

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ (ГРАММАТИЧЕСКАЯ) СИСТЕМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
заочной формы обучения,
группы 02051681
Рзяниной Аллы Александровны

Научный руководитель
К.п.н., доцент
Карабутова Е.А.

Рецензент
К.п.н., доцент
Лысова И.И.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЙ «КОНЦЕПТ» И «ДИСКУРС» В ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ НАУКЕ	4
1.1 Понятие концепта в когнитивной лингвистике	4
1.2 Понятие концептосферы, как структурированной общности ментальных единиц	10
1.3 Дискурс и текст: общее и различное	15
1.4 Педагогический дискурс и характеристика учебного текста	
Выводы по ГЛАВЕ I	
ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ	16
2.1 Особенности педагогического дискурса как вида коммуникации	16
2.2 Педагогический дискурс: цели, участники, ценности, стратегии и жанры	21
2.3 Грамматическая репрезентация когнитивных структур в англоязычном педагогическом дискурсе	25
Выводы по ГЛАВЕ II	26
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	27

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено изучению концептуальной (грамматической) системы педагогического дискурса в англоязычном взаимодействии.

Педагогический дискурс является крайне важным для изучения элементом институционального дискурса. Когда мы говорим о педагогическом дискурсе, мы подразумеваем большое число межличностных взаимодействий, ведущих к формированию личности человека (обучающегося) посредством коммуникации. Формирование личности и социализация человека также является первостепенной задачей образовательного процесса в целом. Поэтому данная работа, посвященная рассмотрению взаимодействия учителя и обучающегося как участников педагогического дискурса в англоязычном взаимодействии, является попыткой проанализировать и улучшить образовательный процесс в целом, и способствовать более успешной организации иноязычной коммуникации в условиях современной школы в частности.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к сфере дискурса как в лингвистике и науке, так и в повседневной жизни в целом. Все чаще термин «дискурс» употребляется в речи политиков, в новостных репортажах, в научной публицистике и т.д. К примеру, на одном из крупнейших отечественных медиа-порталов «Лента.ру» употребление данного термина за период с 2013 по 2015 года выросло на 294% по сравнению с показателями периода 2010-2012 годов (83 упоминания и 21 упоминание в статьях за указанный период соответственно) и продолжает расти: частотность употребления термина увеличилась на 29% за период 2016-2018 гг. относительно 2013-2015 годов. Исходя из полученных данных, можно утверждать, что тема дискурса становится все более обширной и интерес людей, не связанных непосредственно с научной деятельностью, прогрессивно возрастает. В частности, это связано с практической

значимостью исследований, проводимых в узкоспециализированных областях дискурса. Более углубленное понимание дискурса позволяет придать новый ракурс уже известным проблемам и предложить свои способы их решения. Например, результаты, полученные в ходе изучения педагогического дискурса и особенностей грамматических концептов, характерных для данного типа дискурса, помогают модернизировать процессы обучения, дать более ясное понимание отношений педагога и обучающегося, выраженное в языковой форме. Актуальность педагогического дискурса в отдельности обуславливается переменами, через которые прошла и до сих пор претерпевает не только международная система образования, но и российский педагогический опыт в частности. В данный момент наиболее остро ощущается кризис коммуникации между двумя главными участниками педагогического процесса – учителем и обучающимся, что явно прослеживается в новостных заметках российского медиа-пространства за октябрь-декабрь 2018 года. Необходимость исследований в данной области выражается в актуальности полного анализа педагогического дискурса как комплексной развивающейся системы взаимодействия субъектов посредством текстов педагогического характера. Учебные тексты, помимо прочего, должны рассматриваться как источник формирования навыков коммуникации. Проблема возможной неудачи взаимоотношений учителя и обучающегося обуславливается реформой педагогического процесса не столько в вопросе образования, сколько в сфере этики. Способы мышления и восприятия поколения обучающихся детей и подростков (в отдельных случаях, и взрослых) значительно отличается от поколений предыдущих обучающихся, на основе которых составлялись учебные материалы для педагогов и которые служили базой для их практики. Теперь опытному педагогу стоит уделять большее внимание отдельной личности каждого обучающегося, его психофизиологическим особенностям и индивидуальным потребностям. Процесс гуманизации, который наблюдается в современной педагогической системе, вынуждает учителей

брать во внимание те факторы, которые ранее не представлялись важными для первичной цели образования – получение достаточной информации об окружающем мире и, что немаловажно, коммуникативная практика в социально-здоровых условиях. С одной стороны, процесс общения между коммуникативными агентами можно назвать более непринужденным, что дало некоторую степень свободы современным школьникам и студентам. Для них этот процесс является по сути своей одноразовым по причине того, что они вступают в уже готовую среду педагогического процесса, пройдя который, они будут воспринимать его как верный опыт. С этой точки зрения в процессе обучения школьников иностранному языку роль педагога как постоянной переменной является более сложной, так как предполагается, что опытный учитель обучает несколько поколений, каждое отличное от предыдущего, и должен адаптироваться к его особенностям, в частности, к грамматическим концептам английского языка, характерным для речи участников образовательного процесса. Проблема педагогического дискурса в иноязычном взаимодействии представляется актуальной и перспективной сферой исследования, так как участники коммуникации за процесс обучения переживают более значимые изменения, чем участники других типов дискурса с более статичными характерными чертами, например, юридического или политического дискурса.

Объектом данного исследования является педагогический дискурс, являющийся сложной языковой системой ценностно-смысловой иноязычной коммуникации участников процесса обучения и функционирующей в образовательной среде.

Предметом исследования являются грамматические концепты английского языка, передающие особенности восприятия языковой картины мира англоязычным социумом. Особое внимание обращено к системообразующим частям педагогического дискурса: целям, участникам, ценностям, стратегиям, жанрам.

Цель исследования состоит в выделении и описании лингво-когнитивных особенностей организации педагогического дискурса в англоязычном взаимодействии, а также в определении наиболее эффективных грамматических форм реализации когнитивных образований педагогического дискурса.

Для осуществления поставленной цели сформулированы следующие **задачи**:

1. Описать педагогический дискурс, т.е. охарактеризовать его уровни и составляющие;
2. Проанализировать структуру учебных текстов на предмет концептуальной (грамматической) системы;
3. Рассмотреть стратегии и определить особенности лексико-грамматической репрезентации ментальных образований участников иноязычной коммуникации в образовательном процессе;
4. Выявить оптимальную форму педагогического речевого взаимодействия на иностранном языке и определить особенности грамматической стороны речи его участников.

Материалом исследования являются тексты, представленные в учебно-методическом пособии English for Life издательства Oxford University Press, понятия, связанные с педагогическим дискурсом из английского идеографического словаря – тезауруса П. Роже (Roget), а также выделенные стратегии и жанры общения между учителями и обучающимся в условиях современной общеобразовательной школы.

Теоретической основой исследования стали работы отечественных и зарубежных исследователей в области изучения общей теории текста и, в частности, педагогического дискурса. Среди отечественных авторов стоит отметить Н.Д. Десяеву, О.М. Казарцеву, В.И. Карасика, Л.Л. Леонтьева, Т.А. Ладыженскую, А.К. Михальскую, О.Н. Паршину и З.С. Смелкову. Были использованы исследования, активизирующие цели и задачи педагогической коммуникации, и определяющие законы и параметры эффективного общения

А.А. Лобанова, А.Г. Исмагиловой, И.И. Рыдановой и др. Исследование обращается и к работам по изучению коммуникативного опыта учителя, где его речевая деятельность рассматривается в этико-психологическом ключе Н.Е. Богуславской, Т.М. Дридзе, Н.А. Купиной и И.А. Стернина и др.

Вопросы реализации особенностей грамматической системы языка в педагогическом дискурсе находят отражение в трудах J. Habermas, Z.S. Harris, E.A. Karabutova, D. Schiffrin, T.A. Van Dijk, и др.

Для решения задач, поставленных в данном исследовании, были выбраны такие **методы**, как описательный (для сбора и обобщения информации, касаясь педагогического дискурса), метод компонентного анализа (для определения особенностей функционирования языковой/грамматической единицы в предложении) и сопоставительный (для выявления различий между типами дискурса и особенностями педагогического дискурса).

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что это исследование вносит определенный вклад в изучение и развитие, как педагогического дискурса с точки зрения грамматических концептов для оформления иноязычной речи, так и теории дискурса в целом.

Практическая ценность работы заключается в том, что положения данного исследования могут быть использованы авторами учебных пособий и педагогами, преподающими курс «Иностранный язык» для повышения эффективности образовательного процесса.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1) Дискурс является актуально произнесенным текстом, а текст абстрактной грамматической структурой произнесенной мысли. Ключевое отличие дискурса от текста – это то, что дискурс – единица процессуальная, и язык представляет как процесс, на который среди прочего воздействуют и внешние факторы в процессе коммуникации.

2) Педагогический дискурс в своих составляющих элементах – это гетерогенное интертекстуальное образование. Педагогический дискурс

объединяет составляющие учебного процесса и методический аппарат пособий для обучающихся, которые формулируют задания. Педагогический дискурс становится одной из важнейших базовых основ для формирования будущего учителя как личности и как профессионала. Педагогический дискурс рассматривается в виде единицы обучения речевой деятельности в своем комплексном представлении как совокупности ее составляющих, будь то продуктивных – говорение, письмо, рецептивных – слушание, чтение, или сложных – перевод, информационная переработка речевого продукта (составление рефератов, аннотаций, конспектов). При таком подходе дискурс в ситуации учебного (профессионального) общения или педагогический дискурс трактуется достаточно широко как все, что говорится и пишется в рамках обозначенной ситуации. Выделяют несколько стратегий педагогического дискурса: объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую стратегии.

3) Учебный англоязычный текст является оптимальным объектом лингвокогнитивного анализа по ряду следующих причин: он в достаточно емкой форме дает восприятие о внешнем мире, не предполагает двойной трактовки и сформирован для определенного адресата с учетом его специфических потребностей и индивидуальных характеристик.

4) К грамматическим концептам в языковой компетенции обучающихся относятся обобщенные понятия в их памяти, относящиеся к определенному кругу примеров-экземпляров, при помощи которых можно составить правильное предложение на английском языке и указать на соответствующее грамматическое явление. Для понимания грамматики английского языка необходимо усвоить определенные грамматические концепты.

Апробация работы. Основные положения диссертации излагались в материалах научно-практических конференций «Новая наука и формирование интегративно-целостного мышления» (Казань, 2017), «Eurasia Science» (Moscow, 2018).

Структура работы соответствует решению поставленных в исследовании задач. Магистерская диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения.

В Введении дано обоснование актуальности диссертационного исследования, сформулирована цель, объект, предмет, задачи работы, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представлены положения, выносимые на защиту, изложены методы исследования, указаны результаты апробации и внедрения положений исследования.

Первая глава посвящена теоретической базе исследования – рассмотрению понятий «концепт» и «дискурс».

Вторая глава раскрывает особенности педагогического дискурса, представляет анализ источников с точки зрения грамматической репрезентации когнитивных структур.

Библиографический список представлен 105 источниками, 17 из которых англоязычные.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЙ «КОНЦЕПТ» И «ДИСКУРС» В ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ НАУКЕ

1.1. Понятие концепта в когнитивной лингвистике

С точки зрения когнитивной лингвистики каждая языковая система содержит определенные концепты, которые служат опознавательными маркерами для классификации и интерпретации входящей информации носителями языка и одним из факторов языковой картины мира.

Когнитивная лингвистика возникла в 70-х годах XX века в Северной Америке. В большей степени появление данного научного направления было реакцией на преобладание формальных парадигм в лингвистических исследованиях того времени.

Более ранние упоминания о подобных подходах к трактовке языковых явлений встречаются в работах Фон Гумбольдта. Он определял язык как мир, который находится между миром внешней реальности и внутренним миром человека.

В определении исследователя Е.С. Кубряковой когнитивная лингвистика представляет собой «лингвистическое направление, в центре которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации» [Кубрякова 2004: 29].

И.А. Стернин трактует термин «когнитивная лингвистика» как самостоятельную область современной лингвистической науки, которая выделилась из когнитивной науки. При этом отличие когнитивной лингвистики от других когнитивных наук заключается, по мнению ученого, именно в ее материале – она исследует сознание на материале языка ..., а также в ее методах – она исследует концепты и когнитивные процессы, делает выводы о типах и содержании концептов в сознании человека на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики

собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования» [Стернин 2001: 35].

До сегодняшнего дня исследователи не пришли к общей точке зрения в определении ключевого смыслового наполнения понятия «концепт». Традиционно под данным термином в широком смысле понимают общую идею данного ряда в контексте определенного исторического времени. Этимологически словоформа «концепт» – это калька от латинского *conceptus* – «понятие». Среди отечественных представителей когнитивной лингвистики существует ряд направлений, которые непосредственно связаны с изучением понятия «концепт»:

– Исследователи А.В. Кравченко и Н.Д. Арутюнова – представители философско-логического направления. Данная ветвь напрямую не связана с языковым выражением понятия, а исследует когнитивные основы знаковости и проводит анализ концептов методами логики.

– А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, Е.В. Лукашевич, И.А. Стернин представляют семантико-когнитивное направление. В его основе лежит изучение содержания концепта в проекции на семантический строй языка. Когнитивная семантика в работах Е.С. Кубряковой представлена как определение значения тех или иных концептов, которые выражены языковыми единицами.

– С точки зрения лингвокультурологии рассматривают концепт исследователи В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов. Основой данного направления является реализация в языке концептов как составляющих национальной лингвокультурной идентичности.

Одна из ключевых проблем когнитивной лингвистики соотношение «понятие – концепт» и «значение – концепт». Исследователи рассматривают трактовки данных понятий в контексте их тождественной трактовки или абсолютного несовпадения. Так, с точки зрения воспроизводства говорящим «понятия – то, о чем люди договариваются, их люди конструируют для того, чтобы иметь «общий язык» при обсуждении проблем; концепты же

существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не) уверенности» [Кубрякова 1997: 116].

Таким образом, исследователь говорит о том, что термины не совпадают в своей трактовке, и концепт включает в себя понятие. В данном случае понятие указывает на признаки различия предмета или явления, а концепт в более общем смысле – персонализированные (в широком смысле слова) оценки или эмоции.

Значение же наоборот выступает оболочкой концепта, его формальным выражением для носителя языка, как «...содержательный стабильный минимум, в котором отражены наиболее важные для языкового коллектива признаки предмета или явления, а смысл – это содержательный вариативный максимум. ... Мы объясняем концепты через значения слов» [Карасик 2007: 22].

Действительность отражается и характеризуется концептами, понятие же одно из составляющих концепта. И тот, и другой термин отражает совокупность знаний, полученных людьми. Однако само появление концепта связано с теми ощущениями, которые появляются у человека в результате познавательной деятельности, а развитие и формирование целостного концепта с расширением области знаний и накапливания всё большей информации о том или ином явлении действительности [Тураева 1986: 34]. В этом смысле понятие, отражающее лишь основные, наиболее значимые признаки явлений, представляет собой лишь часть концепта, который содержит весь объем знаний о предметах или явлениях.

Переходя к языковым значениям в соотношении с концептом, можем говорить, вслед за исследователем Н.Н. Болдыревым, что «языковые значения – это социально закрепленные смыслы, которые хранятся в коллективном сознании говорящих» [Болдырев 2001: 61]. Значение характеризуется постоянством состава полученных знаний о предмете или явлении, тогда как в процессе развития концепт обрастает новой дополнительной информацией. Таким образом, значения обладают лишь

частью информации о явлениях действительности. Говорящий раскрывает смысл значения в процессе коммуникации.

