

Научная статья
УДК 81-139
DOI: 10.20323/2499-9679-2024-3-38-99
EDN: NEDENN

Лингвоэвокационное исследование диалогичности и антидиалогичности в педагогической межперсонажной коммуникации: на материале современной российской художественной прозы

Элеонора Владимировна Малыгина

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева. 199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 8
krig.blits@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5893-2706>

Аннотация. В статье анализируется коммуникация между учителями и учениками в современной российской художественной прозе. Для этого применяется подход лингвоэвокационного учения, предложенного А. А. Чувакиным, а также современные методы изучения профессиональной коммуникации. Основная цель исследования заключается в выявлении языковых и неязыковых средств, которые используются в ситуациях знакомства учителя с учениками, объяснения нового материала и проведения личных бесед.

В статье уделяется особое внимание изучению принципов диалогичности и антидиалогичности в коммуникации между педагогами и учениками. Анализируется, как данные принципы воплощаются в текстах современной художественной прозы и какие модели межперсонажного взаимодействия формируются в процессе общения. Изучение этих особенностей имеет важное значение для филологического анализа проблемы коммуникации в педагогике.

Полученные результаты исследования могут применяться на практике в образовательных учреждениях с целью улучшения педагогической коммуникации и развития профессиональных навыков общения. Изучение различных языковых стратегий и техник, используемых авторами в художественных текстах, может помочь педагогам в совершенствовании своих коммуникативных навыков и повышении эффективности обучения.

Таким образом, данная статья является значимым вкладом в изучение проблемы педагогической коммуникации, анализирующим языковые и неязыковые средства, используемые во взаимодействии учителей и учеников в различных контекстах. Результаты и выводы исследования могут быть полезными для практического применения в образовательной сфере и помощи педагогам в развитии своих коммуникативных навыков с учениками. Исследование коммуникации между учителями и учениками является важным аспектом современной педагогики.

Ключевые слова: лингвоэвокационное исследование; диалогичность; антидиалогичность; современная российская проза; педагогическая межперсонажная коммуникация; методы изучения; проблемы коммуникации в педагогике; образовательная сфера

Для цитирования: Малыгина Э. В. Лингвоэвокационное исследование диалогичности и антидиалогичности в педагогической межперсонажной коммуникации: на материале современной российской художественной прозы // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 3 (38). С. 99–110. <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-3-38-99>. <https://elibrary.ru/NEDENN>

Original article

Linguo-evocative study of dialogicity and anti-dialogueism in pedagogical interpersonal communication: based on the material of modern russian fiction

Eleonora V. Malygina

Candidate of philological sciences, associate professor at the department of the russian language, Military logistics academy named after army general A. V. Khrulev. 199034, St. Petersburg, Makarov emb, 8
krig.blits@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5893-2706>

Abstract. The article analyses communication between teachers and students in contemporary russian fiction prose. To achieve this, the research applies the approach of A. A. Chuvakin's linguo-evocative doctrine as well as modern methods of studying professional communication. The main aim of the article is to find the linguistic and non-linguistic means used in situations of teacher-pupil acquaintance, explanation of new material and personal conversations.

© Малыгина Э. В., 2024

The author pays special attention to studying the principles of dialogism and anti-dialogism in teacher-student communication, and analyzes how these principles are realized in modern fiction prose texts as well as what models of interpersonal interaction are formed in communication. Studying these features is important for philological analysis of communication in pedagogy.

The results of the study can be used in educational institutions in order to improve pedagogical communication and develop professional communication skills. Studying various linguistic strategies and techniques used by fiction writers can help educators to improve their communicative skills and enhance their teaching efficiency.

This article therefore is a significant contribution to studying the issues of pedagogical communication, analyzing linguistic and non-linguistic means of teacher-student interaction in different contexts. The results and conclusions of the study can be useful for practical use in the field of education and help teachers to develop their communication skills with students. The study of teacher-student communication is an important aspect of modern pedagogy.

Key words: linguo-evocative research; dialogism; anti-dialogism; modern russian prose; pedagogical interpersonal communication; research methods; communication problems in pedagogy; educational sphere

For citation: Malygina E. V. Linguo-evocative study of dialogicity and anti-dialogueism in pedagogical interpersonal communication: based on the material of modern russian fiction. *Verhnevolzhski philological bulletin*. 2024;(3):99–110. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-3-38-99>. <https://elibrary.ru/NEDENN>

Введение

Современная коммуникативная система в эпоху глобализации новейших технологий, ускоряющих процесс обработки и передачи информации, характеризуется таким количественным показателем, как скорость. Однако без других качественных характеристик (ориентированность на человека, достижение понимания Другого, умение моделировать собственную мировоззренческую позицию на обсуждаемый предмет, достигать приращения смыслов в ходе беседы и др.) общение перестало бы иметь всякий смысл.

Данная статья продолжает проблематику исследований принципа диалогичности в воспроизведенной межперсонажной коммуникации [Чувакин, 2020; Чувакин, Малыгина, 2018], которая выступает своеобразным конструктом авторских представлений о системе отношений людей в процессе общения.

Категория диалогичности, рассмотренная наряду с такими понятиями, как многоязычие, эвокативность и интерпретативность, сопряжена с «выяснением ценностных и смысловых позиций друг друга. Диалог – это особая организация коммуникативных отношений, предполагающая равенство сторон коммуникации», которое, например, по И. М. Дзялошинскому, обеспечивается способностью собеседника «воспринимать другого как человека, имеющего право на собственное мнение» [Чувакин, Малыгина, 2018, с. 81]; умением «видеть в адресате (собеседнике или аудитории) не пассивный объект, а активный субъект равноправного речевого взаимодействия» [Скородников, 2011, с. 114].

