было выявлено, что дискурсивные средства, способствующие эффективному взаимодействию учителя и учащихся на каждом этапе урока, можно разделить на четыре группы: однословные элементы, сочетания значимых слов со служебными, фразы, инкорпорированные высказывания. В свою очередь вышеупомянутые четыре группы элементов дискурса можно разделить на соединительные (которые в зависимости от выполняемых функций в дискурсе делятся на вводные элементы, переключатели тем, элементы последовательности, референциальные элементы, заключительные элементы) и прагматические элементы (в зависимости от выполняемых функций делятся на поведенческие элементы, уточняющие элементы, эмфатические элементы, элементы-отсылки, элементы призыва, вопросительные предложения).

Исследование вопросов педагогического дискурса как способа диалогизации речевого взаимодействия позволило спроектировать модель коммуникативного взаимодействия в структуре урока иностранного языка. Данная модель является продукционно-фреймовой, представляется как развивающаяся и продвигающаяся в пространстве и времени содержательно-логическая цепочка и ставит своей целью выведение педагогического дискурса на уровень партнерских отношений с учетом ментальных особенностей учащихся (при анализе различных факторов от типа ментальности россиян до структуры урока). Соединительные элементы помогают соединять идеи в высказывании в одно целое, плавно переходить от одного к другому, а также упрощают понимание слушающего, в данном контексте учащихся. Прагматические элементы либо выражают мнение учителя, либо направлены на учащихся, создание партнерского взаимодействия между учителем и учениками.



Результаты исследования возможностей применения данной модели в целом подтвердили выдвинутую гипотезу и положения, вынесенные на защиту. Полученные в ходе исследования данные дополняют и конкретизируют существующую концепцию культуросообразности обучения иностранному языку в континууме общеобразовательной школы. Перспектива данного исследования видится в дальнейшей практике применения эффективного педагогического дискурса в контексте партнерского межличностного взаимодействия учителя и ученика.

## Список литературы

1. Аборина М.В. Диагностика типов делового взаимодействия в системе «человек-человек» // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2010. – №1(7).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
3. Амонашвили Ш.А. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания [Текст] / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика, 2002. – №9, С. 3-10.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.:Аспект-пресс, 2008. – 363 с.
5. Багрянская Н.В. Иностранный язык как средство обучения межкультурной коммуникации // Культура общения и ее формирование. — Воронеж, 1996, вып. 3. - С. 33.
6. Байдаров, Э.У. Влияние глобализации на культуру и ценности человека. [Электронный ресурс] / Э.У. Байдаров. - URL: <http://credonew.ru/content/view/510/3>
7. Блинова Е.Р. Личностно-деятельностный подход к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -Ижевск, 2004. - 19 с.
8. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – С. 29.
9. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. - 1996. - №3. - С.82-87.
10. Бодалев А.А. Личность в общении. – М.: Педагогика, 1983. (Ср. С. Блэк. Паблик рилейшнз. Что это такое? М. 1990. – с. 13.)
11. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа / И. Н. Борисова // Жанры речи. Вып.2. – Саратов: Колледж, 1999. – С.81-96
12. Братусь Б.С. Должное неизбежно связано с будущим // Человек. 1998. № 4. С. 67–75.

13. Бринкман Р., Кершнер Р. Гений общения. СПб., 1997. – 193 с.
14. Витвицкая Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. Т. 1. Гуманитарные науки. – 2005. – №10. – С. 77.
15. Выготский, С.Л. История развития высших психических функций / С.Л. Выготский. – М.: Наука, 1998. – 479 с.
16. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С. 80.
17. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. Том 1. Гуманитарные науки. – 2006. – №2. – С. 54.
18. Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций. — М.: Изд-во МГУ, 1999. - 300с.
19. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1976.
20. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. Псков, 2002. – 198 с.
21. Ипполитова Н. А. Риторический аспект описания педагогического дискурса // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 64-68.
22. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
23. Кон И.С. Социология личности. – М.: Просвещение, 1967.
24. Крекнин С. В. Методика обучения экспрессивности речи на основе компенсаторных стратегий (французский язык, языковой вуз): дисс. ... к. пед. н. М., 2012. 175 с