В своей книге «Когнитивная лингвистика» З.Д. Попова цитирует слова исследователя Е.С. Кубряковой, которая также находит определенную связь между значением и концептом, акцентируя внимание на том, что оба термина находятся в русле процесса познания: «Когнитивные признаки, образующие содержание концепта, отражают определенные стороны явлений реальной действительности. Значение слова, семема, также имеет когнитивный характер – оно состоит из сем, репрезентирующих, представляющих в речи отдельные когнитивные признаки, образующие содержание концепта» [Попова 2007: 201]. И значение, и концепт отражают взаимодействие человека с явлениями действительности, а именно процесса получения новых знаний о мире. Е.С. Кубрякова говорит об этой взаимосвязи и в контексте их изменчивости с течением времени, смены исторических эпох «меняется окружающая нас действительность – меняются языковые формы ее репрезентации, появляются новые «схваченные» знаками концепты» [Кубрякова 2004: 113].

Но исследователи З.Д. Попова и И.А. Стернин, выделяя общее между концептом и значением, утверждают, что они принадлежат к различным видам сознания. Значение – это продукт языкового сознания, концепт соответственно – когнитивного. Значение передает лишь часть общей смысловой нагрузки концепта, для понимания всей совокупности смысла концепта необходимо множество лексики. Соответственно все использованные слова будут иметь свои лексические значения для трактовки одного концепта. Кроме того, лингвистический анализ должен быть дополнен и другими видами анализа, идентифицирующего суть концепта. Резюмируя выводы ученых, можно утверждать, что значение и концепт соотносятся как «коммуникативно релевантная часть и ментальное целое» [Попова 2007: 84].

Совокупность концептов образует так называемый понятийный фонд. Его содержимое используется носителями языка для осуществления мыслительного и коммуникативного процесса. Ученые пока не сошлись в единой трактовке концепта, и относят его к мыслительному процессу, понятийному аппарату, единицу сознания, которая отражает совокупность знаний и опыта человека в контексте концептуальной системы языка и мозга [Кубрякова 2004: 69].

Концепт формирует представление о смыслах, которые присутствуют в мыслительном процессе человека. Смыслы отражают накопленные знания, полученный опыт, результат деятельности в процессе познания человеком мира [Кубрякова 2004: 72].

Формирование концептов происходит в результате трансформации системы знаний о мире при поступлении новых потоков информации о событиях, пережитых и изученных на основе источников, культурных и исторических явлениях, в рамках которых появляются понятия. Мир, воспринимаемый человеком, рождает в сознании образы явлений, которые представляют значимость для него в текущий временной промежуток. Д.С. Лихачев говорит о концепте в рамках временного контекста и культурного опыта. В частности, он говорит о тесной взаимосвязи концептов с национальным, культурным, профессиональным и другим опытом конкретного человека [Лихачев 1993: 17].

В трудах исследователя Н.Ф. Алефиренко дано определение концепта, которое в более полном формате отражает его сущностные характеристики. Н.Ф. Алефиренко определяет концепт как когнитивную категорию, единицу «памяти культуры», квант знания, не имеющая жесткой структуры смысловая форма описательно-образного и ценностно-ориентированного характера. Ученый убежден, что появление концепта как единицы универсального кода связано с ощущением индивидуального чувственного опыта. По прошествии времени, определенный образ становится независимым от реального предмета. В конечном итоге личностные образы,

связанные с этнокультурной спецификой, становятся присущими личности, группе или этносу в целом [Алефиренко 2006: 17].

Концепт имеет сложную структуру, выраженную разными группами признаков, которые реализуются разнообразными языковыми способами и средствами. Как правило, определяют простые или одноуровневые концепты. У Дж. Лакоффа данное понятие имеет наименование элементарные концепты. Они имеют только «чувственное ядро», которое образует слой базовой информации. Другой вид концептов – сложные или многоуровневые, согласно Дж. Лакоффу, представляют собой сочетания на основе логики простых концептов [Лакофф 1995: 145].

Исследователь Г.Г. Слышкин говорит о процессе появления концепта как о сужении результатов познания явлений окружающего мира до рамок памяти человека. В сознании они соотносятся со сформированными ранее культурно-ценностными доминантами, опытным познанием человеком идеологических формаций, искусства, культуры [Слышкин 2001: 41].

Ученые до сегодняшнего дня не пришли к общему пониманию структуры концепта. В.А. Пищальникова, Е.В. Лукашевич, Н.Ф. Алефиренко, И.А. Стернин и другие предлагают различные взгляды по данному вопросу.

Так, Ю.С. Степанов полагает, что структура концепта сложная, состоит из нескольких разноплановых факторов. Она включает в себя основной доминантный признак, дополнительный признак и форму выражения, то есть непосредственно словесную оболочку концепта. Основной признак актуален для всех носителей языка, благодаря ему концепт доступен для понимания и воспроизводства в коммуникативном процессе для каждого из них. Дополнительный признак понятен лишь ряду социальных групп. Внутренняя форма концепта доступна только специальной группе людей, кто непосредственно занят изучением языковых явлений, а для всех носителей языка является лишь базовой формой для возникновения прочих значений концепта [Степанов 2007: 50].

Конкретные и абстрактные признаки внутри концепта выделяет другой исследователь Н.Н. Болдырев, утверждающий, что конкретно-образные признаки как результат непосредственного восприятия явлений – это ядро концепта, а производными от них являются абстрактные признаки как результат теоретического познания мира [Болдырев 2001: 4].

В трудах В.И. Карасика концепт измеряется в разрезе образного, ценностного и понятийного. К образному восприятию относят информацию, полученную от органов зрения, слуха, обоняния, тактильных и вкусовых ощущений. Понятийное восприятие включает фиксацию на языковом уровне. С точки зрения ценностного восприятия отражена важность конкретного концепта для отдельного человека или этноса в совокупности. Ценностная сторона восприятия, по В.И. Карасику, является базовой точкой для появления концепта [Карасик 2005: 210].

По мнению З.Д. Поповой, концепт структурирован, но не в жёсткой форме. Наличие структуры позволяет концепту функционировать в так называемой концептосфере: «Концепты внутренне организованы по полювому принципу и включают чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле. Структура концепта образована когнитивными классификаторами и объединяемыми ими когнитивными признаками, которые различаются по степени яркости в сознании их носителей и упорядочиваются в структуре концепта по полювому признаку» [Попова 2001: 13].

С точки зрения содержания концепт состоит из нескольких фрагментов, которые могут обозначаться отдельными лексическими единицами или их отдельными значениями. В монографии «Когнитивная лингвистика» исследователи выделяют несколько специфических характеристик концепта: индивидуальную, групповую, социальную и национальную. Содержание и структура концепта также обладает особенностями с точки зрения национальной принадлежности. «Кодирующий образ универсального предметного кода» входит в бытийную

часть сознания. Кодированный образ имеет предметный характер и опирается на чувственные формы сознания. Вокруг базового образа выстроен когнитивный слой, который, в свою очередь, представляет собой и чувственные, и воспринимаемые признаки явления. С точки зрения выражения концепта, существует оценка его содержания, выражающее отдельные признаки познания, которые формируют концепт для национального сознания [Попова 2007: 34].

Таким образом, концепт создаётся в сознании носителя языка из чувственного опыта (познание мира через зрение, слух, обоняние, тактильные и вкусовые ощущения); деятельности человека в предметной области; мыслительных процессов с теми, концептами, которые ранее созданы в сознании, коммуникации посредством языка; через осознанное изучение языковых единиц [Попова 2007: 35].

Здесь можно говорить о существовании ядра концепта и периферийной области. Соответственно ядро содержит ключевой, базовый признак концепта, а периферия сформирована из дополнительных признаков. Кроме того, в концепте существует форма – то, как концепт существует в языке.

Соглашается с данным делением на ядро и периферию внутри концепта и В.А. Маслова. По мнению исследователя, ядро сформировано из значений лексических единиц, из которых состоит концепт. А дополнительные смыслы и оттенки – коннотации, ассоциации – входят в периферийную область. Значит, что структура концепта – это описание его значений, дополнительных коннотаций, оценочных и ассоциативных характеристик. Исследователь В.А. Маслова представляет наличие нескольких этапов в структуре концепта, а именно, во-первых, определение объективной ситуации, к которой относится концепт; во-вторых, обозначение ядра концепта через определение семантического значения лексических единиц по словарю и определение значимости определенного концепта в национальной парадигме; в-третьих, изучение этимологических особенностей лексических единиц, составляющих концепт; в-четвертых, помещение концепта, а точнее

формы его языкового функционирования в различные контекстуальные ситуации для более точного определения значения слова и понятия; и, в-пятых, исследование ассоциативного окружения ключевой лексической единицы [Маслова 2001: 81].

Концепты делят на индивидуальные и коллективные. Соответственно, индивидуальный содержится в сознании конкретной личности, а коллективный имеет отражение в сознании целого социума. Так, по мнению Г.Г. Слышкина, индивидуальные концепты более насыщены смыслом, чем коллективные: «поскольку коллективное сознание и коллективный опыт есть не что иное, как условная производная от сознания и опыта отдельных индивидов» [Слышкин 2000: 30].

В свою очередь, исследователь Н.Н. Болдырев предлагает следующую типологию концептов:

- 1) лексически репрезентируемые;
- 2) морфологически репрезентируемые;
- 3) синтаксически репрезентируемые [Болдырев 2001: 7].

На сегодняшний день наука объединяет в единую группу грамматически репрезентируемые, синтаксически репрезентируемые и морфологически репрезентируемые концепты. Таким образом, с точки зрения языкового выражения существует две группы концептов: лексически и грамматически репрезентируемые, которые зачастую в упрощенном варианте называют просто грамматическими и лексическими концептами.

Обратившись к главным теоретическим положениям когнитивной лингвистики, мы приходим к переосмыслению лексико-грамматических структур. В когнитивной грамматике существует ряд исследовательских направлений. Рассмотрим некоторые из них:

- 1) Типологическая когнитивная грамматика связана с описанием и сравнением грамматического строя разных языков. Так как прямое сравнение их грамматических форм невозможно, поскольку они несопоставимы. В этом направлении применим континуальный подход, который позволяет

сохранить общее содержание при многообразии средств выражения. Единство предметно-чувственного и ментального опыта человека приводит к формированию общих для разных языков, т.е. универсальных грамматических концептов. Помимо этого, по мнению В.Б. Кашкина, грамматические концепты, как и лексические, могут иметь не только универсальный, но и национально-специфический компонент [Кашкин 2007: 49].

2) Дискурсивная грамматика предполагает изучение дискурса как многопланового явления в коммуникативном, структурно-семантическом и прагматическом аспектах. Грамматика текста возникла в связи с необходимостью систематизирования знания о структурах, выходящих за рамки предложения и высказывания. Рассматривая организацию диалогичного по своей природе дискурса, дискурсивная грамматика учитывает обстоятельства общения и характеристики коммуникантов. В данном направлении выделяют концепты, которые функционируют в разных видах дискурса: в политическом, педагогическом и т.д. [Болдырев 2001: 61].

3) Пространственная грамматика ориентирована на осмысление человеком явлений действительности.

4) Концептуальная грамматика рассматривает описание и структурирование грамматических концептов (мыслительных образов), которые стоят за языковыми знаками и получают реализацию в грамматических формах, категориях, а так же в построении синтаксических структур [Волохина 2003: 97].

К грамматическим концептам в языковой компетенции обучающихся относятся обобщенные понятия в их памяти, которые относятся к определенному кругу примеров-экземпляров, при помощи которых можно составить правильное предложение на английском языке и указать на соответствующее грамматическое явление. К примеру, для того чтобы описать грамматическое время предложения «By the time Peter came home his mother had already slept» необходимо использовать грамматический концепт

«предшествование одного действия другому завершившемуся действию в прошлом». Данный грамматический концепт дает понять обучающимся, что грамматическое время предложения – The Past Perfect Tense.

Для того чтобы овладеть грамматикой английского языка, можно выделить такие важные концепты (грамматические понятия), как: 1) части речи (существительное, глагол, прилагательное и др.), 2) их функции в предложении (подлежащее, сказуемое, и т.д.), 3) прямой порядок слов в английском предложении, 4) вопросительные и отрицательные предложения, 5) инверсию – *Never in my life have I seen such a beautiful scenery* и т.д. С помощью данных концептов можно, в общем, назвать грамматическое явление.

Таким образом, для обучающихся грамматические концепты – это метаязык (язык терминов), при помощи которого можно описать, проанализировать и скорректировать грамматику предложения. Будет достаточно сказать обучающимся «Действие в момент речи!», и они поймут, что необходимо использовать The Present Progressive Tense.

Без перечисления всех грамматических терминов, необходимых обучающимся для описания, понимания и коррекции грамматических явлений, можно отметить, что знакомые им грамматические концепты как: «регулярно совершаемое действие», «спортивный комментарий», «действие или состояние в обозримый настоящий период», «известные истины») сливаются в более крупные области грамматических знаний – категории. К примеру, в предложении «*Water freezes at 100 C*» время объясняется грамматическим концептом «известные истины» и принадлежит к грамматической категории «The Present Simple Tense».

Грамматические категории употребляются как для описания, так и для объяснения грамматических явлений при помощи определенных понятий и правил. В грамматической компетенции обучающихся категория всегда состоит из понятий и правил, которые составляют «маленькую теорию», а усвоенные грамматические категории формируют теоретическую структуру

грамматической компетенции обучающихся. Категории – это хранилища объясняющих грамматических знаний. К примеру, наиболее важная грамматическая категория для обучающихся, которые изучают английский язык, – условное предложение в этом языке. Без данной категории, как и без других, невозможно формирование грамматической компетенции. Сравним, что время в китайском языке – не ведущая грамматическая категория, поскольку в данном языке необязательно выражать время морфологическими средствами. Отсюда следует, что частная лингводидактика обязательно учитывает особенности грамматического строя конкретного языка [Harley 1997: 429].

Таким образом, на сегодняшний день до сих пор не существует четкого определения понятия «концепт». Одна из ключевых проблем когнитивной лингвистики – соотношение «понятие – концепт» и «значение – концепт». Концепт состоит из ядра и периферийной области. Их делят на индивидуальные и коллективные, а так же на группы: лексически, и грамматически репрезентируемые.

1.2. Понятие концептосферы, как структурированной общности ментальных единиц

Концептосфера – это один из ключевых элементов понятийного аппарата когнитивной лингвистики. Концептосфера представляет собой составленную из отдельных концептов область знаний.

Академик Д.С. Лихачев ввел данный термин в обиход отечественной науки и определил концептосферу как совокупность концептов нации. Потенции всех носителей языка образуют концептосферу. В соотношении с семантической сферой, представленная семантикой всех единиц языка концептосфера народа, представляет собой более широкое значение. Богатство концептосферы составляют элементы национальной культурной

идентичности нации: фольклор, наука, литература, религия и т.д. [Лихачев 1993: 59].

Как и концепты, концептосфера относится к зоне ментальных явлений. Сегодня наука подтверждает, что существует мышление, которое не опирается на словесные оболочки.

Концептосфера упорядочена и структурирована. Составляющие ее элементы – концепты – объединяются, образуя системные связи на основе иерархических моментов, сходства и различия концептов. Такие взаимоотношения концептов до конца не изучены, но в рамках национальной концептосферы также присутствуют концепты в системном формате. Это происходит, в том числе потому, что так или иначе мышление само по себе осуществляет распределение явлений по категориям и классификаторам.

Отсюда следует, что концептосферу можно определить как системную базу знаний и мышления нации.

Исследователь В.В. Красных говорит о так называемом когнитивном пространстве. Отдельно она выделяет индивидуальное когнитивное пространство и коллективное когнитивное пространство. Первое, соответственно представляет собой информационную базу отдельно взятой личности, а второе как совокупность знаний, которыми обладает социум [Красных 2002: 90]. При этом не до конца понятным остается соотношение данных понятий. Ведь личное, так или иначе, переходит в коллективное, и таким образом стираются границы индивидуального когнитивного пространства и коллективного. Однако же, нет сомнения в том, что существует необходимость прочертить границу между ними.

В.В. Красных также вводит понятие когнитивной базы. Она даёт ей следующее определение «определенным образом структурированная совокупность необходимо обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все

носители того или иного национально-культурного менталитета» [Красных 2002: 95].