Обеспечение «равенства сторон коммуникации» может вызывать сложности в силу наличия

«вертикального» характера организации межличностных статусно-ролевых отношений в профессиональной коммуникации. Процессы педагогической коммуникации иллюстрируют неравнозначность статусов учителя и ученика в системной иерархии. Также любое коммуникативное поведение «в большинстве случаев определяется и ограничивается нашими эмоциональными мирами, то есть психическими или психофизическими „мотивами поведения”» (перевод автора статьи) [Müller-Reimann, 2018, s. 7], что определяет комплексный и личностно ориентированный подход учителя к механизму формирования общения с обучающимися. Антидиалогичность понимается нами как такая характеристика коммуникации, при которой блокируется возможность трансляции смыслов в силу того, что один из коммуникантов выступает в роли субъекта, а второй наделяется статусом объекта взаимодействия.

Материал и методы исследования

Проблема построения общения учителя и ученика в аспекте ее диалогичности либо антидиалогичности находит осмысление в текстах произведений многих современных российских авторов: Л. Улицкой, С. Кузнецова, Е. Некрасовой, Д. Дюцук, И. Грековой, А. Иванова, Э. Кочергина и др.

Материалом настоящего исследования служат фрагменты текстов произведений современной русской прозы, в которых показаны разные ситуации взаимодействия субъектов педагогической коммуникации [Гринова, 2017].

Важным условием создания диалогичности в педагогической коммуникации является поддержание субъект-субъектного общения, организованного в жанре сотрудничества и предусматри-

вающего право собеседника на собственное мнение.

Мы убеждены, что в речевой коммуникативной практике всегда имеет место корректировка выстраивания диалогичности в соответствии с ситуацией.

Так, исследователем М. Ю. Олешковым предложена следующая классификация дидактических (педагогических) ситуаций: «по форме отношения (деловая-личная, официальная-неофициальная, формальная-неформальная); по этапам, частям урока (ситуация ознакомления с учебным материалом, тренировки, контроля и оценки способов действия, контроля и оценки освоенного знания способов действия); по динамике сотрудничества (ситуация вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения); по характеру учебного взаимодействия (ситуация сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации); по характеру решаемых учебных задач (нейтральная – проблемная)» [Олешков, 2008, с. 184].

Поднимая проблему диалогичности, не следует упускать из фокуса внимания ее связь с параметром эффективности коммуникации, которая детерминирует с позиции говорящего умение грамотно кодировать сообщение, а с позиции слушающего – «не только декодировать поступившую информацию, но и раскрыть авторские стратегии, учесть фоновые знания, ситуации общения и структуры дискурса...» [Андреева, 2021, с. 7]. Соответственно категория диалогичности никогда не выступает в качестве блокирующего принципа, она предполагает динамику транслирования смыслов в коммуникативном пространстве взаимодействующих субъектов.

Задача статьи заключается в рассмотрении особенности организации моделей педагогической коммуникации, в которых авторами текстов малой прозы воспроизводится диалогический и антидиалогический характер взаимодействия учителя и ученика.

При этом мы исходим из понимания эвокативной природы языка (речи). Эвокация представляет собой «специфическую деятельность Человека Говорящего, содержанием которой является целенаправленная, эстетически значимая, творчески протекающая реализация репрезентативной функции языка посредством знаковых последовательностей (текстов) в актах коммуникативной деятельности говорящего (автора) и слушающего (читателя)» [Чувакин, 2020, с. 132]. Эвокация имеет «четырёхзвенную структуру: от объекта и

средств эвокации – через процесс – к продукту. Выбор объекта эвокации определяется инициатором акта коммуникации; это может быть и фрагмент действительности (реальной, вымышленной, мнимой), и фрагмент коммуникации (любой разновидности)» [Чувакин, Малыгина, 2018, с. 83].

В методологии лингвистической теории эвокации различают два плана художественного моделирования: первичный и вторичный. Первичный создается языковыми знаками в тексте произведения. План вторичного моделирования – «авторская художественная модель мира и человека» [Чувакин, Малыгина, 2016, с. 88], которая воссоздается в представлениях читателя.

Это наблюдение позволяет установить значимую роль эвокационного приема, которому подчинены процессы воспроизведения (план первичного моделирования) и интерпретации (план вторичного моделирования) фрагментов речевой коммуникативной ситуации в тексте.

Объектом эвокации настоящего исследования являются диалогические и антидиалогические ситуации профессионального педагогического взаимодействия учителя и учеников в системе школьного образования [Чернышева, 2017]. Продукт эвокации – принципы диалогичности и антидиалогичности межперсонажного педагогического взаимодействия, воспроизведенные авторами текстов прозы с помощью средств языковой и неязыковой (коммуникативной) природы.

Результаты и обсуждение

Обратимся к моделям коммуникации, охватывающим как форму и характер отношения участников, так и этапы либо динамику их сотрудничества. В содержательно-смысловой структуре текстового пространства нами выделены некоторые ситуации, в которых воспроизводятся диалогичность и антидиалогичность в межперсонажной педагогической коммуникации: ситуация знакомства, ситуация объяснения нового материала, ситуация личной индивидуальной беседы ученика и учителя. Построения анализа текстового материала выполним с учетом базовых понятий теории коммуникативного акта, предложенных Б. Ю. Городецким (коммуниканты, обстоятельства общения, коммуникативные замыслы, коммуникативные процессы, коммуникативный текст) [Матюшкина, 2018].