25. Крысько В.Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. М., 2001. 213 с.
26. Кулешова А. В., Ерошкин А. А. Анализ вербальных и невербальных средств реализации модальности в речи учителя – носителя французского языка // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 81-89
27. Лаенко Л.В., Быкова О.И. Введение в семиотику: Учебно-методическое пособие по специальности 031201 "Лингвистика и межкультурная коммуникация". - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005.
28. Лендел Ж. Обращения, приветствия и прощания в речевом этикете современных венгров // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977. – 193 с.
29. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. — М.: Смысл, 1999. – с. 240—244.
30. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избран. психол. тр. М., 2001.
31. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления. - М.: Педагогика, 2002. - 454с.
32. Липаев А.П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – С. 36–37.
33. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избр. психол. тр./ Б.Ф. Ломов.- Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: МОДЭК, 2003.-422 с.
34. Мажитова, А.Р. Человеческое измерение глобализации: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Мажитова Альфира Раисовна. - Уфа, 2007. - 207 с.
35. Макарова Т.В. Гармонизация межличностных отношений между субъектами образовательного процесса // Научный форум: Педагогика и

- психология: сб. ст. по материалам XII междунар. науч.-практ. конф. № 10 (12). М. Изд. «МЦНО», 2017.
36. Матвейчев О.А. Эволюция ценностных ориентации современности: от пафоса к этосу // Аспирант и соискатель. - 2002. - №1. - С. 111-113.
37. Мильруд, Р. Competence - based approach to ELT // Реформа англоязычного образования в России: региональные аспекты (Материалы 3-й региональной конференции Ассоциации преподавателей иностранных языков Красноярского края). - Красноярск, 2003. - С. 19-24.
38. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания, 2001, № 3. С. 13.
39. Нежина Л. А., Комарова А. С. Невербальные средства выражения эмоций в педагогическом дискурсе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. М.: Языки народов мира, 2016. С. 110-117.
40. Нестеренко И.С. Личностно-деятельностный подход в индивидуальной работе с трудными подростками в условиях сельской полиэтнической школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук- Ставрополь, 2004. - 23 с.
41. Новейший философский словарь [Текст]: 2-е изд. – М.: Книжный дом, 2001. – 1280 с.
42. Панов В.И., Николиская А.В. Взаимодействия в малой группе: эконпсихологиический подход // Малая группа как объект и субъект психологиического влияния: материалы Всеросс. науч. конф. (с международным участием) / Под общ.ред. А.С.Чернышева. – Ч.1. – Курск: 2011. – С. 83 – 93.
43. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971.
44. Поливанова Н. Суждения учителей и учащихся об учебном взаимодействии на уроках в школе / Нина Поливанова, Ирина Ривина // Культурно-историческая психология. — 2009. — № 4. — С. 100–104.

45. Психологический журнал. –1987. — №4. — т. 8. – с. 52—53.
46. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровне-вого высшего образования / Под ред. А.В.Капеова и В.И.Кижигина. – Самара: 2003. – С. 192.
47. Психологос: энциклопедия практической психологии. – <http://www.psychologos.ru>.
48. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
49. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 533 с.
50. Синюгина, Т.В. Жизненное самоопределение студентов технических вузов среднего российского города: дис. ... канд. социол. наук / Т.В. Синюгина; Южно-рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск, 2008. – 168 с.
51. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. М., 1981.
52. Соковнин В.М. Социализация, общение, педагогика. – В кн.: Вопросы педагогики и психологии общения. Научные труды. — Фрунзе, 1975. – с. 5
53. Сорокина Ю. В. Стратегия самопрезентации как элемент эффективного речевого воздействия в рамках педагогического дискурса / Ю. В. Сорокина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 6 (335) Филология. Искусствоведение. – Вып. 88. – С. 89–92.
54. Фурман Д.Е. Старые церкви, новые верующие / Д.Е. Фурман // СПб., 2000. С. 7–12.
55. Стернин И.А. Улыбка в русском коммуникативном поведении // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2000. –Вып. 1. – С. 4–20.
56. Столяренко, Л.Д. Социальная психология / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 476 с. – (Высшее образование).

57. Топоров В. Московские люди XVII века (К злобе дня) // К 70-летию академика Н.И. Толстого. М., 1993. С. 193.
58. Фромм, Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм; пер. с англ. под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1994. – 238 с.
59. Хренов Н.А. Культура в эпоху социального хаоса. М., 2002.
60. Шрамко, Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Шрамко; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 219 с.
61. Ющик Е. В. Используй компьютер эффективно [Электронный ресурс]. URL: <http://comp5.ru/Teoria/algorithm/Alg1-3.php> (дата обращения: 14.04.2019)
62. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. - London: McGrawHill, 1991. - 31 p
63. Van Dijk T. (2009). Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. New York: Cambridge University Press.
64. Grosz B. and Sidner, C. (1986). Attention, Intention, and the Structure of Discourse. Computational Linguistics, 12 (3), 175-204.
65. Halliday M.A.K. (2003). On Language and Linguistics. London: Continuum International Publishing.
66. Johnson-Laird, P.N. (2001). Mental models and deduction. Trends in Cognitive Science, 5, 434-442.