В то же время исследователь Ю.Е. Прохоров говорит, что то, что человек принадлежит к отдельно взятой культуре, можно определить через существование у него сформированного ядра знаний, которое повторяется при прохождении членом данного социума социализации. Здесь можно утверждать, что база знаний народа определенно имеет место быть, но она не идентична индивидуальным базам знаний каждого носителя определенной культуры, а являет собой лишь их часть, которой в одинаковой степени владеют все члены носителей языка и культурных основ данного общества [Прохоров 2004: 27].

Помимо индивидуальных и коллективных выделяют также групповые по функциональному признаку концептосферы, а именно по возрасту, полу, отнесению к определенной профессии. Так, например, гендерная концептосфера имеет своё определение с двух различных точек зрения. С одной стороны, это понимаемое различие концептов мужской и женской части сообщества, то есть предполагается, что существует два варианта национальной концептосферы. С другой стороны, в гендерную концептосферу входят индивидуальные концептосферы мужчин и женщин. В русле изучения когнитивной лингвистики данные концептосферы исследуются в определенном сопоставлении различных частных групп с общенациональной концептосферой, а также отдельных концептосфер друг с другом. Также в когнитивной лингвистике сопоставляют и национальные концептосферы различных национальных культур. Данный метод изучения подчеркивает специфику восприятия и репрезентации явления в отдельно взятом народе, а также присутствие/отсутствие (концептуальные лакуны) в том или ином народе [Красных 2002: 96].

Исследователь Ю.Е. Прохоров говорит, что термин «концептосфера» не достаточно точно определяет сущность данного явления с точки зрения логики и формализма. Это происходит из-за различных семантических

коннотаций слова «сфера», которое может отображать как замкнутое пространство без сообщения с другими подобными пространствами, но также речь может идти и о не замкнутом пространстве, безграничным, где существуют знания и опыт. Таким образом, для более точного определения Прохоров рекомендует использовать словосочетание «концептуальное пространство» [Прохоров 2004: 30].

Приведенные данные представления о концептосфере З.Д. Поповой и И.А. Стернина и появляющееся у Ю.Е. Прохорова «концептуальное пространство» проводят разграничение между этими терминами. Так, концептосфера, это всё же замкнутое пространство, где в структурированном порядке существуют когнитивные единицы [Попова 2007: 63]. В данном контексте концептосфера – нечто, определяющее более узкое значение относительно понятия «концептуального пространства», введенного Прохоровым. По Прохорову, концептосфера представляет собой средство связи языка и моделей восприятия действительности. А концептуальное пространство представляет собой множество концептосфер [Прохоров 2004: 41].

Концептуальное пространство, таким образом, соотносится с понятием когнитивной картины мира, а концептосфера – концептуальное поле. Исследователь В.И. Убийко представляют концептуальное поле следующим образом: «Концепты пронизывают лексическую, словообразовательную, фразеологическую и грамматическую системы, являясь своеобразными «скрепами» между ними. В результате такого пронизывающего, сквозного прохождения концепта вокруг него формируется концептуальное поле. Создавая «когнитивную субстанцию» языка, оно охватывает лексические единицы с их семантическим, словообразовательным и коммуникативным потенциалом, фразеологические единицы с их уникальными «приращениями» смысла, грамматические категории с их направленностью на акт коммуникации и его участников, синтаксические конструкции с их трансформационным потенциалом» [Убийко 2004: 2].

Концептуальное поле здесь может рассматриваться в качестве очерченной зоны, содержащей определенную феноменологическую когнитивную структуру. Концептуальное поле – это ментальная единица и не включает в себя всего объема знаний когнитивной структуры. Структурирование концепта в термин поле определяет тип организации информации от центра (ядра) к периферическим элементам.

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что термины, которые были проанализированы в параграфе – концептуальное поле, концептосфера, концептуальное пространство, обозначают различные по объему информационные зоны в когнитивной картине мира. Концептуальное поле содержит концепт во всей полноте его структуры, концептосфера охватывает более расширенное содержание: ряд концептов, фреймов, сценариев, а концептуальное пространство охватывает содержание всей когнитивной картины мира.

1.3. Дискурс и текст: общее и различное

По мнению ряда исследователей, термины «дискурс» и «текст» пока еще находятся в области разработки для них более ёмких трактовок.

В Древней Греции анализ текста был предметом изучения, в том числе классической или античной риторики. Как известно, риторика изучает искусство слова. Возникновение данной дисциплины связано с появлением и расцветом демократии, бурное развитие которой пришлось на эпоху Римской республики. Античная традиция красноречия сегодня входит в большинство современных форматов обучения ораторскому искусству.

Текст является объектом изучения в различных аспектах. В лингвистике принят термин «дискурс»: «лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как «дискурс»... – теоретический (конструированный) объект, который побуждает к размышлению об отношении между языком и идеологией [Болдырев 2001:

8]. Понятие дискурса открывает трудный путь между чисто лингвистическим подходом и подходом, который растворяет язык в идеологии.

Чтобы перейти к статусу учебного издания необходимо более детально рассмотреть сущность понятий «дискурс» и «текст».

С момента появления термин «дискурс» был практически равнозначен по значению термину «текст». Например, Ф. де Соссюр не использовал в трудах по описанию лингвистики термин «дискурс». Центральным понятием лингвистики он принципиально выделял «язык» в его противопоставлении «речи» как реализации языковой структуры в практическом вербальном выражении [Соссюр 2000: 14].

Объектом изучения лингвистики в ретроспективе являлись слова и фразы. По итогам проникновения в лингвистику других наук, например, семиотики, психологии, социологии появился новый предмет изучения – дискурс.

Дискурс вошел в лингвистику со статьей Э. Харриса «Анализ Дискурса» в 1952 году. Харрис ввел подход, определяя фразу как простое высказывание, а дискурс – как сложное, состоящее из нескольких фраз. Таким образом, лингвистика и семиотика обрели новый вид анализа – дискурсивный анализ [Harris 1952: 3].

Дискурс одновременно имеет с языком и речью сходства и отличия. Как и речь, дискурс обладает свойствами процесса. Но дискурс обладает более целостной организацией, имеет форму, к нему применимо стилистическое, жанровое и видовое деление. Системная организация делает дискурс близким к языку. Но язык – это универсальная микросистема абстрактных знаков, а дискурс – обладающая конкретикой минисистема. Дискурс – та же речь, но наделенная социокультурной принадлежностью, или тот же язык, но в аспекте социокультурного контекста. Таким образом, возникают дискурсивные жанры, среди которых можно выделить философский, политический, литературный и другие.

Дискурс и дискурсивный анализ помимо лингвистики широко используются в других гуманитарных дисциплинах. Например, в истории, где методом дискурсивного анализа исследуют архивные документы. Дискурс становится помощником социологов и психологов при интерпретации результатов психологических и социологических исследований. Используется дискурсивный подход и в литературоведении, и в литературной критике с подачи Р. Барта. Эволюция западной культуры через призму языка и дискурса стала объектом изучения М. Фуко.

С точки зрения исторической ретроспективы дискурс использовался, например, в таком жанре, как речь короля, вступительные речи при открытии или закрытии важных событий, торжественные выступления при получении высоких наград и т.п.

Известный ученый Т.А. Ван Дейк говорит о дискурсе как о комплексном коммуникативном событии: «Дискурс есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном и пространственном контексте». Такое коммуникативное действие может быть воплощено в различные формы: речевые, письменные, вербальные, невербальные. В качестве примеров можно рассмотреть разговор за обедом, беседу начальника и подчиненного, чтение утренней газеты. В узком смысле в дискурсе выделяется лишь вербальная часть. Т.А. Ван Дейк в отношении неё употребляет понятия «текст» и «разговор». Таким образом, «дискурс» в данной терминологии выступает в качестве «продукта» коммуникативного действия, продолжающегося или завершенного. В широком смысле дискурс представляет собой письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия [Ван Дейк 2000: 9].

Соотнося «дискурс» и «текст» Т.А. Ван Дейк называет дискурс актуально произнесенным текстом, а текст абстрактной грамматической структурой произнесенного. Дискурс, таким образом, относится к речи,

актуальной на момент произнесения, а текст относится к языковой системе, уровню лингвистических компетенций [Ван Дейк 2000: 12].

По мнению лингвиста З.Я. Тураевой, понятие «дискурс» довольно неопределенно «как понятие языка, общества, идеологии». Понятие «дискурс» и в узком, и в широком смысле всегда указывает на конкретные объекты в конкретной обстановке. На сегодняшний день не выделено такого определения дискурса, которое пришлось бы в качестве верного на все случаи его употребления [Тураева 1986: 47].

Анализ лингвистики текста – явление, которое находится в постоянном развитии. Причем это развитие направлено в несколько сфер. Изучение лингвистики текста осуществляется с точки зрения структурного, коммуникативного и лингвокультурологического подходов. При изучении грамматики текста, среди исследователей нет единого мнения о принадлежности текста к языку или речи. Стилистический аспект обобщает материал по функциональным стилям. Со стилистической точки зрения теоретический базис опирается на следующие положения: 1) текст зафиксирован (как правило) в письменной форме и представляет собой результат речи, а не ее процесс; 2) текст имеет автора и обращен к определенному адресату; 3) тексты делятся на типы и жанры; 4) можно выделить основополагающие характеристики, свойственные всем текстам, так называемые, текстовые категории.

Текстовые категории исследуются в особой области языкознания – лингвистике текста. Лингвистика текста подразумевает переход текста от статической фазы к коммуникативной (процессуальной). Направления перехода: 1) появляются результаты исследования целого текста в различных науках: социолингвистике, литературоведении и т.д. 2) Осуществляется противопоставление дискурса и текста на уровне терминологической и концептуальной трактовки; 3) вопросы порождения и понимания текста выходят на первый план; 4) предметом исследования становятся текстовые стратегии.

Лингвокультурологическое исследование предполагает охват еще более широкого круга вопросов по изучению текста как части культуры общества. Этот подход направлен на обращение внимание к ментальным особенностям этноса, которые обусловлены историческими событиями и нашли отражение в языке, текстах, концептосфере.

Неоднократно мы говорили, что многие исследователи утверждают, что термин «текст» еще не до конца имеет правильную трактовку. Каждый из исследователей подчеркивает ту или иную сторону. Д.С. Лихачев говорит об обязательном существовании создателя, который реализует замысел текста [Лихачев 1993: 82]; О.Л. Каменская видит ключевую роль текста как инструмента вербальной коммуникации [Каменская 1990: 15]; А.А. Леонтьев [Леонтьев 1969: 27] подчеркивает обязательную завершенность текста и т.д.

Существует и общепринятая трактовка, где текст, в первую очередь, характеризуется как факт письменной формы; затем наблюдается смешение значений, когда под термином «текст» понимается также фрагмент текста. И.Р. Гальперин приводит следующее определение текста: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющей определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 1974: 20].

Но приведенные определения в равной мере можно как подтвердить, так и легко опровергнуть. Е.С. Кубрякова ссылается на то, что не каждый текст обладает заголовком. Целый ряд текстовых форм: рекламных объявлений анонсов, стихотворных произведений, лишены заголовка. Оспаривается также и момент завершенности текста. Существует целый ряд незавершенных автором текстов. Например, множество стихотворений предполагает интерпретацию завершения читателем самостоятельно

[Кубрякова 2000: 46]. Автор подчеркивает это, используя в качестве знака препинания многоточие. Кроме того, существуют и тексты устных выступлений – текст доклада, презентации, вступительной речи.

Не любой текст возможно назвать дискурсом, но дискурс – это всегда текст, любые обратные утверждения можно смело называть неверными. Так как дискурс относится к тексту, дисциплина теория дискурса делит с лингвистикой и вопросы, которые определяют сущностные характеристики текста как единицы языка самого высокого ранга, а также вопросы, связанные с дискурсивным членением и выделением единиц дискурса.

Теория дискурса всегда пытается выделить ключевые различия между текстом и дискурсом. Здесь важно подчеркнуть, что теория дискурса подчеркивает динамический аспект языка. И ключевое отличие дискурса от текста – это то, что дискурс – единица процессуальная, и язык представляет как процесс, на который среди прочего воздействуют и внешние факторы в процессе коммуникации. Как результат – появление фиксированного текста.

Исследователь В. И. Карасик рассматривает дискурс с позиции прагмалингвистики. В данном контексте дискурс – это взаимодействие участников общения. Здесь в самом общем смысле подразумевается совершение коммуникации, при котором происходит обмен информацией и эмоциональное воздействие, пересечение коммуникативных стратегий, поддержание контакта [Карасик 2000: 6].

В.И. Карасик также рассматривает дискурс в аспекте психолингвистики. Здесь его интересует постепенное разворачивание внутренних интенций к внешней вербализации, момента появления речи, ее восприятия в различных предписаниях и речевых установок. Психолингвисты также изучают вопросы, связанные с нарушением коммуникативной компетенции [Карасик 2000: 8].

Социолингвистический подход, по В.И. Карасику, определяет два типа дискурса: персональный и институциональный. Их существенное различие в

том, что в первом случае говорящий – это личность, во втором – представитель социального слоя общества [Карасик 2000: 11].

Последний вид дискурса предполагает совершение коммуникативного акта в довольно жестких заданных рамках, социальных и профессиональных. Институциональный дискурс в текущей действительности делится на: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный. Данный список не является постоянным, может быть изменен в соответствие с теми или иными общественными институтами, историческими реалиями.

Институциональный дискурс строится вокруг двух ключевых признаков: цель коммуникации и участники общения. Например, в политическом дискурсе важным является завоевать власть, в медицинском дискурсе наиболее важным является оказание высокопрофессиональной помощи человеку. В качестве участников этого вида дискурса выступают представители института и клиенты, то есть люди, которые к ним обращаются. Примеры таких пар: ученик – учитель, врач – больной, политик – избиратель. Каждый из таких дискурсов не похож на другой, в первую очередь, за счет степени отличия личностных качеств участников дискурса. Например, отношения между солдатом и офицером, учителем и учеником имеют совершенно другие параметры, чем скажем, отношения между продавцом и покупателем.

Также выделим разную степень открытости дискурса. Оно зависит также от характеристик его участников. Некоторые участники в контексте агент – клиент не отличаются. Например, в ситуации дипломатического или научного дискурса. Контекст же политического или медицинского дискурса предполагает данное отличие.

Противопоставление персонального и институционального дискурса является исследовательским приемом. Реальная действительность не предполагает безличного общения.

Каждый вид институционального дискурса предполагает определенную меру соотношения статусного и личностного компонента. Педагогический дискурс определяется большей частью личностного компонента. В лингвокультурном аспекте также есть различия: разные правила и порядки взаимодействия в российских и американских школах. Так, например, российские учителя оказываются в более близких взаимоотношениях с обучающимися, тогда как университетское сообщество в двух странах взаимодействует в обратном порядке.

Резюмируя итоги параграфа, делаем вывод о том, что с различных точек зрения и подходов нет четкого определения, где находятся границы текста и дискурса, так как на данный момент нет единого объяснения этим двум терминам. Неопределенное количество параметров как текста, так и дискурса, имеет двойное воздействие на проблему терминологии – с одной стороны, благодаря этому мы можем выявить множество общих черт этих двух явлений, но также определить отличия. Дискурс и текст можно рассматривать как взаимосвязанные элементы, но текст представляет собой лишь часть дискурса, продукт дискурса, и это определяет одно из основных отличий – несмотря на периодически изменяющуюся трактовку текста, текст представляется завершенным продуктом речевой деятельности, тогда как дискурс является переменной, подверженной постоянной модификации. Если брать на рассмотрение более традиционную трактовку текста, то текст в основном связан с письменной речью, тогда как дискурс строится на комбинации живой речи в ее устной и письменной форме. И наконец, одно из главнейших различий текста и дискурса заключается в том, что анализ первого возможен обособленно от остальных фрагментов и элементов, тогда как объективное понимание дискурса возможно лишь в контексте. Для дискурса более явно значение экстралингвистических дополнений, так как он

в большей степени зависит от языкового портрета говорящего (автора) и, как следствие, имеет более глубокую связь с его психологией.