СИТУАЦИЯ ЗНАКОМСТВА учителя с учениками. Данный тип ситуации базируется на фактической функции речи, которая, по нашему мнению, выступает не фреймовой, а ключевой в

структуре построения диалога. Модели общения присущи различия в коммуникативных намерениях учителя и ученика: коммуникативное намерение учителя – установить контакт с учениками, коммуникативное намерение учеников – оценить возможность построения контакта с учителем с опорой на коммуникативную стратегию «свой – не свой». Диалогичность строится на умении включить в текст общий языковой код из разных коммуникативных систем персонажей [Медведева, 2016].

В произведении Э. Кочергина «Дети моста лейтенанта Шмидта» моделируется следующий тип взаимодействия учеников и нового учителя: *«Литературно-трамвайные уроки начинались с того, что один из нас – по очереди – непременно опаздывал. Только Трамвай, то есть училка, своими толстыми короткими ручками открывала классный журнал, как вдруг дверь резко распахивалась и в класс, как на подножку, вскакивал опоздавший школяр. Училка, пугаясь, спрашивала:*

– Что такое? В чем дело? Откуда ты взялся?

– Извините, я вышел из-за угла, смотрю – а он уже набирает скорость, и мне пришлось вскочить, чтоб не опоздать к вам.

– Что за чепуха? Ничего не понимаю! Куда вы хотели вскочить?

– Ой, виноват, виноват ...

Она либо выгоняла опоздавшего, либо впускала – по-разному. „Вскакивание на подножку” происходило обязательно, в каждом классе и на ее уроке....

Поначалу училка пробовала сопротивляться, жаловалась завучу по общеобразовательке Замбрыжкой – Замбре. Не помогало. Мы так же вежливо и уважительно к ее персоне продолжали „ехать в трамвае”» Дети моста Лейтенанта Шмидта [Кочергин, 2022, с. 66–68].

В представленном фрагменте в ответную реплику *«Извините, я вышел из-за угла, смотрю – а он уже набирает скорость, и мне пришлось вскочить, чтоб не опоздать к вам»* встраиваются единицы особого языка (кода), принятого в описываемом автором ученическом коллективе. Лексема *«трамвай»*, кодовые словосочетания *«вскочить на подножку»* и *«ехать на трамвае»* обозначают речевую субкультуру учеников и являются маркерами оценки собеседника по принципу «свой-чужой». В эвоцируемой автором ответной реплике учителя (Трамвая) *«Что за чепуха? Ничего не понимаю! Куда вы хотели вскочить?»* содержится оценочность содержательной информации вошедшего в класс ученика, сопряженная с

блокированием смыслового развития дальнейшего коммуникативного акта и уходом в эгоцентрический речевой акт (*«Ничего не понимаю!»*). Посредством фразы *«Ничего не понимаю»* декодируется неспособность адресанта быть ориентированным на адресата. Поэтому ответная реплика-самообвинение ученика *«Ой, виноват, виноват ...»* на фразу учителя *«Куда вы хотели вскочить?»* является стандартным речевым оборотом, принятым в ученическом коллективе для выхода из общения. Посредством данного высказывания воспроизводится погашение учеником возможной конфликтной коммуникации и прекращение обсуждения какой-либо проблемной ситуации с преподавателем. Неспособность учителя достичь фактического общения с учениками создается в тексте с помощью таких глагольных лексем, как *«сопротивляться, жаловаться завучу»*. Данные предикаты выступают маркерами следующего перлокутивного эффекта межперсонажного общения: неудачного знакомства участников педагогического общения, непринятия ученическим коллективом учителя (Трамвая) [Федоров, 2017].

В романе Юлии Лим «Раздолбай» показан процесс установления контакта учителя и учеников в ходе знакомства:

– Здравствуйте, ребята, – говорит учительница. – Меня зовут Лимонова Светлана Александровна, и я ваш новый классный руководитель.

– А вы ниче такая, – присвистывает кто-то. Парни гогочут...

– Давайте познакомимся, – учительница сдержанно улыбается. – Я начну переключку. Пожалуйста, поднимайтесь, когда услышите свою фамилию, мне будет легче вас запомнить. Куцаинов Дархан... Лисов Роман... Соболева Яна.

– Здравствуйте, добро пожаловать! – Та встает, показывает учительнице сердечко из пальцев и широко улыбается... – Надеюсь, Вам понравится с нами работать! – щебечет Яна.

– Спасибо, я тоже на это рассчитываю, – улыбается учительница. – Полосков Егор... Ремизова Самара, – голос Светланы Александровны звучит громче.

– Ну, – встав, Самара скрещивает руки на груди и всем видом выказала неуважение.

Учительница игнорирует ее, продолжая:

– Сухудян Зара, – еще одна новенькая с темными глубокими глазами, вьющимися темнокаштановыми волосами. – Ухтабова Неля.... Ее нет? – спрашивает учительница.

– Вот она, спит, – отвечает кто-то.

– *Не буду ее будить, – говорит учительница* [Лим, 2021, с. 51–53].

Изображаемую автором модель коммуникативного поведения персонажей отличает наличие многоязычных компонентов, посредством которых воспроизводится диалогичность взаимодействия персонажей и активизируется фактическая функция речевого общения.