1.3. Педагогический дискурс и характеристика учебного текста

В предыдущем параграфе, на основании исследований, мы пришли к выводу о том, что текст является плодом речемыслительной деятельности. Текст содержит определенный объем знаний. Когда текст переходит в процессуальную стадию, реализует коммуникативную функцию, происходит актуализация структур считывания и познания информации. Текст нацелен на создание новых знаний. Особенности функционирования данного вида текста можно изучить на примере малых текстовых форм. Исследователь Е.С. Кубрякова заключает, что малые формы могут быть проанализированы в полном объеме, включая даже самые мелкие детали. Кроме того, малые жанровые формы позволяют легче выделить смысл и замысел создания текста. Малые тексты быстрее других обнаруживают зафиксированные фрагменты знаний [Кубрякова 2001: 7].

Таким образом, можно полагать, что неплохим объектом для лингвокогнитивного анализа может стать учебный текст. Выделим очевидные основания для этого:

- 1) учебный текст обладает небольшим объемом для восприятия определенного количества знаний.
- 2) мыслительные единицы текста не предполагают двоякой трактовки.
- 3) учебный текст сформирован для определенного потребителя знаний, при его формировании приняты и учтены индивидуальные спецификации.

Для анализа педагогического дискурса, который будет представлен далее, мы будем использовать в качестве базовой основы исследование О.А.

Климановой [Климанова 2001: 9]. Изучение педагогического дискурса – это узкий взгляд на трактовку дискурса в целом.

В трудах российских и зарубежных лингвистов в основу анализа, как правило, включены элементы обучения, а именно языковое оформление и текстовое содержание учебных пособий.

Отметим также, что в целом, учебным текстом считается вся представленная для доступного чтения информация в учебнике. Если же рассмотреть учебный текст в узком смысле, то это лишь отрезок речи, оформленный в смысловое единство [Сабина 2009: 222].

Далее мы будем рассматривать учебный текст как организованный и актуализированный материал, характеризующийся цельностью и связностью.

«Учебный текст – речевое произведение, организованное в дидактических целях в смылосодержательном, стилевом и композиционном отношениях. Учебный текст является частью совокупной информации учебника, на его основе дается система знаний, прививаются определенные навыки, характерные для обучаемой группы. Были разработаны признаки учебного текста, включающие следующие:

- дидактический характер;
- адекватное содержательное наполнение;
- ориентация на определенный возраст, психологические и интеллектуальные особенности, уровень знаний [Кубрякова 2000: 35].

При анализе учебного текста внимание обращено к отбору лексико-грамматического материала. Кроме того, важным аспектом является сбор и организация страноведческой информации, а также насыщение определенными смыслами специальных текстов. Интонационное оформление также играет важную роль при анализе [Кубрякова 2000: 36].

В современном учебном процессе возрастает тенденция к использованию аутентичных текстов. В соответствие с этим явлением появилась целая серия научных публикаций по лингвистике и методике преподавания иностранного языка, раскрывающая данную тенденцию. В

центре научного рассмотрения – дидактический потенциал аутентичных текстов. Ученые рассматривают типологическое членение, языковое оформление текстов различных жанров. Несмотря на обилие работ по ключевым аспектам учебного текста, всё же не часто встречаются специальные узкие исследования, предметом которых был бы поиск и определение языкового выражения мыслеформ в педагогическом дискурсе. Именно недостаточностью работ в данном сегменте науки определяется актуальность данной работы.

Процесс обучения предполагает наличие конечной цели. Данная цель в свою очередь определяет формат взаимодействия учителя, обучающихся и учебного материала. Обучение иностранному языку предполагает реализацию общепринятых в процессе обучения целей и задач, среди которых практические, воспитательные образовательные и развивающие. Наиболее важной с точки зрения цели обучения является практическая цель, поскольку ее реализация позволяет учащемуся в реальности использовать иностранную речь для получения информации и совершения акта коммуникации. Среди ключевых задач учебного занятия можно выделить аспект организации содержания обучения: «К содержанию обучения принято относить: 1) языковые и речевые единицы, правила оформления и оперирования ими; 2) предметное содержание, передаваемое с помощью этих единиц, т.е. то, о чем мы говорим, читаем, пишем; 3) действия с иноязычным материалом, на основе которых формируются знания, навыки и умения, т.е. способы деятельности общения» [Кубрякова 2000: 38].

Постановкой задачи обуславливается план действий по освоению учебного материала. Задача всегда предполагает выполнение конкретного действия: «Упражнение – это опредмеченный процесс решения задачи, основная методическая единица обучения, минимальная единица организации реального учебно-воспитательного процесса, обладающая всеми свойствами целого» [Бим 1997: 62].

Характер упражнения зависит от этапов смены видов речевой деятельности, относительно которых поставлены цели урока. Обратим внимание на следующие фазы деятельности: программирование – момент возникновения замысла, реализация – момент осуществления действия, контроль – сопоставление цели и результата, коррекция. Опираясь на указанные фазы, целесообразно ввести в структуре упражнений три элемента: инструкция – формулировка задачи, исполнение – выполнение определенных действий учащимися с материалами, контроль, а в случае необходимости и самоконтроль.

Оригинальные пособия по английскому языку содержат упражнения трех видов по формам и средствам организации материала:

1) Упражнение, направленное на усвоение лингвистического материала. Преобладают четкие языковые конструкции, набор языковых единиц. Необходимо выполнить ряд действий с формами и словами. Задача сформулирована, как правило, одним побудительным предложением.

2) Тренировочные упражнения по формированию речевых навыков. Учебный материал представляет собой отдельные высказывания либо целые тексты. Это могут быть и фрагменты публикаций из газет, поздравительные открытки, интервью, опросы и т.д.

Задача формулируется сложным образом, включает следующие моменты:

– Формулировка цели, необходимое действие, непосредственно речевой продукт и результат, которого нужно достичь.

– Указание на объект, с которым нужно осуществить учебные операции.

3) коммуникативные или речевые упражнения. Форма работы с ними предусматривает определенную речевую задачу. Основу упражнения составляют реальные задания из жизни, стимулирующие к действию.

Характеристики отдельных параметров учебного процесса могут изменяться, но существуют устойчивые формы учебной инструкции,

принимаемой в данном контексте за единицу текстовой коммуникации в рамках педагогического дискурса:

1) выявление основных грамматически и лексически воспроизводимых мыслительных единиц;

2) лексико-семантический анализ слов-номинантов, преобладающих в тексте ментальных конструкторов для определения перечня актуализируемых когнитивных признаков;

3) моделирование когнитивной структуры учебного текста, а именно составление иерархии когнитивных признаков актуализируемых мыслительных конструкторов.

Содержательная информация учебных текстов в процессе обучения составляется из знаний, различных по формату и типологизации. Таким образом, учебные тексты следует рассмотреть, в том числе, с точки зрения актуализации ими лингвокреативных когнитивных структур. Но также, учебные тексты стоит рассматривать и как объективацию с помощью них различных форм знаний: концептов, фреймов и сценариев.

Для учебных текстов характерно использование императивных наклонений. Как показывают исследования, применение повелительного наклонения в тексте заданий или речи преподавателя является одной из самых распространенных форм обращений к обучающимся – доля таких употреблений достигает почти трети, а именно – 32,5%. Среди форм выражения императивных употреблений можно выделить следующие: 1) высказывания, содержащие глагол в императивном наклонении; 2) конструкции, начинающиеся с побуждающего глагола «let's»; 3) эмфатические императивные высказывания (с глаголом «do»). Наиболее частотным и привычным для обучающегося и педагога является первый тип, так как встречается он не только в устной речи, но и в письменной.

Рассмотрим следующие примеры из классноурочной лексики:

1. «**Read** the article and **translate** it»

2. «Take a look at **the** picture»

3. **Listen** to me and **repeat** after me.

В предложении 1 используются два глагола в повелительном наклонении, при этом четко прослеживается алгоритм действий – сначала перед обучающимся ставится цель «read», побуждающая его к прочтению текста, и лишь затем появляется второстепенная задача – «translate». Данное обращение имеет форму прямого общения, преподаватель вступает в кратковременный диалог сразу со всеми участниками речевого акта.

Важно отметить, что такой тип обращений весьма удобен для использования преподавателем – цель высказывания понятна в минимальном контексте и реализуется ситуация «здесь и сейчас» – как правило, обучающемуся не нужно дополнительной информации и второстепенных действий для выполнения задания. Это становится наиболее заметно при анализе предложения 2 – определенный артикль «the» акцентирует внимание адресата, на какой именно сценарий ему необходимо реагировать. Наблюдается минимальный путь реализации от коммуникативной интенции (побуждение адресата к действию «takealook») до его выполнения адресатом.

Все предложенные к анализу отрывки имеют лаконичную структуру – глагол в повелительном наклонении («read», «translate», «take», «listen», «repeat») и объект, над которым необходимо совершить действие (текст в предложении 1, изображение в предложении 2 и речь преподавателя в предложении 3). Императивы расставляют акцент на обязательности действия и реализуют приоритетную роль говорящего.

Дискурс и текст в сравнительной парадигме с когнитивной деятельностью даёт возможность по рассмотрению учебника, а точнее его текстового наполнения, как одну из разновидностей письменного дискурса.

Педагогический дискурс в своих составляющих элементах – это гетерогенное интертекстуальное образование. Педагогический дискурс объединяет составляющие учебного процесса и методический аппарат пособий для учащихся, которые формулируют задания.

Итак, текст является продуктом речемыслительной деятельности. В тексте фиксируется определенный фрагмент знаний. Когда текст воплощается в своей коммуникативной функции, происходит одновременное задействование процессов актуализации когнитивных структур и создателя и получателя текста. Текст формирует знания путем определенного взаимодействия единиц мыслительного процесса разного типа и формата.

Выводы по Главе I

Понятие «концепт» как явление включает понятийные сведения носителей языка относительно исторического времени и совокупности имеющихся данных. Концепт имеет языковое выражение, языковую оболочку в форме слова, но не всегда понятийный концепт соотносится с семантическим значением слова.

Концепты наряду с фреймом и сценарием – это структуры ментального порядка, которые отражают различный объем и признаки совокупного объема сведений о реальной действительности.

В лингвистической науке существует актуальная проблема описания сущности концепта. Рассматривая концепт в лингвокультурологическом аспекте, ученые подводят под этот термин ключевые для данного сообщества людей понятия, отличающиеся богатством как языковых, так и невербальных средств их выражения и высокой степенью детализации в языке. Основное внимание уделяется трем сущностям концепта: ментальной, культурной и языковой.

Накопление знаний происходит внутри концепта, а их структурирование и упорядочивание – во фреймах и сценариях. Данное соотношение позволяет разным концептам обнаруживать связи и формировать сложные когнитивные образования, по сути те же фреймы и сценарии. Сложность в их выделении заключается в том, что они базируются на одних и тех же явлениях действительности.

Система концептов образует картину мира или концептосферу. Концептуальное поле, концептосфера, концептуальное пространство – обозначают различные по объему информационные зоны в когнитивной картине мира. Концептуальное поле содержит концепт во всей полноте его структуры, концептосфера охватывает более широкое содержание: ряд концептов, фреймов, сценариев, а концептуальное пространство охватывает содержание всей когнитивной картины мира.

Дискурс в целом базируется на языковых основах и на идеологических, концептуальных. Дискурс отражает языковую картину мира в аспекте существования здесь и сейчас определенной культуры, нации и ее идентичности.

Одним из перспективных подходов к понятию дискурса как текста, погруженного в реальную ситуацию общения, является социолингвистический подход, в рамках которого общение членов языкового коллектива рассматривается с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе – социальному институту. В настоящее время активно исследуются такие типы институционального дискурса, как педагогический, массово-информационный, политический, спортивный и т.д.

Дискурс относится к речевой деятельности и соотносится с текстом, находя определенные сходства и различия. Основное отличие состоит в статичности текста, тогда как дискурс определяется динамикой и процессуальностью.

Педагогический дискурс в своих составляющих элементах – это гетерогенное интертекстуальное образование. Педагогический дискурс объединяет составляющие учебного процесса и методический аппарат пособий для учащихся, которые формулируют задания.

Педагогический дискурс рассматривается в виде единицы обучения речевой деятельности в своем комплексном представлении как совокупности ее составляющих, будь то продуктивных – говорение, письмо, рецептивных – слушание, чтение, или сложных – перевод, информационная переработка речевого продукта (составление рефератов, аннотаций, конспектов). При таком подходе дискурс в ситуации учебного (профессионального) общения или педагогический дискурс трактуется достаточно широко как все, что говорится и пишется в рамках обозначенной ситуации.

Дискурс и текст в сравнительной парадигме с когнитивной деятельностью даёт возможность по рассмотрению учебника, а точнее его текстового наполнения, как одну из разновидностей письменного дискурса.

ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

2.1. Особенности педагогического дискурса как вида коммуникации

Коммуникации в рамках процесса обучения можно определить как наиболее часто встречающиеся из всех видов возможных актов общения. Данным фактором обусловлено, в том числе, и их изучение.

Как научное знание первоначально педагогическое общение относилось к лингвистическим наукам, прежде всего к прикладному языкознанию. В 70-х годах XX века началось теоретическое изучение понятия «педагогический дискурс», в этот период оно определялось как «лингвистика образования», «педагогическая лингвистика». Ключевой задачей данного направления было определение необходимого объема знаний о языке, которым должен владеть учитель для успешной передачи знаний посредством речевой деятельности и решения проблем в учебном процессе, которые были связаны с языковым аспектом. Исследования в данной области преимущественно принадлежат зарубежным ученым, в частности Дж. Синклеру, К. Газдену, Р. Култхарду, В. Джонсу и другим. Ученые занимались исследованиями в области лингвистического взаимодействия педагога и учащегося в рамках занятий.

В российской лингвистике на сегодняшний день лишь только разрабатываются подходы к изучению педагогического дискурса. В этой области наиболее заметными можно назвать исследования 1996, 1997, 2000 года Н.Д. Десяевой, 1998 года О.М. Казарцевой, 1999 года В.И. Карасика, 1990 года О.В. Коротеевой, 1996 года А.А. Леонтьеву, 1986, 1993, 1996, 1998 года А.К. Михальской, а также работы 1999 года О.Н. Паршиной и З.С.

Смелковой. Всё же современная лингвистика не даёт развернутого описания речевого поведения педагога в рамках учебной деятельности.

Такие ученые, как В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.А. Лобанов, А.Г. Исмагилова, И.И. Рыданова и другие подходят к изучению педагогического дискурса с точки зрения активации целей и задач данного вида коммуникации, а также выявления набора критериев, определяющих эффективность общения. Другая группа ученых Н.Е. Богуславская, Т.М. Дридзе, Н.А. Купина, И.А. Стернин, также изучающих педагогический дискурс, рассматривают его через призму этико-психологического аспекта.

Исследователь А.А. Леонтьев ввёл определение термина «оптимальное педагогическое общение». Под этим понятием ученый понимает коммуникацию педагога (или коллектива преподавателей) с обучающимися в процессе освоения знаний, умений и навыков, которая формирует наиболее приемлемые условия для мотивации и творческий подход к обучению. Посредством оптимального педагогического общения создаётся благоприятный эмоциональный климат обучения и позволяет педагогу активировать для пользы учебного процесса те или иные личностные особенности. В педагогическом дискурсе определяется два участника, которые находятся в различных (неравных) диспозициях по отношению друг к другу – это обучающийся и преподаватель. Это одна из важных характеристик педагогического дискурса. Педагог в данном дискурсе является ведущим, направляет ход речевой деятельности, формирует последовательность высказываний, начинает и заканчивает тематические обсуждения, решает и сообщает обучающимся о возможности высказываний [Леонтьев 1996: 20].

Обществом учителю предъявляются негласные требования, которые бытуют в рамках сложившихся стереотипов. В первую очередь, эти требования связаны с трактовкой определенного типа поведения, в частности, затрагивают и речь учителя. Педагог должен преподносить учебный материал в доступной форме, использовать современный

литературный язык, речь должна быть ясной и четкой. В речи педагога должна быть дидактичность для передачи оценочного суждения достижений обучающегося и его поведения в коллективе [Леонтьев 1996: 21].