В вербальных репликах учеников показаны ответные реакции на вопросы либо уточнения учителя, либо оценивание его («*А вы ниче такая...*»). В невербальных компонентах коммуникации воспроизводится доброжелательное либо категоричное недоброжелательное отношение учеников к Светлане Александровне (*показывает учительнице сердечко из пальцев и широко улыбается, либо скрещивает руки на груди и всем видом выказывает неуважение*).

Оценочность в речевом слое учеников позволяет автору наделить транзакцию элементами провокативного характера, затрудняющими установление контакта.

Высказывания в речевой партии учителя направлены на соблюдение регламента занятия (*Давайте познакомимся*), запрос информации (*Ухтабова Неля.... Ее нет?*), активное реагирование на знакомство с новыми учениками («*Спасибо, я тоже на это рассчитываю*», – *улыбается учительница*) либо нестандартные ситуации (*недоброжелательность, либо сон ученика*) на уроке. Невербальные компоненты в коммуникативном поведении преподавателя выступают способом регулирования процесса знакомства с классом, в частности погашения возможного конфликта. В изображаемой транзакции используются следующие коммуникативные средства и приемы избегания конфликтности и построения конгруэнтного взаимодействия учителя с учениками: сдержанная улыбка на «*сердечко из пальцев*», смена темы и модальности общения (переключение фокуса внимания обучающихся с оценочных суждений на речекоммуникативные действия), игнорирование неуважения, построение нестандартной ответной реакции на сон ученицы (*Не буду ее будить*). Эти элементы коммуникативно-речевой структуры текстового фрагмента позволяют автору романа проиллюстрировать способность учителя достигать реализации регулятивной функции речи в ходе построения диалогического общения с классом [Чеботарева, 2018].

Представленные фрагменты ситуации знакомства учителя с классом в произведениях Э. Кочергина и Ю. Лим иллюстрируют разные коммуника-

тивные эффекты. Построение диалогичности базируется на умении учителя усматривать и применять коммуникативные (языковые и неязыковые) средства, сформированные в установленном коллективе, как способе достижения контакта с учениками. Игнорирование преподавателем кодовых единиц коммуникации, принятых в классе, является фактором существенно ее (коммуникацию) ослабляющим.

СИТУАЦИЯ ОБЪЯСНЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА. Центральное место в данной ситуации принадлежит информативной функции речи. Коммуникативное намерение учителя – выбор способа трансляции новой информации, проверка качества знания учеников и оценивание его (знания). Коммуникативное намерение ученика – принятие участия в тематической беседе либо выход из нее. Регулятивная роль в коммуникации принадлежит учителю, который выступает ментором в процессе транслирования новых знаний.

Рассмотрим варианты диалогических и антидиалогических моделей, воспроизведенных в текстах прозаических произведений.

Для иллюстрации этой ситуации обратимся к романам О. Камаевой и А. Иванова, в которых представлены ситуации манипулятивного общения, способствующего поддержанию диалогичности либо ослабляющие ее.

В романе О. Камаевой «Елка, или дневник учительницы...» воспроизводится следующая учебная ситуация, которая намеренно моделируется учительницей с целью активизации мыслительной деятельности учеников:

Все думала о той мамаше у песочницы и сегодня не удержалась, провела на уроке маленький эксперимент:

– *Конечно, это надо было показать вам еще полтора месяца назад, но лучше поздно, чем никогда.*

Интрига сработала, и желающие нашлись быстро. Яковлева встала спиной к доске, Зайцев – метрах в двух от нее, спиной к классу.

– *Закройте глаза!* – *скомандовала я. – И не подглядывайте!*

Класс замер. Оба добровольца послушно закрыли глаза, и я вытащила из пакета мяч. Обычный резиновый мячик, в экстренном порядке арендованный у Лины. Подняла его так, что он оказался между ребятами на уровне глаз.

– *А теперь откройте! Что вы видите?*

– *Мяч!* – *тут же выпалила Марина. Для нее это главное – быть первой.*

– *Детский мячик. Красный. Размеры называть*

или не... – обстоятельство вперед Мишки родилась.

– С чего это красный? Синий! – перебила его Марина.

– Нет, красный, – повторил Зайцев.

Она заглянула с его стороны и согласно кивнула:

– Красный... Но с...

– Подожди, — перебила я. – Теперь к остальным вопрос: кто прав?

– Зайцев! «Он же сказал «красный», не Яковлева», – выкрикнул кто-то, даже не задумавшись. Скорее всего, из мужской солидарности. К тому же большинство в классе тоже видело только этот цвет.

Я обрадовалась: могли ведь и не попасть на крючок. Но виду не подавала.

– Разве? Вы внимательно посмотрите, – и повертела мяч в руках.

Увидели даже больше, чем я рассчитывала. Когда замолчали, сказала:

– Вот так и с историей. Один оценивает событие со своей стороны, второй – со своей, и не каждый, как Марина, пытается увидеть его целиком. Кому лень, кому наплевать... Пальцем не пошевелит, но свое твердит. Поэтому, прежде чем высказать мнение, сделайте усилие. Покрутите мяч! Но имейте в виду: чем ближе вы будете подходить и дольше вглядываться, тем больше нюансов найдете, тем сложнее будет сделать вывод. Поэтому посмотрели – опять отойдите, иначе так на пятнах и заикнитесь. Занятие трудное, хлопотное, но необходимое; если, конечно, вы действительно хотите понять, как было на самом деле.

За свои парты ребята возвращались в полной тишине. По-моему, класс здорово зацепило.