Таким образом, педагогический дискурс, в первую очередь, характеризуется приверженностью к нормативной речи, информативному характеру коммуникации, дидактическим, поучительным акцентам, а также последовательностью или методичностью объяснения материала и доказательностью.

В то же время, некоторые исследователи отмечают, что иногда в речи педагога присутствуют агрессивные мотивы, экзистенциальное давление (формы повелительного наклонения, командный тон, формализм). Учитель также использует определенные клише примеров, цитат. Для педагогического дискурса в большей степени характерна монологическая речь. В структуру педагогического дискурса включены участники и ценности, он обладает целями, стратегией, а также соотносится с определенными жанрами [Колесникова 2007: 155].

Педагогическое общение обладает целым рядом функций. С точки зрения отбора учебного материала – конструктивная функция, за организацию учебного процесса отвечает – организаторская, за взаимодействие обучающегося и учителя – коммуникативная. Таким образом, все перечисленные функции соотносятся и являются взаимоувязанными с ключевыми целями деятельности педагога: обучение, развитие, воспитание. Так же, последовательный набор коммуникативных действий учителя выступает как воспитательные действия. Речь педагога во многом воспринимается обучающимися как эталон. Все нюансы, особенности и богатство языка раскрывается для обучающихся через взаимодействие с педагогом. То, насколько эффективным будет результат от педагогической деятельности, определяется потенциалом личности педагога как коммуникатора, его навыками коммуникации [Бодалев 2007: 86].

В сегодняшней ситуации общего снижения речевой культуры в нашей стране особенно важно уделять особое внимание подготовке педагога с точки зрения владения речью и литературным языком. Для педагога общение – работа со словом – является основным инструментом реализации целей педагогической деятельности. Учитель должен владеть практическим набором средств коммуникации для применения их в педагогическом общении. Без этих навыков невозможна полная профессиональная состоятельность преподавателя [Бодалев 1983: 32].

Исследователь В.И. Карасик подходит к изучению педагогического дискурса с позиции целеполагания. Цель педагогического дискурса – социализация обучающихся. В процессе педагогического общения обучающийся познаёт как устроен мир, каких правил в поведении следует придерживаться, какие существуют ценности в обществе, где происходит его основная жизнедеятельность. Кроме того, в плоскость педагогического дискурса попадают и прецедентные тексты, которые выстраивают модели и стратегии действий обучающегося: учебные пособия, хрестоматии и книги для чтения, детская литература, совокупность зафиксированных произведений устного народного творчества, а также фильмы и песни [Карасик 2002: 61].

Результаты прагмалингвистических исследований, психологических и психолингвистических исследований в области формирования требований к личности адресанта-учителя и адресата-ученика в плоскости речевого общения, вошли в пул теоретических основ научного изучения педагогического общения [Леонтьев 1996: 18].

Состоявшимся педагогическим общением является то общение, функции которого реализованы. В силу этого обстоятельства учитель отвечает не только и не столько за организацию когнитивного процесса, сколько за успешную социализацию обучающегося и позиционирование его собственного «Я». В педагогическом общении реализуется информационный

аспект, но без введения правил фактического общения происходит неполное выстраивание процесса, его деструкция [Карасик 2000: 77].

2.2. Педагогический дискурс: цели, участники, ценности, стратегии и жанры

Педагогический дискурс представляет собой системный процесс в динамике. В его основе – ценностно-смысловая коммуникация субъектов в процессе передачи и освоения новых знаний, происходящая в среде образовательного учреждения или при модели взаимодействия преподаватель – обучающийся.

В педагогический дискурс включены собственно его участники, обладающие целями. Так же, ему свойственен набор ценностей и непосредственно контент, вокруг которого выстраивается коммуникация. В рамках коммуникации, обучающийся получает опыт оценки явлений социального или образовательного характера в соотношении их с существующей нормой, присущей культурной среде. Реализация данного опыта обеспечивает педагогу и обучающемуся, совместную творческую преобразующую деятельность процесса образования.

С точки зрения типологии дискурса, педагогический дискурс относится к институциональному. Он организуется в учебной среде, с обязательным присутствием педагога и обучающихся. Для педагогического дискурса закреплены определенные нормы, правила, традиции, которые реализуются в ходе речевой деятельности. С точки зрения целеполагания педагогический дискурс соотносится с общими целями и задачами организации образовательного процесса. Внутри него существует три ключевых компонента: профессиональная реализация – получение компетенций участников процесса, реализация личности в обществе – социализация, личностная реализация – формирование личности и ее самооценности. Таким образом, можно говорить об основной цели педагогического дискурса, как о

формировании коммуникационных условий для процесса реализации этапов становления человека с определенным набором характеристик в области психофизиологии, социальных моментов, личностных моментов [Ben-Peretz 2003: 279].

В процессе педагогического дискурса педагог формирует личность обучающегося посредством передачи знаний, норм общественного поведения, и оценивает то, насколько он их усвоил. Как субъект преподавательской деятельности, учитель обладает безусловным авторитетом и представляет собой совокупность поколенческих знаний и мудрости. Современный русский язык склонен к лексическому разграничению характеристик педагога в парадигме социальной типологии. Сегодня существует группа слов характеризующих данный тип, среди которых: наставник, доцент, профессор, преподаватель, репетитор и т.д. С точки зрения семантики, в данной группе представлены слова, обозначающие лицо, передающее набор определенных знаний, или посредством воспитательных методик формирующее человека [Габидуллина 2011: 29].

Коннотация с негативной окраской выражается словом «ментор». Слово подчеркивает возможную профессиональную деформацию личности учителя, в том смысле, что появляется постоянная потребность в поучении и оценивании с оттенком навязчивости. То же самое слово, но с точки зрения английского языка, уже лишено отрицательного компонента и выступает со значением «наставник». Также, важно подчеркнуть, что в словарном запасе русского языка отсутствует слово, которое бы выражало человека, который выдает себя за учителя (по аналогии: писатель – графоман) сюда не относится слово с религиозным оттенком «лжеучитель» [Габидуллина 2011: 31].

В отдельном пояснении нуждается и оценочно-ассоциативная характеристика слова «учительница». В русском языке это соотносится с существующей реальностью и подтверждается статистикой, что в большей степени педагогический коллектив современной школы представлен

женщинами. Слово «учительница» вызывает в первую очередь положительные реакции, и соотносится с «первая учительница», а также такими оценками как «добрая», «любимая». В меньшей степени соотносится с реакциями «строгая», «злая» [Грехнев 1990: 33].

Далее, с переходом к определенному возрасту, реакции меняют внутреннее наполнение. Оценка преподавателя уже находится в плоскости «умный» или «глупый», а не «хороший» – «плохой». Слова типа «училка» с оттенком пренебрежения обладают гендерной принадлежностью, аналога для мужчин здесь нет. Слова из студенческого сленга, например «препод» обладают нейтральными характеристиками [Грехнев 1990: 34].

Английский словарь П. Роже даёт целый набор слов, который связан с понятием «учитель» – «teacher». Приведем его ниже:

teacher, preceptor, mentor, guide; minister, pastor; guru, sage; instructor, educator; tutor, private tutor, coach; governess, nursemaid, keeper; educationist, educationalist, pedagogue; pedant, wiseacre; schoolmarm; schoolmaster or mistress, schoolteacher, class teacher, subject teacher; assistant teacher, department head, head teacher, head, headmaster or – mistress (Brit), principal, chaplain; student teacher, monitor; prefect, proctor; dean, chairman or – woman, chairperson, chair, fellow; lecturer, expositor, exponent, interpreter; prelector, assistant professor, associate professor, professor, adjunct professor, chaired professor, visiting professor, professor emeritus; catechist, catechizer; initiator, mystagogue; confidant, consultant, adviser; teaching staff, faculty, professoriate [Roget 2017: 180].

Other Forms – scholar: don, reader, professor, pedagogue, teacher; sage: master, mentor, guide, guru, pundit, rabbi, teacher; interpreter: interpreter, clarifier, explainer, exponent, expounder, expositor, exegete, teacher, religious teacher; lecture: lecturer, teacher; director: director of studies, teacher; adviser: guide, philosopher and friend, mentor, confidant(e), teacher; expert: professional, pro, specialist, authority, doyen, professor, teacher; master: schoolmaster or – mistress, teacher [Roget 2017: 181].

Данные слова являются номинацией преподавательского состава средней и высшей школы Великобритании и Соединенных штатов Америки. Слова указывают на существующие реалии образовательного процесса этих стран, часть из которых практически невозможно перевести на русский язык, хотя отчасти такие явления в нашей системе тоже встречаются.

– Например, «visiting professor» a professor on leave who is invited to serve as a member of the faculty of another college or university for a limited period of time, often an academic year – университетский преподаватель, который во время своего отпуска приглашен в другой колледж или университет для временной работы на определенный период, обычно на учебный год [Roget 2017: 181].

– «Professor emeritus» – Retired but retaining an honorary title corresponding to that held immediately before retirement – ушедший в отставку профессор университета, имеющий право на это звание и, как правило, пожизненное жалование в размере прежней заработной платы.

– «Tenure» – the status of holding one's position on a permanent basis without periodic contract renewals: a teacher granted tenure on a faculty. Так именуются учителя в религиозных направлениях. В английском слова проповедник и учитель близки как с точки зрения семантики, так и по форме: teacher – preacher.

– Приводятся наименования специалистов в области теории педагогики: educationist, educationalist, pedagogue, где последнее слово имеет негативную окраску от «педантичный» [Roget 2017: 181].

Существенные различия наблюдаются и с точки зрения обращения к преподавателю в сравниваемых лингвокультурах. С точки зрения носителей русского языка обязательным требованием при речевом взаимодействии с педагогом считается употребление имени и отчества при обращении. Английская языковая культура предполагает формулировки Mr / Ms + фамилия (Mr. Jonson). Для обращения к преподавателям мужского пола также используется формулировка **sir**. На следующем этапе обучения, в

высшей школе, существуют различные варианты обращений в зависимости от степени знакомства с преподавателем, обстоятельств общения, возраста. Номинации для обозначения обучающихся также имеют разновидности в русском языке, хотя их гораздо меньше, чем слов, подходящих к обозначению преподавателя. Исследователи считают, что это закономерное явление, поскольку в институциональном дискурсе у агентов больше наименований и детализации, чем у клиентов. Слова, которые используются для обозначения обучающегося, делятся по этапу обучения, например: школьник, семиклассник, студент – по отношению к периоду, когда производилось обучение конкретным обучающимся, например, выпускник. Также различаются наименования по виду образовательной организации, например: курсант, семинарист и так далее. В русскоязычной практике выделены также номинации по степени учебных успехов в отношении количественных оценок: отличник, троечник, двоечник, хорошист. Данное явление отсутствует в англоязычной культуре. Для определения степени успешности обучающегося используется наименование «стипендиат». В этих странах стипендию можно получить на конкурсной основе, подтвердив свои знания [Кан-Калик 1987: 49].

Словарь П. Роже также выдаёт набор слов со схожей типологией: student, university student, college student, coed, collegian, seminarist; undergraduate, undergrad, freshman, frosh, sophomore; former student, alumnus, alumna; scholarship-holder, Rhodes Scholar; honors student; graduate student, fellow; mature student, researcher, specialist. Other Forms – inquirer: student, seeker, thinker, seeker of truth, philosopher; scholar: student, serious student, learner; learner: pupil, scholar, schoolboy or girl, student [Roget 2017: 185].

Также следует отметить, что в английском языке слово студент обозначает более широкое явление, чем в русском: человек, который изучает что-то. С точки зрения обращения существует практика официального обращения по фамилии обучающегося и неофициального – по имени.

Время и место реализации педагогического дискурса имеет четкие границы. Как правило, имеется в виду место для проведения занятий: классная комната, аудитория, учебное заведение в целом; в качестве времени речь идёт об ограниченном отрезке – урок, академический час и подобное.

Исследователь О.В. Толочко в статье 1999 года затрагивает вопросы метафорического обозначения школы. С точки зрения автора, в литературе школа соотносится с такими явлениями как война, ад, приём врача, каторга, судебный процесс. В знаковом аспекте классная комната делится на зоны преподавателя и обучающегося, где в зону педагога попадает учительский стол, место перед доской, сама доска; в зону обучающихся – учебные столы или парты. Особое значение имеет и место где сидят обучающиеся, с точки зрения близости к зоне педагога. Задние парты или, как их называют «камчатка» – место, где сидят обучающиеся со слабой успеваемостью или проблемами в поведении; на первых партах в настоящее время сидят обучающиеся со слабым зрением, небольшим ростом, либо с поведением, создающим проблемы для проведения урока. В советское же время, первые парты были для лучших обучающихся [Толочко 1999: 177].

Педагог перемещается по классу свободно и во время урока, и после него. Обучающиеся же ограничены во время урока своим местом и только в случае, если они вызваны к доске педагогом, могут вставать и передвигаться. При входе в класс педагога, обучающиеся приветствуют его, вставая с мест. Для того чтобы выразить готовность отвечать или просьбу, обучающийся должен использовать жест – поднятую руку, а чтобы показать готовность к работе, сидеть, сложив руки одну на другую. Особенно отслеживается соблюдение этих правил в начальной школе. Соблюдение определенных правил важно с точки зрения реализации цели педагогического дискурса – социализации ребенка как полноценного члена общества. Учитель выстраивает в его представлении модель устройства мира, принятых норм и правил в обществе, сообщает о способах и видах деятельности

обучающегося, которые приведут его к положительной оценке результатов обучения [Толочко 1999: 178].

Можно выделить несколько стратегий педагогического дискурса, каждая из которых выстраивается из определенных коммуникативных интенций, точно подходящих к основной цели – вырастить из обучающегося полноценного участника общества, который разделяет его ценности и моральные установки. Выделяют объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую стратегии [Bernstein 1972: 465].

Специфика объясняющей стратегии – последовательность и порционность информации в рамках коммуникации педагога и обучающегося, которая направлена на сообщение знаний об устройстве мира. Реализуется эта стратегия и в бытовых разговорах в семейном кругу, связанных с очерчиванием взрослыми определенного круга понятий о том или ином явлении, и в более глубоких беседах между учителем, как носителем глубинного знания, и его обучающимися. Реализация данной стратегии заложена в основной семантике глагола «учить» – «процесс передачи знаний». Речь здесь идет не только о формальном подходе к знаниям как системе информации, признанной за объективную в том или ином обществе, но и о личностно-субъективных представлениях о явлениях действительности. Бытовые представления и научные знания в некоторых аспектах могут иметь пересечения, но это не означает, что они всегда будут совпадать. Объясняющая стратегия имеет общие точки в педагогическом и научном дискурсе, но имеет и существенное различие: педагогический дискурс не имеет задачи поиска истины в объективном ключе, он опирается на ту базу знаний, которая принимается на веру. Таким образом, учителю важно передать тот опыт, который есть, а не пытаться искать новые знания [Bernstein 1972: 466].

Исследователь О. Розеншток-Хюсси в том же аспекте характеризует педагогический дискурс как процесс передачи знаний и традиций: человек

«заслонен своим поступком, он замещен фактом, который теперь передается и записывается для потомства» [Розеншток-Хюсси 1994: 199].

С точки зрения обучающегося, который становится получателем и в какой-то мере искателем новых знаний, цель педагогического дискурса сближается с научной коммуникацией. Речевые действия в рамках коммуникационной стратегии могут иметь обозначение формами глаголов. Ученые ведут дискуссию относительно того, насколько акты действия можно перечислить. В одной из точек зрения акты действия соотносятся с количеством глаголов, которые есть в языке. Такой подход называют вербоцентристским. Его критикуют за попытку замены метаязыка языком естественным, имеющим не вполне четкую семантику (например, нельзя установить точные семантические различия в актах «хвастаться» и «хвалиться») и отсутствие возможности отдельным образом выделить те акты, которые обозначаются не одним, а, скажем, двумя словами (сделать комплимент, сказать колкость). Второй подход – ситуативно-центристский критикуют за невозможность объективной типологии. Также существует мнение, что на данном этапе возможно прибегать и к тому, и к другому варианту. Вербоцентристский подход удобен с точки зрения очерчивания круга интересующих явлений [Розеншток-Хюсси 1994: 200].

Говоря о термине «объяснять» в данном контексте не существует общей точки насчет отнесения его к родовому понятию: ОБЪЯСНЯТЬ – называть, характеризовать, определять, соотносить, обобщать, конкретизировать, спрашивать, отвечать, интерпретировать, переформулировать. Давая чему-либо наименование в процессе педагогического дискурса, педагог четко называет имя, делает акцент на предмете в общем контексте высказывания. Назвать что-либо – это значит предъявить, обозначить и акцентировать. Углубляясь в характеристики предмета, педагог более детально описывает его признаки. В рамках объясняющей коммуникативной стратегии эта детализация описания важна, и требует отдельного рассмотрения. Характеристика предмета в данном

рассмотрении приравнивается к его описанию. Говоря о признаках явления, педагог доходит до момента, когда остаются наиболее четко характеризующие его суть, то есть непосредственно к определению самого понятия. И здесь заложены качественные отличия в преподнесении материала: с точки зрения логики важно соотносимость родовидовых взаимоотношений понятий, а с точки зрения педагогического пояснения нужен не научный подход, а тот, при котором новые знания будут соответствовать существующему уровню знаний обучающегося [Леонтьев 1979: 15].

Введем термин педагогическая дефиниция. Он имеет ориентацию на три направления. Научная ориентация – первый из них. Для объяснения педагогу необходимо дать объективную характеристику предмета. Адресатная ориентация предполагает соответствие объяснения уровню знаний получателя. Процессуальная ориентация предполагает, что данная педагогическая дефиниция актуальна только лишь на данном этапе обучения. Возникает естественное противоречие этих трёх свойств педагогической дефиниции. Но существует подход, при котором противоречия нивелируются – использование нестандартных форм объяснения, например, загадок [Коротеева 1999: 51].

В целом важно отметить, что дефинирование должно отвечать цели осуществления педагогического общения. Рассмотрим данный тезис на примере трактовки слово «волк» в различных словарях. Так в толковом словаре С.И. Ожегова, волк – это хищное животное, родственное собаке [Ожегов 2006: 503], в четырехтомном Словаре русского языка под ред. А.П. Евгеньевой – как хищное животное семейства псовых, обычно серой окраски, родственное собаке [Евгеньева 1985: 404]. В английских толковых словарях находим следующие определения: wolf – wild, flesh – eating animal of the dog family, hunting in packs [Hornby 1974: 601]. В русском ассоциативном словаре приводятся характерные признаки этого животного в коллективном сознании респондентов: серый, злой, голодный, зубастый, страшный

и др. [Караулов 2002: 307]. Дети в свою очередь могут воспринимать волка как персонажа сказок, где он предстает опасным диким животным, который причиняет вред маленьким и слабым: волк съел Красную Шапочку, семерых козлят, охотится на Трёх Поросят и т.д. В таком случае педагогическая дефиниция должна дать детям такой формат информации, который бы совмещал различные принципы и подходы к трактовке явления и его оценке. Важно, чтобы обучающийся не только мог сформулировать, что такое «волк», но и оценить его как опасного хищника и сформировать набор действий, которые нужно произвести при встрече с ним. В этом ключевое отличие педагогической дефиниции от научной, цель которой просто зафиксировать признаки явления.

В рамках педагогического дефинирования существует направление сравнения и сопоставления одного предмета или явления с ему подобными. Способность к сравнительному есть и в мыслительном процессе тех людей, которые не имеют общего образования, поэтому можно считать данную операцию базовой. При сравнении, в процессе реализации объясняющей стратегии, педагог опирается на имеющиеся у обучающегося знания. Он указывает на знакомые явления и соотносит их (дискурсивный дейтик). Для выражения данного способа дефинирования есть набор языковых маркеров: «как известно», «в прошлый раз мы говорили о том, что...», «помните ли вы...» и другие [Bernstein 2000: 119].

Процесс соотнесения выделяет грамматическую тему высказывания. Данная операция свойственна практически всем языкам, так как является универсальной для мышления в целом. Но в тех языках, где существует категория определенности, она прослеживается наиболее четко. Например, на билете в музей мадам Тюссо в Лондоне написано: «Where the People meet THE people» – «Где народ встречается с известными людьми». Использование в педагогическом дискурсе сравнения и соотнесения явлений действительности даёт базу не только для усвоения новых знаний, но и закрепляет ранее полученные. Также в мыслительном процессе следует

выделить ключевые операции теоретического освоения знаний – это генерализация (обобщение) и детерминация (ограничение). Эти операции выделяют классы явлений, позволяют использовать абстрактные наименования, использовать дедукцию и индукцию. Можно утверждать, что человека, который использует их в объяснении можно назвать образованным другие [Bernstein 2000: 121].

Так, исследователи Л. Шатцман и А. Стросс приводят следующие данные итогов анализа собеседования переживших смерч с точки зрения социолингвистики. Респонденты различались по уровню образования, но маркерами их различия являлись не правильность речи с точки зрения грамматического построения и лексического запаса, а с точки зрения 4-х позиций: возможность оценки и взгляда на событие с чужой точки зрения, учет позиции адресата, возможность классификации, способность учитывать позицию слушателя, иерархическая структура речи [Schatzman 1972: 207].

Люди с недостаточным уровнем образования полагают, что адресат общения будет понимать их речь, что называется, с полуслова. Они не могут в достаточной мере подробно, прибегая к оценке различных аспектов и используя пояснения, сформировать картину события. Такая узость коммуникации свойственна людям с небольшим кругом общения, который в основном состоит из семьи, близких друзей, способных воспринимать даже отдельные слова, как своеобразный коммуникационный код [Bernstein 1972: 164].

Использование абстрагирования, обобщения, конкретизации, переходов от общего к частному в речи базируются на знании и способности к трактовке признаков явлений, они формируются в практике познания. А вот способность выразить те признаки, которые нет возможности наблюдать, формируется уже при помощи специальных коммуникационных инструментов. Исследователь Кондаков называет их обобщающая, изолирующая и идеализирующая абстракции. Завершается процесс

объяснения обобщением, которое выражено в кратком резюме, с акцентом внимания на ключевые смысловые точки [Кондаков 1976: 11].

Вопросы и ответы – ключевые инструменты в объяснении с точки зрения трансляции знаний. Объяснение состоит из диалога, хотя само явление диалога охватывает более широкий диапазон, чем просто отдельные вопросы и ответы. Педагог, стимулируя когнитивную деятельность обучающихся, ставит вопросы, на которые ищет ответы в процессе передачи материала – объяснения. Этот формат в педагогическом дискурсе отличается тем, что педагог знает ответы на вопросы заранее, до того момента, когда поставит эти вопросы перед обучающимися [Stubbs 1993: 109].

Исследователь С.Ф. Гедз делит вопросы на несколько видов: информативные и псевдоинформативные. Ребусы, загадки, вопросы викторин относятся как раз к псевдоинформативным. Когда преподаватель дает ответ на вопрос информативный, то у обучающегося также возникает знание о явлении, которое является предметом вопроса. Ответы же на псевдоинформативные вопросы предполагают лишь демонстрацию знаний педагога. В своей работе Гедз утверждает, что в процессе задавания вопроса, тот кто говорит, влияет на своего собеседника. Это выражено через просьбы или предложения, которые также имеют терминологическое наименование реквестив и пропозив. В конфликтной ситуации возникают речевые акты угрозы, упрёка [Гедз 1998: 8].

В различных трудах по лингвистике существует противопоставление таких видов вопросов, как информационные и риторические, уважительные и контролирующие, верификативные и апеллятивные, модальные и диктальные вопросы [Арутюнова 1998, Чахоян 1979, Goody 1978].

В педагогическом дискурсе вопросы реализуют все свои функции. Объясняющие вопросы раскрывают суть явления или ответ на вопрос не одномоментно, но постепенно. Вопрос-прототип педагогического дискурса – эвристический диалог Сократа. Таким образом, поиск ответа на один вопрос автоматически является мотивацией для возникновения нового. Познание

характеризуется, в том числе, интерпретацией действительности. Интерпретировать – значит расшифровывать, раскрывать смысл. Определение реального положения вещей здесь и сейчас происходит также при интерпретации. В таком контексте педагогическая интерпретация – соотношение в равном объеме новой для обучающегося информации с уже имеющимся опытом и мировоззрением, при содействии педагога [Михальская 1998: 47].

Для понимания инокультурных норм поведения очень важен анализ постулатов общения. В культуре англоязычных стран, при общении с незнакомыми людьми, коммуникативная дистанция превышает дистанцию принятую в РФ (среди представителей среднего класса). Это может выражаться как в инстинктивном отклонении от собеседника, при нарушении принятого у них расстояния, так и в тональности беседы. Необходимо обратить на это внимание при общении в живую, чтении и просмотре фильмов. Часто в формате педагогической интерпретации передается личностный опыт. Это является хорошей базовой составляющей для передачи знаний [Антонова 2007: 37].

Объяснение нередко сопровождается повторами, необходимостью вновь вернуться к предмету речи, раскрывая проблему или явление в объемной плоскости. В этой ситуации актуальным является инструмент переформулирования, поиска новых номинаций для одного и того же явления. Упражнение в перефразировании эффективно не только для привлечения внимания, но также и для развития речи, а также подтверждения того, что слово и идея не тождественны. Кроме того, данный процесс позволяет осуществить проверку обучающихся по степени усвоения материала [Милованова 1998: 68].

Переходя к оценивающей стратегии, отметим, что ее специфика состоит в выражении учителем общественно-значимой оценки. Реализуется эта стратегия в праве педагога оценивать результаты обучения. В чистом виде оценку можно встретить не часто, она встречается в совокупности с

личностным отношением. Личностное отношение реализуется посредством модусных операторов «Мне нравится/не нравится», в частности, эмотивные знаки («Ах, какое было время!»). То, насколько знание с субъективной точки зрения важно для личности определяется эмоциями [Шаховский 2008: 12].

Общая оценка, как правило, выражена в антонимической парадигме «хорошо – плохо». Более узкие значения могут быть сенсорно-вкусовыми («душистый»), психологическими («увлекательный»), эстетическими («уродливый»), этическими («добрый»), утилитарными («вредный»), нормативными («правильный»), телеологическими («эффективный»). И переходя к трактовке слова «Оценивать» – значит хвалить, порицать, критиковать, мотивировать, определять место объекта оценки на условной оценочной шкале, устанавливая идеалы [Арутюнова 1998:199].

Выразить одобрение кому-либо можно с помощью похвалы, имеется в виду акт положительного оценивания, включающего отзыв в одной из форм (общеоценочной и частнооценочной). Противостоит похвале – порицание. И если похвала ограничивает круг своего роста и усиления, то порицание может быть трансформировано в осуждение или даже в обвинение. В этом случае можно говорить о нарушении педагогического общения. Слова с отрицательной коннотацией встречаются чаще, чем с положительной. Исследователи ссылаются на это с тем, что отрицательный опыт более значим для человека. В рамках педагогического дискурса соотношение положительной и отрицательной оценки должно происходить в том ключе, чтобы положительная оценка педагога могла проецироваться в целом на личность обучающегося. А вот с отрицательной оценкой такого происходить не должно, так как в данном случае, переход на личность обучающегося влечет за собой принижение его как личности и потери чувства собственного достоинства. Не секрет также, что лучше всего воспринимается порицание, сделанное наедине, а не в публичном пространстве. Последнее, как правило, вызывает негодование. Например, в университетах США и Британии такой формат оценивания не применяется. В данном аспекте важно также

затронуть восприятие критики как процесса дискуссии, цель которой обнаружит плюсы и минусы, а затем подойти к итоговому оцениванию. В педагогическом дискурсе критическое обсуждение имеет определенные стереотипы, образцы «как надо»: правильно решить задачу, сделать чертёж, прочесть стихотворение [Милованова 1998: 70].

Критика напрямую завязана на адекватном мотивировании оценки, то есть понимаемой обучающимся ценности того или иного действия или поступка. Ребенок понимает, что не может опоздать, так как необходимо придерживаться дисциплины. Дисциплина – это набор общих правил и самоорганизация. Правила – это установки для использования в обществе. Необходимо самоорганизовываться и контролировать своё поведение. В данном протоколировании ключевых норм заложены правила поведения в обществе, коллективе [Макаров 1998: 61].

Оценка опирается на определенную оценочную шкалу. Точки соответствуют определенным наборам признаков. Главный признак фиксирует некое состояние, определяющее качество с объективной точки зрения. За каждой оценкой находится набор требований или недостатков, наличие которых необходимо для её получения. «5» ставится, когда в диктанте нет никаких ошибок. Когда есть 1 пунктуационная и 1 орфографическая – это уже «4» балла. Такое выражение в числовой шкале характерно исключительно для педагогического дискурса. В других видах институционального дискурса такой формат уже не работает. В языке подобная градация определяет качественное отклонение от нормы: храбрость – трусость – безрассудство. То, насколько обучающийся усвоил знания, определяется в следующем виде коммуникативной стратегии – контролирующей. Педагог должен получить объективную обратную связь о сформированных навыках и умениях, системе ценностей обучающегося и наличии в его арсенале необходимого объема знаний. Такая обратная связь должна показать, насколько обучающийся готов вникать в новую информацию. В тоже время контролирующая стратегия содержит, в том

числе, набор действий учителя по формированию у обучающегося ответственности и дисциплинированности. Контролировать – значит поддерживать контакт с адресатом, стимулируя внимание, вести опрос, экзаменовывать, тестировать [Вольф 1985: 57].

Находясь в контакте с обучающимися, учитель, в том числе контролирует время на изучение материала, его повторения, сообщает обучающимся об этапах занятия. Маркерами для привлечения внимания выступают специальные дискурсивные фразы (формы обращения, повышенный или пониженный тон голоса, «красноречивая пауза»). Кроме того, существует прием, при котором намеренно закладывается речевая конструкция с логической ошибкой. Контроль происходит как в текущем режиме, так и в итоговом. В обоих типах контроля предусмотрены задания по практическим и теоретическим темам. Задания формулируются и в форме вопросов, и в форме повествования. Как правило, такой формат происходит в рамках экзамена. И в данном случае, в рассмотрении педагогического дискурса, экзамен – это не просто очередной пункт контроля – это своеобразный ритуал инициации, посвящения, который становится меткой прохождения человеком определенного этапа [Грехнев 190: 22].

В педагогическом общении в том числе, используются довольно широко и тесты. Они могут определять степень умственного развития, качества личности человека и т.д. Есть тесты, которые можно решить для самопроверки и тесты для внешней проверки с открытыми заданиями, вариантами ответов [Леонтьев 1979: 67].

Следующая стратегия педагогического дискурса – содействующая. Её основная идея состоит в оптимальных способах поддержки обучающегося, внесении поправок. В каких-то моментах данная стратегия соотносится соценивающей, но есть и отличия. И самое основное – это подход к реализации. В оценивающей стратегии на первом плане находится определение показателей в объективной проекции, а содействующая стратегия направлена на формирование таких условий, в которых

оптимальным образом будет формироваться личность. В этой стратегии важно положительное отношение к обучающемуся независимо от обстоятельств. Содействующую стратегию характеризуют такие высказывания как: «Человеку свойственно ошибаться», «Не ошибается только тот, кто ничего не делает», «Действена только благожелательная критика», «Where there is a will, there is a way» [Макаров 1998: 113].

Еще одна коммуникативная стратегия – организующая. Она подразумевает коллективную работу обучающихся и педагога. Среди ее составляющих: формулы этикета в рамках педагогического дискурса, директивные указания (откройте тетради, запишите тему урока), принятые формы действий в случае конфликта, набор игровых фраз, используемых в классной и внеклассной работе [Макаров 1998: 115].