Зато я теперь точно знаю, с чего буду начинать уроки в новых классах! [Камаева, 2013, с. 45–46].

В изображаемом фрагменте показана ситуация педагогического эксперимента, который позволяет учителю развить у обучающихся аналитические мыслительные навыки.

Коммуникативное позиционирование учителя воспроизводится с помощью побудительных высказываний (*Закройте глаза! – скомандовала я. – И не подглядывайте! // А теперь откройте!*).

Информативная функция речевого взаимодействия учителя и учеников моделируется спектром речевых тактик: создание интриги, побуждение к действиям, конструирование некоторой обсужда-

емой абстрактной ситуации, опрос, дискуссия, оценка.

Диалогическое взаимодействие учеников друг с другом строится по принципу состязательности (*Мяч! – тут же выпалила Марина. Для нее это главное – быть первой*) и отстаивания собственного видения предмета (*Нет, красный, – повторил Зайцев*).

Для реализации коммуникативного намерения учительницы автор использует нарушение формального способа взаимодействия в педагогической коммуникации по типу «вопрос-ответ». Учитель перебивает высказывание ученика и предлагает остальным участникам принять обоснованное решение (*Подожди, – перебила я. – Теперь к остальным вопрос: кто прав?*).

Прием «мозгового штурма», эвоцируемый автором романа в речевой партии учителя, выступает способом активизации диалогичности в учебной ситуации.

Изображаемую модель общения отличает партнерский стиль общения учителя и ученика, посредством которого у обучающихся активизируется возможность «занять лидирующее положение в группе сверстников, повысить самооценку, удовлетворенность отношениями в коллективе» [Максимова, 2012, с. 56].

Регулятивная роль учителя в коммуникации показана в несобственно-прямой речи посредством таких предикатов, как «интрига сработала», «не подать виду», «попасть на крючок», «здорово зацепить». Данные предикаты позволяют автору романа маркировать этапы саморефлексии коммуникативного взаимодействия с позиции преподавателя и соответствие хода беседы с классом коммуникативному намерению учителя.

Обобщающее высказывание учителя представлено в рематической позиции текстового фрагмента как коммуникативно сильного компонента (*«Вот так и с историей. Один оценивает событие со своей стороны, второй – со своей, и не каждый, как Марина, пытается увидеть его целиком...»*). Успешный характер проведенного взаимодействия в ходе педагогического эксперимента транслируется посредством пропозиции качественной характеристики «*За свои парты ребята возвращались в полной тишине*». Сочетание «*полная тишина*» выступает коммуникативным средством принятия точки зрения преподавателя для возможности ее (пере) осмысления.

В романе А. Иванова «Географ глобус пропил» «крючки» для преподавателя создаются ученика-

ми посредством следующих тактик: изменение темы общения, отказ от коммуникации, давление на преподавателя, провокация. Регулятивной функцией в воспроизводимом текстовом фрагменте наделяются ученики, что лишает педагогическую коммуникацию диалогического характера.

– Дураков на сказки ловят, – под хохот класса пояснил он. – Итак, записываем тему урока: «Исторически сложившиеся экономические регионы России».

Изнывая и сетуя, девятый «бэ» склонился над тетрадями.

– А вы, Виктор Сергеевич, сами-то бывали там, про где нам рассказываете? – недоверчиво спросил Чебыкин.

– Кое-где бывал.

– А на этом Чёрном море, про которое пишем, бывали?

– Чёрное море большое, – резонно заметил Служкин.

Девятиклассники начали выкрикивать названия черноморских городов, в которые затесались Юрмала и почему-то Красноярск.

– Виктор Сергеевич, а свозите нас всем классом куда-нибудь на юг! – попросил неугомонный Чебыкин. – Вы же географ!

– Не-ет, братцы, – отказался Служкин. – Юг нам сейчас не по карману...

– Ну, куда по карману, – согласился девятый «бэ». – В поход какой-нибудь... Вы ведь наверняка в походы ходите?

– Бывает, – кивнул Служкин.

– А сколько килограммов рюкзак вы можете поднять? – расширив глаза, спросила Пospelова.

– Ну, килограммов триста, – небрежно ответил Служкин.

– А в какие походы вы ходите? – поинтересовался дотошный и обстоятельный Бармин по кличке Борман. – Пешком, в горы или по речке?

– Люблю по речкам сплавать.

– У нас физичка тоже в походы ходит, – сообщил Тютин. – Она обещала нас сводить, только не сводила.

– Виктор Сергеевич, сводите нас в поход!.. – нестройно и умоляюще заныли девятиклассники. – Сводите, Виктор Сергеевич!.. Ну пожалуйста! Сводите!.. Пока тепло, на речку!..

– А школа? – озадачился Служкин.

– Да нас отпустят! Только рады будут избавиться!..

– Ну, я подумаю... – неуверенно согласился Служкин.

– Нет! – отчаянно закричал девятый «бэ». – Физичка тоже подумала! Вы точно обещайте! Мы вам всю географию выучим! Мы весь поход писать будем молча, как у Розы Борисовны! Только обещайте!

– Давайте об этом после уроков поговорим, – пошёл на компромисс Служкин. – Мне же надо вам ещё новый материал рассказать...

– Не хотим! Не хотим географию! – орал со всех сторон. – Расскажите нам лучше про походы, в которые вы ходили!.. [Иванов, 2021, с. 57–59].

Особенностью представленного фрагмента является выстраивание модели взаимодействия учителя (Служкина) и девятого «бэ» на блокировании регулятивной и контролирующей функции учителя классом. Коммуникативное намерение учителя видится читателем в том, чтобы провести урок-объяснение нового материала по теме «Исторически сложившиеся экономические регионы России». Однако учебная цель трансформируется в беседу о совершенных походах.

Переключение внимания учителя с регламентированного ситуацией урока общения на неформальное взаимодействие воссоздается автором романа в динамической последовательности. В речевые партии учеников встраивается цепочка следующих тематических блоков: путешествие на Юг (на Чёрное море) – идея сводить в поход – масса походного рюкзака – типы походов – невыполненное обещание физички – просьба сводить в поход – требование организовать поход.

Внимание читателя привлекает трансформация коммуникативного (речевого и неречевого) поведения учителя и класса.

В речевом слое девятого «бэ» воспроизводится усиление подавляющего воздействия на преподавателя посредством изменения стилистически нейтрального взаимодействия на эмоционально-экспрессивное: попросил неугомонный Чебыкин // настойчиво и умоляюще заныли // орал со всех сторон. Для воссоздания ситуации сгущения воздействия коллективного воздействия класса на учителя автор использует переход от индивидуальной номинации адресата взаимодействия (Чебыкин, Пospelова, Борман) ко множественному адресату (девятиклассники, все, девятый «бэ»).

Средством эмоционального давления учеников на учителя в текстовом фрагменте выступают также предикаты со значением неречевого взаимодействия. Если в начале полилога речевая манера учеников характеризовалась лексемами нейтрального стиля «спросил», «резонно заметил», «попросил», то в финальной его части пока-

заны эмоционально-экспрессивные *«отчаянно закричали»* и просторечные лексемы *«орали»*.

В речевых партиях учеников воспроизводится речевая манипуляция, направленная на переход от учебного взаимодействия к межличностному. В реплике ученика моделируется провокативная тактика (*«А вы, Виктор Сергеевич, сами-то бывали там, про где нам рассказываете?»*), в которой семантизируются разные ситуативные смыслы: проблема профессионализма учителя, его навыки как путешественника, наличие у Служкина практического и жизненного опыта и т. д.

Посредством фразы *«Вы же географ!»* создается апелляция к профессиональной компетенции учителя. С ее помощью моделируется следующий ожидаемый коммуникативный эффект от учителя: продемонстрировать практические навыки применять теорию в жизни.

В высказываниях *«Физичка тоже подумала! Вы точно обещайте!»* эвоцируется ответственность преподавателя за возможность оправдать ожидания класса, подтвердить обязательное выполнение данного слова.

В высказывании *«Мы вам всю географию выучим! Мы весь поход писать будем молча, как у Розы Борисовны!»* иллюстрируются компромиссные способы, выдвигаемые классом, для организации учебного процесса по предмету и поддержанию дисциплины.

Если в репликах учеников воспроизводится усиление эмоционально-экспрессивного воздействия класса на учителя, то в речевом слое учителя показана потеря регулятивной и контролирующей функции.

Автор изображает смену коммуникативного и речевого поведения учителя.

В начале занятия дается отказ на запрос сводить в поход. Затем вводится предикат *«кивнуть»* (согласиться с высказыванием). На следующий вопрос учитель *небрежно отвечает*, далее следуют конкретизированные ответы на вопросы. Новой просьбой Служкин *«озадачивается»*, после *неуверенно соглашается* и идет на компромисс, реализуя коммуникативное намерение девятого «бэ».

Коммуникативно слабая позиция в данном фрагменте оказывается у учителя, что приводит к ослаблению диалогичности в связи с манипулятивным характером изображаемой педагогической коммуникации, в которой затрудняется процесс установления «ценностных позиций» друг друга.

Таким образом, представленные текстовые фрагменты иллюстрируют как усиление, так и потерю учителем регулятивной функции в ситуации объяснения нового материала. Использование элементов манипулятивного дискурса на занятии обеспечивает поддержание диалогичности тогда, когда они позволяют выяснить смысловую и ценностную позицию участника коммуникации и исключают воздействие на него с целью насильственного изменения точки зрения на обсуждаемый вопрос.

СИТУАЦИЯ ЛИЧНОЙ БЕСЕДЫ. В данном случае диалогичность базируется на эмотивной функции речи. Коммуникативное намерение учителя – создание доверительного общения с учениками, коммуникативное намерение ученика – участие в доверительной беседе либо избегание ее. Для данной ситуации характерен перевод вертикальных отношений учителя и ученика в горизонтальные, активизация социальной равнозначности субъектов общения. Этот эффект достигается посредством реализации тактики поддержки учителем обучающегося.

Рассмотрим два текстовых фрагмента, особенностью которых является сведение к минимуму эксплицитных высказываний учениц в общении с учителем.

В произведении Д. Доцук *«Поход к двум водопадам»* представлена ситуация индивидуального занятия учителя Ирины Борисовны и ученицы Веры. Значительное место в художественно-речевой структуре текста принадлежит несобственно-прямой речи, которая раскрывает не столько сюжетную канву, сколько эмоциональное восприятие учебного процесса героиней и ее саморефлексию.

«За обедом мы с Ириной Борисовной как раз обсуждали первую главу. Она показала мне свои пометки: кое-где проскакивали повторы, некоторые предложения были тяжеловаты, и смысл терялся под завалом слов. Такие вещи Ирина Борисовна видела сразу, как будто они были выделены маркером.»