Важно отметить, что перечисленные стратегии довольно условны. Реальность предполагает их взаимодействие и тесную переплетённость без возможности четкого выделения той или иной стратегии. Реализация каждой стратегии обусловлена обстоятельствами [Макаров 1998: 168]. Также отметим, что практически невозможно в реальности построить эталон институционального дискурса.

Педагогический дискурс обладает жанровым своеобразием. Его жанры можно выделить дедуктивным способом, посредством определения ключевых жанровых признаков (участники, цель общения и т.д.). Также можно использовать анализ реальных форм общения, среди которых есть определенные прототипы: урок, лекция, семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребенка, учителя и обучающегося и др. Такие прототипные жанры могут иметь подвиды: обычный урок, урок-экскурсия, урок-зачет и т.д. Жанры педагогического дискурса естественным образом опираются на его стратегии [Милованова 1998: 63]. Так, например, дефинирование также является дискурсивным жанром и одновременно ключевым составляющим объясняющей коммуникативной стратегии. Дефиниции, относящиеся к учебному процессу, как уже говорили выше,

имеют отличия от дефиниций научных. Исследователь О.В. Коротева говорит об остенсивных, классификационных, трансформационных, интерпретационных, экземплификативных, инструментальных, косвенных, а также квази- и псевдодефинициях [Коротева 1999: 3].

Педагог как представитель определенной профессии обладает речью с определенными типами реализации тех или иных стратегий. Речь учителя всегда носит уверенный и категоричный характер, в ней правильно расставлены акценты и выделены значимые моменты, информация преподносится в том объеме, в каком это соответствует обстоятельствам и уровню подготовки учащихся [Ленец 1999: 8]. Перечисленные признаки речи носят общий характер. Можно выделить и характерный тип неудачной коммуникации – непродуманное выражение порицания, направленное на изменение обучающимся тех или иных действий. Как правило, неудачей здесь считается переход на личности и применение эмоциональной составляющей [Арутюнова 1998: 19].

Речевой жанр – это модель текста, тип речевого воздействия, тип коммуникативного события. В современной лингвистике и педагогической риторике выделяются статичные письменные жанры и жанры, обладающие процессуальностью, то есть динамичные или жанры дискурса, коммуникативной ситуации, имеющей событийную природу [Милованова 1998: 15].

Некоторые исследователи к жанрам педагогического дискурса относят и тексты или фрагменты текста, объединённые темой, синтаксическими связями: правило, конспект, схемы, таблицы, справки, порядок фонетического разбора, инструкция. В этом случае, жанр проецируется на понятие «текстема». Термин определяется как единица членения текста, объединённая общей темой и набором грамматических связей. Все жанры, входящие в педагогический дискурс, непременно соотносятся с реальными формами обучения. В обучении обязательно есть типы занятий: урок, лекция, практическое занятие. Педагоги практикуют беседы с обучающимися,

подведение итогов занятия, проведение инструктажа. Кроме того, сюда также относятся и фатические жанры, усиливающие эффект педагогического общения: формулы этикета, обращения и т.д. [Почепцов 2000, 27].

Ряд лингвистов относят речевой жанр к речевому поведению, рассматривают его как единицу речевого поведения педагога. Здесь речь идёт об эталонной модели построения коммуникативного процесса, который может состоять из обращения, приветствия, замечания и т.д. Моделирование таких жанров преимущественно строится по модели Т.В. Шмелёвой. В её понимании жанр – это ситуативно-речевое действие, обладающее следующими характерными признаками [Шмелева 1997: 88]:

1) Наличие коммуникативной цели. Здесь необходимо ответить на вопрос «Зачем? Зачем затеяно это высказывание?». Четыре ответа – четыре типа речевых жанров: информативные, императивные, этикетные и оценочные.

2) В высказывании присутствует образ автора. Мы понимаем, что это образ педагога в нашем случае. Как правило, данный образ характеризуется следующими параметрами: заинтересованность, достаточная информированность, авторитет, набор полномочий. Авторство педагога в большей степени проявляется в формах императивных проявлений: приказ, совет, наставление, замечание и др.

3) Наличие образа адресата: речь имеет четкую направленность на обучающегося.

4) Присутствие образа прошлого (инициальные речевые жанры: вопрос, приветствие, формулировка задания и др.).

5) Присутствие образа будущего (дальнейшее развитие речевых событий, воплощающееся в появлении других речевых жанрах). К речевым жанрам, содержащим реакцию на инициативу собеседника, относятся ответ на вопрос, отказ, извинение и др.

6) Наличие определенных ограничений в отборе материала о мире.

7) Необходимость языкового воплощения. Требования педагога – это набор устоявшихся фраз в побудительной тональности с использованием соответствующих глаголов повелительного наклонения: «Откройте учебники», «Внимательно прочитайте задание к упражнению», «Запишите» и т. д.

Применение жанров в рамках коммуникативной стратегии, как правило, реализуется в одном тексте, его фрагменте [Шмелева 1997: 88-98].

Но также можно говорить о наличии коммуникативных ситуаций, выраженных в ряде текстов, каким-то образом между собой связанных, но воспринимаемых как единое целое. В таком случае «речевой жанр» может трактоваться довольно широко. В него входят и речевые акты, и речевые жанры, и сложные речевые события. Уроку, как сложному речевому событию, соответствует гипержанровая форма. Простое речевое событие ограничивается речевым жанром, определенным набором формул в их словесном выражении, применяемых говорящими, собеседниками в процессе коммуникации. Здесь имеется в виду длительный процесс общения, в который может входить и диалогическое единство, и монологическое высказывание. Оно содержит, как правило, некоторое количество единиц микротекста. Самой минимальной единицей в классификации жанров является субжанр, он соотносится с одним речевым актом. Жанры, входящие в педагогический дискурс, характеризуются определенной динамичностью. Они относятся к абстрактному событию взаимодействия педагога и обучающегося по определенной модели, при наличии определенных условий и социальных ограничениях в коммуникативном поведении участников [Винокур 1993: 59].

Параметры коммуникативного события, выходящие за пределы языкового поля, относящиеся больше к социальному полю, определяют различные стили, тематики, структуры текстов, находящихся внутри них. Основой речевого жанра является текстема. Так, текстема «дефиниция» – основа жанра «дефинирование». Это простой жанр. Что касается сложных

жанров, то они, как правило, представляют собой набор текстов, связанных между собой [Почепцов 2000: 41].

Для характеристики речевых жанров в рамках педагогического дискурса необходимо использовать общую жанровую иерархию, которая обладает структурой из нескольких уровней:

I. Функционально-системный уровень определяет условия организованного процесса обучения, в которых происходит речевое общение и реализация жанра:

1. Сложившаяся устойчивая ситуация, в которой происходит общение: лекция, консультация, коучинг, экзамен, урок, семинар, лабораторное занятие и т. п. Для каждой ситуации есть свои наборы жанров, которые пересекаются, но при этом также существуют и специальные жанры.

2. Тип происходящего коммуникативного события внутри дискурса. События могут быть простыми или сложными. Иногда номинации событий совпадают с номинациями речевых жанров. Педагогический дискурс предполагает следующие сложные жанры: проверка домашнего задания, опрос, диктант, объяснение нового материала, итоговая беседа и пр.; а также простые (комплексные и элементарные – по М.Ф. Федосюку) жанры речи [Федосюк 1997: 66].

3. Выделение первичного или вторичного речевого жанра (по М.М. Бахтину) [Бахтин 1996: 151].

Структура сложного речевого жанра может включать первичные и вторичные жанры. Педагогический дискурс включает в качестве первичных – фатические жанры речи (приветствие, обращение, замечание и т. д.), в качестве вторичных – школьная лекция, тест и пр.

II. Стратегический уровень. На этом уровне продолжается разделение речевых жанров в зависимости от типа коммуникативного события. Выделяют эпистемические, метадискурсивные и коммуникативно-прагматические. Эпистемические речевые жанры направлены на изменение

восприятия картины мира обучающимся. Метакоммуникативные – организуют процесс получения и закрепления знаний (рекомендации, разъяснение, формулировка правила, формулировка задания, комментариев и т. п.). Фатические (коммуникативно-прагматические) жанры речи используются в качестве регулятора отношений участников педагогического дискурса (приветствие, утешение, разрешение, похвала, возражение и пр.).

III. Tактический уровень. Здесь выбор жанра обусловлен тактикой любого из участников процесса. В рамках этого уровня формируется:

- 1) модель простого речевого жанра;
- 2) жанр текста внутри определенного коммуникативного события, как совместный продукт речевой деятельности педагога и обучающихся;
- 3) каналы коммуникации (может являться необязательным параметром). Здесь различаются устные, «бумажные» и «компьютерные» (интерактивный диктант) речевые жанры [Федосюк 1997: 77].

Исследователь Т.Г. Винокур выделила полюса фатики и информатики для классификации жанров. Информатика, по Т. Г. Винокур, это общение с целью сообщения определенной информации. В широком смысле слова – это коммуникация, которая в качестве цели имеет собственно процесс общения. По признакам целеполагания, информативности, тональности, особенности композиции, организации ситуации общения противопоставляются жанры фатики и информатики [Винокур 1993: 40]. Исследователь Габидуллина делит речевые жанры по преобладающему преимуществу. Соответственно для информативных жанров преимущественен процесс передачи информации, для фатических – выражение определенных нюансов личностных взаимоотношений. Информативным жанрам присуща реализация объясняющей стратегии, а также немного контролирующей [Габидуллина 2009: 311].

Фатические жанры действуют в рамках оценивающей, содействующей и организующей. К этим жанрам относятся:

- оценивающие: похвала, порицание и т.п.;

- этикетные (формируют события социальной действительности: приветствия, прощания, поздравления и т.д.);
- императивные (содействуют осуществлению событий реальной действительности: просьбы, советы и т.д.).

Нельзя четко эти виды жанров разграничить, так как они находятся в особенно тесном взаимодействии [Габидуллина 2009: 312-314].

Так, высказывания с оценочным характером, которые принадлежат речевой деятельности определенного субъекта, направлены на выражение эмоций говорящего или направление этих эмоций на слушателя. Они основаны на похвале или порицании в более широком их понимании. Похвала и порицание как жанр содержат в себе одобрение или отрицание в прямой или косвенной форме. У исследователя В.Б. Черника можно найти высказывания, которые, как правило, сложно встретить в педагогическом дискурсе – заполняющие ситуацию приветствия [Черник 2002: 83].

При моделировании педагогического дискурса главный акцент необходимо ставить на потребности обучающихся. Данные специального исследования сообщают, что младшие школьники склонны испытывать потребность в общении с окружающими на темы собственных чувств, интересов, необходимость получить информацию, узнать о жизни взрослых или одноклассников, послушать сказку, рассказ, историю, получить физический контакт. Часто эти потребности игнорируются. Согласно специальному исследованию, 70% опрошенных детей младшего возраста склонны считать, что взрослым больше свойственно использование негативных оценок. В этом аспекте стоит рассмотреть отдельные выражения педагогического дискурса. Например: «Садись, два!» – это не просто оценка, это эмоциональное переживание предстоящего возможного наказания дома. «К доске пойдет...» – каждый из обучающихся со страхом ожидает, что это окажется он. «Где твой дневник?» – «Дома забыл». – «А голову ты дома не забыл?» – также один из самых известных диалогов, имеющих отрицательную для обучающегося коннотацию. Но, например, в специальных

заведениях, готовящих будущих военных, отрицательные оценки, в первую очередь, связаны с дисциплинарным взысканием и отсутствием увольнения, в том числе. Учащиеся используют выражение: «Извините, я сегодня не готов к занятию». – «Почему?» – «Недопонял». В данной формулировке часть вины переносится на преподавателя, который не смог дать материал в доступной форме [Лемяскина 1999: 9].

Исследователь О.В. Толочко говорит, что в педагогическом дискурсе существует система концептов, образующих концептосферу «образование» и включающих такие оценочно насыщенные концепты, как «школа», «урок», «экзамен», «отличник» и «двоечник», «дневник», «отметка» и др. [Толочко 1999: 102].

Резюмируя данный параграф, важно отметить, что педагогический дискурс входит в систему дискурса институционального, который обладает определенными признаками: участники, хронотоп, цель, ценности, стратегии, жанры и прецедентные тексты. Стратегии в педагогическом дискурсе предполагают последовательность действий в стандартной ситуации, цель которой социализация нового члена общества. Существует стратегия объяснения, оценки, контроля, содействия и организации деятельности педагога и обучающегося.

2.3. Грамматическая репрезентация когнитивных структур в англоязычном педагогическом дискурсе

Грамматически реализуемые концепты дополняют содержание лексических мыслительных конструкторов. Из-за грамматических концептов лексические единицы получают дополнительное грамматическое значение, которое позволяет отличить друг от друга объекты действительности (к примеру, по роду и числу), увидеть в них субъект или объект действия, осознать отношения, в которые они вступают, мыслить о них через призму категорий бытия (время, пространство). И, наконец, именно вербализация

грамматически реализуемых концептов дает возможность языковой личности передавать свои знания и представления другому человеку.

Грамматические концепты реализуются также посредством морфологических форм падежа, числа, залога и т.д., благодаря которым формируются морфологические обобщенные смыслы, лежащие в основе грамматических и лексико-грамматических концептов. Для реализации этого концепта необходимы сторонние лингвистические факторы: семантического, синтаксического и контекстуального. Эти факторы можно явно заметить при объяснении грамматического концепта «PresentPerfect» в англоязычном предложении и его русскоязычном аналоге. В данном случае, предложение «I have read this book» (= «я уже прочитал эту книгу») грамматический концепт перфектности, выраженный в английском языке грамматической формой «have read», может сохраниться и в русском языке, не имеющим выраженную форму перфектности, при логическом расширении перевода «уже прочитал». Данное значение передается неграмматизированным способом, т.е. контекстом.

Некоторые ученые склонны полагать, что успешность овладения обучающимся грамматической компетенции в процессе изучения иностранного языка зависят не столько от описания преподавателем грамматической системы языка, но от когнитивной деятельности учащихся, т.е. через построение представлений о грамматических концептах обучающихся, их вербализацию и обсуждение. Процесс формирования грамматического концепта начинается с составления самим учащимся в его сознании гипотезы относительно изучаемого концепта, его последующего обсуждения, сравнения полного обобщения относительно других контекстов и коммуникативных задач, что позже выражается в грамматическом правиле [Karabutova 2015: 1660]. Такой метод изучения иностранного языка для прогрессивного мира представляется более эффективным, так как обучающийся не просто заучивает оппозицию «правильно» / «неправильно»

в грамматике, а сам осмысляет концепт и создает из него алгоритм построения схожего употребления в другом контексте.

Рассмотрим текст из пособия English for Life:

Текст 18. Present simple (third person singular).

A) Lucy wakes up at eight o'clock, but she doesn't get up straightaway. She listens to music, and she gets up at 8.15 [Hutchinson 2007: 54].

Часть А актуализует исключительно лингвокреативные структуры. Их объективация ориентирована на развитие знаний и представлений о том, как средствами языка выражается действие в зависимости от лица и числа субъекта действия. В целом, часть А – пусковой механизм для концептуализации грамматического концепта Present Simple. Вместе с тем, презентация картинок, подчеркивание в тексте глаголов и их окончаний осуществляет роль конкретно-чувственного образа, который необходим для создания ядра когнитивной структуры.

B) We use the present simple for: permanent states (1) and regular activities (2).

1) I work in an office.

2) I usually get up at eight o'clock [Hutchinson 2007: 56].

Предложение 1) объективизирует сценарий «working». Цель актуализации этой когнитивной структуры – определенным образом дать характеристику субъекту действия I и объекту действия «office». Настоящая объективация показывает, что человек работает, и именно в офисе. Предложение 2) – это актуализация сценария «getting up», где опять существует субъект действия I и добавочные вспомогательные данные о том, что человек обычно встает в семь утра. Заметно что часть В текста 18 ориентирована на развитие понятийной составляющей концепта Present Simple.

C) Adverbs of frequency + Present Simple. 0% never, 40% sometimes, 90% usually. These adverbs usually come before the verb.

1) We never go out in the evening.

2) He usually goes to work by car.

3) She sometimes has a cup of tea [Hutchinson 2007: 57].

Часть С представляет собой часть вербализованного языкового сценария, который связан с использованием лексических единиц: «never», «sometimes», «usually». Данные в этой части предложения помогают осмыслить то, как эти лексические единицы связаны с грамматическим временем Present Simple. Следственно, предложение 1 вербализует сценарий «going out». Должно быть, наличие в языке лексической единицы, обозначающей выход в свет, указывает на релевантность этой когнитивной структуры для носителей языка. Отсюда следует, что выходить в свет – это одно из типичных действий, свойственных данному лингвокультурному сообществу. Но употребление слова «never» в этом сценарии указывает на другой ход событий. В этом случае оно не только уточняет, а конкретизирует отдельную информацию и является основным признаком в содержании вербализуемого концепта «we».

Предложение 2 актуализирует сценарий «going to work». Здесь есть лишь один вариант событий: езда на машине. При этом уточняющая информация не нужна, так как субъект обычно едет на работу на машине.

Предложение 3 актуализирует сценарий «having a cup of tea». Мы видим, что субъект пьет чай, но одновременно есть уточнение, что иногда. Для этого здесь была использована лексическая единица «sometimes».

Так, часть С также помогает формированию грамматического концепта Present Simple в дальнейшем. Вместе с тем, значимость актуализации фрагмента знаний, который связан с употреблением наречий частности в предложениях во времени Present Simple, представляется в том, что подобная объективация выявляет тесную взаимосвязь между некоторыми лексическими и грамматическими концептами. Следовательно, текст направлен на концептуализацию грамматического концепта Present Simple. Основные знания и соображения о данном явлении английского языка строятся в несколько этапов:

1) с помощью поликодового текста (текст с картинками) с высокой степенью взаимосвязанности вербального и экстралингвистического компонентов создается образная составляющая, фиксирующая определенное положение дел в действительности;

2) посредством визуальных приемов (использование жирного шрифта в определенных частях вербализованного фрагмента знаний) объективируется некоторая часть когнитивного конструкта, что тоже помогает создать образную составляющую ядра грамматического концепта Present Simple. В таком случае мы имеем дело с образной составляющей, которая основана на знаниях языкового характера;

3) одновременная актуализация нескольких фрагментов разноименных универсальных априорных когнитивных структур, которые вербализуют отдельные особенно релевантные когнитивные признаки объектов действительности, помогают созданию рационального, понятийного компонента ядра грамматической структуры. В целом эти компоненты создают ядро грамматического концепта Present Simple. Усвоение этого ядра – главное условие концептуализации необходимой лингвокреативной структуры.

Итак, в практике преподавания иностранного языка важно обучающемуся не только дать информацию как единственную правую точку зрения, но и обеспечить его ситуацией, позволяющей рассмотреть незнакомый ему концепт, разработать для него грамматическое правило, обсудить его и перейти к его использованию. Поэтому важно учебные тексты обеспечить такими заданиями, которые позволяли обучающемуся рассмотреть концепт во всех его проявлениях.

Выводы по Главе II

Понятие педагогического дискурса – явление, свойственное процессу обучения. Учитывая, что процесс обучения и получения новых знаний проходит подавляющее большинство членов общества, нельзя в должной степени не оценить важность правильного построения педагогического дискурса в национальной системе образования, в частности в подготовке будущего учителя.

Представляет интерес в изучении педагогический дискурс для целого ряда гуманитарных наук: педагогики, психологии, социологии, лингвистики, соционики, методике преподавания и других. Поскольку педагогический дискурс является частью институционального, то предполагает соблюдение неких правил ритуальности в плане его организационного процесса. Он стандартизирован по типам участников, характеристике и толкованию их наименований, распределению ролевой и коммуникативной нагрузки.

Педагогический дискурс – явление довольно новое в теоретической базе гуманитарного знания. Исследователи не имеют единой четкой позиции по его определению и структурированию. Также не до конца изучен вопрос влияния педагогического дискурса на педагогическую систему в целом.

Педагогический дискурс охватывает весь процесс обучения от формализации событий и соотнесения с ними определенных жанров и присущих им характеристик до устойчивых формул и ритуалов. По этой причине, изучая педагогический дискурс отдельных лингвокультур, возможно сделать выводы о построении соответствующих систем образования, их сходствах, отличиях.

Таким образом, педагогический дискурс зависит от развития системы образования, но, в то же время, и даёт её исчерпывающее объяснение. По нашему мнению, педагогический дискурс позволяет понять движение определенных слоев общества и дать ценные данные для социологии.

Стратегии педагогического дискурса представляют отдельный формат изучения и формализации поведения педагога на уроке. Так, стратегия

содействия рассчитана на обладание педагогом эмоционального интеллекта, способности сочувствовать самому неуспевающему обучающемуся, не осудить, не дать негативной оценки и тем самым не создать демотивирующий толчок в его обучении. Важно на самом раннем этапе выбирать такие коммуникативные инструменты, которые индивидуально будут способствовать реализации цели педагогического дискурса.

Анализ ключевых аспектов данной главы диссертации позволяет заключить, что педагогический дискурс становится одной из важнейших базовых основ для формирования будущего учителя как личности и как профессионала. Важным в данной ситуации является не просто овладение языком, речью, а способность её вкладывать в определенные коммуникативные стратегии и тактики и реализовывать их в заданном событийном контексте. От этого, главным образом, зависит успех педагогического общения, а значит и реализация глобальной цели педагогического дискурса – грамотное в грамматическом плане формирование иноязычных высказываний, передающего мысли участников педагогического взаимодействия об окружающей действительности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования рассмотрена и решена проблема определения наиболее эффективных грамматических форм реализации когнитивных образований педагогического дискурса и реализованы цели и задачи, направленные на решение проблемы. В диссертации рассмотрены понятия «концепт» и «дискурс», выявлены основные отличия дискурса от текста, а также проведен исследовательский анализ педагогического дискурса и выявлены соответствующие ему черты и элементы.

Особое внимание уделено рассмотрению термина «концепт» и «грамматический концепт», в частности, а также его функционирование в системе педагогического дискурса. Очевидно, что для эффективного овладения английским языком необходимо усвоить и научиться производить следующие грамматические концепты: части речи, их функции в предложении, порядок слов в английском предложении, вопросительные и отрицательные типы предложения.

В исследовательской работе рассмотрены учебные тексты, их особенности и критерии, такие как емкая форма восприятия о внешнем мире, отсутствие двойной трактовки и наличие определенного адресата с учетом его специфических потребностей и индивидуальных характеристик.

К речевым стратегиям, применяемым педагогом в процессе обучения, относятся: объясняющая, оценивающая, контролирующая, организующая и содействующая. Последняя признается наиболее успешной в педагогической практике, так как предполагает эмпатическое вовлечение педагога в интересы обучающегося, реализуется с учетом его индивидуальных особенностей и личностных коммуникативных потребностей.

Во второй главе проанализированы различные сценарии и грамматические концепты, реализующиеся в педагогическом дискурсе. Для наиболее успешного освоения английского языка обучающемуся необходимо не только дать информацию как единственную правую точку зрения, но дать

ему ситуацию, в которой он изучает незнакомый ему концепт, разрабатывает для него грамматическое правило, обсуждает его и переходит к его использованию. Поэтому учебные тексты должны содержать такие задания, которые давали бы обучающемуся возможность рассмотреть концепт во всех его проявлениях.

Формируя грамматическую компетенцию обучающихся в процессе изучения иностранного языка учителю необходимо отойти от описания грамматической системы изучаемого языка, а вовлечь обучающихся в когнитивную деятельность по производству высказываний, передающих их представления о действительности в грамматических концептах, умело организовать работу, предполагающую вербализацию и обсуждение. Процесс формирования грамматического концепта начинается с составления самим обучающимся в его сознании гипотезы относительно изучаемого концепта, последующего обсуждения формы и значения концепта с одноклассниками, сравнения и затем полного обобщения относительно других контекстов и коммуникативных задач, что, в итоге, приводит к самостоятельному формулированию грамматического правила.

Практическая ценность представленной исследовательской работы заключается в подтверждении и распространении новых научных идей, касающихся педагогического дискурса и процесса преподавания в целом, а также популяризация и адаптация идей, разработанных иностранными лингвистами.

Перспективы развития данной исследовательской работы обуславливаются необходимостью исследований в данной области дискурса, так как процесс обучения является переменным процессом и важно вовремя адаптировать теоретический материал, необходимый для эффективного и качественного обучения обучающихся не только иностранному языку, но и другим общеобразовательным дисциплинам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта, 2010. – 288 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Язык, познание, культура. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980. – 415 с.
4. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та Вып.7., 2007. – 236 с.
5. Апресян Ю.Д. Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 880 с.
6. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Язык русской культуры», 1998. – 896 с.
7. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. – М.: Русские словари, 1996. – 206 с.
8. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М: Русский язык, 1977. – 288 с.
10. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. Труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
11. Бодалев А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 2007. – 164 с.
12. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2001. – 123 с.
13. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Болдырев Н.Н., Стернин И.А. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – 11 с.
14. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск: Наука, 1989. – 189 с.

15. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Просвещение, 1978. – 111 с.
16. Валгина Н.С. Теория текста. – М: Логос, 2003. – 280 с.
17. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртэне, 2000. – 308 с.
18. Васильев Л.М. О понятиях и терминах когнитивной лингвистики // Исследования по семантике. – Уфа: Башк.ун-т, 2004. – 138 с.
19. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
20. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
21. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж, 2003. – 196 с.
22. Воркачев С.Г. Антология концептов / Воркачев С.Г., Карасик В.И., Стернин И.А. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
23. Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология в области бытования. – Волгоград: ВолГУ, 2007. – 400с.
24. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. Дис. д-ра филол. наук. – Донецк, 2009. – 489 с.
25. Габидуллина А.Р. Педагогическая лингвистика. – Горловка: ГГПИИЯ, 2011. – 157 с.
26. Гальперин И.Р. О понятии «текст» / Лингвистика текста. Материалы научной конференции – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1974. – 72 с.
27. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
28. Гедз С.Ф. Коммуникативно-прагматические особенности высказываний с интеррогативным значением в современном английском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Киев, 1998. – 16 с.

29. Грехнев В.А. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
30. Евгеньева А.П. (ред.). Словарь русского языка в 4 томах. 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1985. – 696 с.
31. Ерастов Н.П. Психология общения. – Ярославль, 1979. – 96 с.
32. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта. Слово. Текст. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
33. Залевская А.А. Текст и его понимание. – Тверь: Тверской государственный университет, 2001. – 177 с.
34. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
35. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
36. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
37. Карасик В.И. Антология концептов / Карасик В.И., Стернин И. А. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 352 с.
38. Карасик В.И. О типах дискурса. – Волгоград: Перемена, 2000.
39. Карасик В.И. Языковой круг: Личность. Концепты. Дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
40. Карасик В.И. Языковые ключи. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
41. Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий). – Самара: Самарский Государственный университет, 2001. – 188 с.
42. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
43. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.

44. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе. Дис. насоиск. уч. степени кандидата филологических наук. – Волгоград: 1999. – 205 с.
45. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 283 с.
46. Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса / Кубрякова Е. С., Александрова О.В. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 267 с.
47. Кубрякова Е.С. Когнитивно-дискурсивная парадигма в современном языкознании. – Калининград: КГУ, 2004. – 353 с.
48. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. – М.: Филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
49. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. – М.: Наука, 2001. – 321 с.
50. Кубрякова Е.С. Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2000. – 555 с.
51. Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование. – Л., 1985. – 20 с.
52. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
53. Лемяскина Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психоллингвистическое исследование): Автореферат дис. канд. филол. наук. – Воронеж, 1999. – 22 с.
54. Ленец А.В. Прагмалингвистическая диагностика особенностей речевого поведения немецкого учителя: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Пятигорск, 1999. – 16 с.
55. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
56. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

57. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
58. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. – М.: РАН, 1993. – 287 с.
59. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
60. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: Изд-во Твер. ун-та, 1998. – 200 с.
61. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
62. Милованова Ж.В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. В кн.: Языковая личность: жанровая речевая деятельность: тез.докл. науч. конф. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 63-64.
63. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
64. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
65. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / Попова З. Д., Стернин И. А. – Воронеж: АСТ Восток-Запад, 2007. – 315 с.
66. Попова З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / Попова З.Д., Стернин И.А. – Воронеж: изд-во Воронежского университета, 2001. – 30 с.
67. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии XX века. – М., 2000. – 259 с.
68. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. – М.: Икар, 2004. – 204 с.
69. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринт, 1994. – 214 с.
70. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к

рекции: Ок. 7000 стимулов. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 784 с. Т. II. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 992 с.

71. Сабина, А.А. Учебный текст: структура и прагматика. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2009. – № 97. – С. 222-225.

72. Светоноснова Т.А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: черты и различия. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 203 с.

73. Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / Слышкин Г.Г., Стернин И.А. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 167 с.

74. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 125 с.

75. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Пер. с фр. / Общ.ред., вступ. ст. и коммент. Слюсаревой Н. А. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 280 с.

76. Стернин И.А. Значение и концепт: сходства и различия. – М.: РУДН, 2006. – 544 с.

77. Стернин И.А. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – 182 с.

78. Толочко О.В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград: Перемена, 1999. – 181 с.

79. Тураева З.Я. Текст: структура и семантика. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

80. Убийко В.И. Концептосфера человека в семантическом пространстве языка. – Оренбург: Вестник ОГУ, №5, 2004. – С. 37-40.

81. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – 212 с.

82. Худяков А.А. Концепт и значение. – Волгоград: ВолГУ, 1996. – 7 с.
83. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. – М.: Высш. шк., 1979. – 168 с.
84. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока. Дис. насоиск. уч. степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2002. – 197 с.
85. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – 11 с.
86. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. Монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
87. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. / Жанры речи. Вып. 1. – Саратов, 1997. – С. 88-98.
88. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / Ярцева В.Н., Виноградова В.А., Сазонова И.К. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
89. Ben-Peretz M., Mendelson N., Kron F.W. How teachers in different educational contexts view their roles // Teaching and Teacher Education. – 2003. – P. 278-290.
90. Bernstein B.A Sociolinguistic Approach to Socialization; With Some Reference to Educability // Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication. J.J. Gumperz, D. Hymes (Eds.). – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. – 497 p.
91. Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. – New York: Rowman&LittlefieldPublishers, 2000. – 256 p.
92. Goody E.N. Towards a theory of questions // Questions and politeness: strategies in social interaction. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1978. – P. 17-43.

93. Habermas J. Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics. – Mass.: MIT Press, 1993. – 230 p.
94. Harley T. The Psychology of Language. From Data to Theory. East Sussex. – New York: Psychology Press, 2001. – 562 p.
95. Harris Z.S. Discourse Analysis // Language. Vol. 28, № 1. – 1952.
96. Hutchinson T. English for life Elementary. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 122 p.
97. Hornby A.S., Anthony Paul Cowie, Windsor Lewis J. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Third Edition. – Oxford University Press, 1974. – 1056 p.
98. Karabutova E.A. Teaching Communicative Competence Based on the Schematic Structure of Stories (Story grammar) International Journal of Science and Research (IJSR) – Volume 4, Issue 3, March 2015. – Pp. 1659-1663.
99. Leech G.N. Principles of pragmatics. – London: Longman, 1983. – 250 p.
100. Roget P.M. Thesaurus of English Words and Phrases, Enlarged by J. L. Roget. – CHIZINE PUBN, 2017. – 742 p.
101. Schatzman L., Strauss A. Social class and modes of communication // The psychosociology of language. – Chicago: Markham, 1972. – 221 p.
102. Schiffrin D. Approaches to Discourse. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 314 p.
103. Stubbs M. Educational Linguistics. – Oxford: Blackwell, 1986. – 186 p.
104. Van Dijk T.A. Discourse as structure and process. – Sage, 1997. – 356 p.
105. Van Dijk T.A. Studies in the Pragmatics of Discourse. – The Hague, 1981. – 312 p.