«Мы стали разбивать длинные предложения на короткие, убирать лишние слова, думать, как сказать по-другому, по-новому. Ирина Борисовна могла бы сама написать не одну книгу, но ей больше нравилось редактировать. При доме-музее Веры Варламовой она этим и занималась – редактировала журнал «Серебряные чернила». В библиотеке я перечитала все выпуски, там печатали действительно хорошие рассказы настоя-

щих писателей, и я втайне мечтала, что когда-нибудь тоже окажусь на этих страницах.

– Вот видишь, уже есть крепкие, уверенные фразы!

Я уловила, что сейчас будет какое-то «но», и заранее расстроилась. Наверное, что-то было не так с сюжетом (если уж совсем честно, история Маргариты сильно напоминала рассказ «Ведьма» Варламовой).

Ирина Борисовна все прочитала по глазам, чуть склонила голову набок и ободряюще улыбнулась:

– Вер, это совершенно естественно – следовать за теми, кто тебя вдохновляет. Я сама в школе и в институте только и делала, что писала продолжения повестей Варламовой. Это, кстати, отличное упражнение, чтобы набить руку! А еще можно взять известный сюжет и переиначить на свой лад.

Я кивнула, не поднимая глаз:

– Да, понятно, я перепису.

– Давай попробуем вместе? Смотри: а что, если главной героиней сделать не бедную девушку, а саму ведьму? Как ведьма себя поведет?

Я сразу загорелась этой историей [Доцук, 2021, с. 29].

Формально диалог персонажей строится из вербальных и невербальных компонентов коммуникации. Эмотивная функция взаимодействия дополняется прогностической. Героиня Вера выстраивает продолжение беседы, анализируя прагматику фразы учителя:

– Вот видишь, уже есть крепкие, уверенные фразы!

Я уловила, что сейчас будет какое-то «но», и заранее расстроилась.

В речевой партии автора-повествователя дается описание реактивного действия учителя на эмоциональный стимул ученицы (Ирина Борисовна все прочитала по глазам, чуть склонила голову набок и ободряюще улыбнулась).

Первым этапом построения доверительного отношения является умение учителя оценить эмоциональную реакцию ученицы и оказать ей невербальную поддержку (ободряюще улыбнуться).

Следующим этапом данного процесса выступает реплика, содержание которой строится на акцентуации статусного равенства учителя и ученицы, а, следовательно, признания ценностной значимости Ириной Борисовной личности Веры:

– Вер, это совершенно естественно – следовать за теми, кто тебя вдохновляет. Я сама в школе и в институте только и делала, что писа-

ла продолжения повестей Варламовой. Это, кстати, отличное упражнение, чтобы набить руку! А еще можно взять известный сюжет и переиначить на свой лад.

В данном высказывании Ирина Борисовна обозначает собственную ученическую позицию с отсылкой к случаям школьной жизни (Я сама в школе и в институте только и делала, что писала продолжения повестей Варламовой). Этот прием позволяет выровнять социальное неравенство персонажей, перевести вертикальные отношения в горизонтальные.

Активизация эмоционально-доверительного диалога преподавателя и ученицы создается посредством высказываний со значением совместного действия в речевом слое Ирины Борисовны:

Давай попробуем вместе? Смотри: а что, если главной героиней сделать не бедную девушку, а саму ведьму? Как ведьма себя поведет?

Я сразу загорелась этой историей.

Внимание читателя привлекает фраза «...а что, если», открывающая возможность самостоятельного действия адресата, выбора им потенциальных вариантов сюжета без оказания давления на него. Посредством этого высказывания автор романа моделирует погашение императивности воздействия Ирины Борисовны на Веру.

Фраза «Я сразу загорелась этой историей» в несобственно-прямой речи Веры становится текстовым маркером успешного построения диалогических отношений учителя и ученицы.

В романе Е. Некрасовой «Калечина-Малечина» описывается сцена, в которой происходит нарушение доверительного взаимодействия Кати и Вероники Евгеньевны. В изображаемой ситуации (общения после занятий) эмотивный компонент коммуникации приобретает характер негативной стилистической окрашенности:

Классная села, сложила локти на подоконник, пошуршала в кармане кофты, поднесла к своему блестяще-розовому рту сигарету и чиркнула спичкой. Катя заворожено смотрела на дым и даже перестала плакать.

– Не волнуйся. Тебе будет гораздо комфортнее учиться среди детей твоего уровня. Еще отличницей станешь, – выпустила Вероника Евгеньевна изо рта вместе с овалом дыма.

Катя закашлялась от напавшего на нее облака. Вероника Евгеньевна сделала вид, что пытается отвести сигарету в сторону.

– А так...ну ты же видишь, какие ребята у нас учатся: дети учителей, инженеров, художников, врачей, бизнесменов. Особенные ребята, с

особенным воспитанием. В моих классах всегда так было. И здесь недопустимо так относиться к учебе, как относишься ты. Хотя я понимаю, что это не отношение, а скорее твои способности.

Катя не могла собрать воедино значение слышимых слов, они вываливались изо рта буквенным фаршем...

– Думаешь, я не знаю про Ларин телефон?... Это хорошо еще, что Ларин папа много зарабатывает, и это для них не проблема. А если бы твоим родителям пришлось выплачивать стоимость такого телефона?

Катя с трудом разбирала слова, но осознала, что Ларин разбитый телефон наконец нагнал ее, и по-настоящему зарыдала [Некрасова, 2019, с. 119–120].

Формально ситуация индивидуальной беседы создается наличием ее двух участников (Кати и классной) и топосом классной комнаты.

В данном взаимодействии диалогичность разрушается посредством коммуникативного давления учительницы на ученицу, которое воспроизводится посредством следующих тактик: выкуривание сигареты, прямое указание на социальный статус семьи ученицы, упрек, обесценивание.

Сигаретный дым показан в романе как агрессивный ольфакторный инструмент, посредством которого изображается пренебрежительное отношение учительницы к ученице, ее здоровью и возрасту: Катя закашлялась от напавшего на нее облака. Вероника Евгеньевна сделала вид, что пытается отвести сигарету в сторону.

В речевую партию Вероники Евгеньевны автор включает оценочные высказывания, денотатом которых выступает факт низкого уровня умственных способностей Кати («И здесь недопустимо так относиться к учебе, как относишься ты. Хотя я понимаю, что это не отношение, а скорее твои способности...»).

В высказываниях, адресованных ученице, встречается повтор местоимения второго лица (Тебе будет гораздо комфортнее учиться среди детей твоего уровня). Особенностью фразы является то, что в ней автором не конкретизируется объем понятия «твой уровень», однако перлокутивным эффектом фразы является обособление Веры от остальных учеников класса. В реплике учительницы формулируется прямая оценочность ученицы без использования лексем, смягчающих категоричность посылки.

Одним из средств коммуникативного подавления ученицы учительницей выступает характери-

зация социального статуса семьи девочки. В реплику Вероники Евгеньевны вводится скрытый сравнительный оборот, выраженный противительной синтаксической конструкцией (Это хорошо еще, что Ларин папа много зарабатывает, и это для них не проблема. А если бы твоим родителям пришлось выплачивать стоимость такого телефона?). Параметром социального статуса ученицы выступает факт платежеспособности родителей. Что лишает данную модель общения возможности оптимизации. Отношение «учитель-ученик» детерминированы не ориентированностью учителя на возможность раскрыть личностный потенциал обучающегося, достичь эмоциональной глубины понимания, а фактором макроситуации (уровнем дохода родителей).

В структуре художественно-речевой организации текста внимание читателя привлекает отсутствие вербальных высказываний, принадлежащих речевой партии Кати. Диалог строится на эксплицитных высказываниях Вероники Евгеньевны и невербальных реакциях ученицы (заворожено смотрела на дым, закашлялась, с трудом разбирала слова). Пропозиция со значением эмоционального состояния «по-настоящему зарыдала» в финале взаимодействия персонажей является итоговой невербальной реактивной репликой ученицы на общение с учителем. Осведомленность учителя о сломанном Катей телефоне, невозможность девочки получить поддержку преподавателя, открытая характеристика ее невысоких интеллектуальных данных и отсылка к низкой платежеспособности семьи ставят ученицу в эмоционально и коммуникативно незащищенную (объектную, зависимую) позицию.

Иллюстрации двух ситуаций индивидуальной беседы учителя и ученицы сопряжены с важностью эмотивного компонента коммуникации как инструмента построения либо разрушения диалогичности в педагогическом межперсонажном взаимодействии.

Заключение

Представленное лингвоэвокационное исследование фрагментов текстов современных прозы позволяет подвести некоторые итоги.

Во-первых, рассмотренные нами ситуации системы профессиональной педагогической коммуникации (продукт эвокации) сопряжены с актуализацией ведущих коммуникативных функций, определяющих построение диалогического и антидиалогического характера взаимодействий учителя и ученика: ситуация знакомства (фатическая

функция), ситуация объяснения нового материала (информативная функция), ситуация личной беседы (эмотивная функция).

Во-вторых, воспроизведение диалогичности и антидиалогичности в профессиональной педагогической коммуникации создается не только средствами эвокации, имеющими языковую природу (план первичного моделирования), но и неязыковыми (коммуникативными) средствами, раскрывающими разные тактики героев (оценка учителя с позиции «свой-чужой», умение педагога сохранить роль ментора в транслировании новых знаний, способность преподавателя оказать эмоциональную поддержку обучающемуся).

В-третьих, представленные принципы диалогичности и антидиалогичности выступают смыслообразующими компонентами, на которых строится проблематика произведений (план вторичного моделирования). Изображенные ситуации межперсонажной педагогической коммуникации позволяют читателю усмотреть понимание авторами современной прозы механизмов речекommunikативной действительности, в которой либо утверждается, либо утрачивается ценность личности ребенка и преподавателя. Что открывает необходимость более глубокого и детального осмысления проблемы построения «равенства сторон коммуникации» в условиях педагогического общения на современном этапе развития общества.

Библиографический список

1. Андреева С. В. Вспомогательные единицы общения как один из ведущих факторов эффективности / неэффективности коммуникации // Эффективность коммуникации: влияние сфер общения на факторы ее достижения : монография / под ред. О. Б. Сиротининой. Саратов : ООО Издательский Центр «Наука», 2021. С. 7–20.
2. Гринева И. С. Лингвокогнитивные механизмы антидиалогичности в педагогической коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10. С. 91–96.
3. Доцук Д. Поход к двум водопадам. Москва : Детская литература, 2021. 169 с.
4. Иванов А. Географ глобус пропил. Москва : Альпина-нон-фикшн, 2021. 399 с.
5. Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или дневник учительницы. Москва : АСТ, 2013. 250 с.
6. Кочергин Э. Дети моста лейтенанта Шмидта. Москва : Вита-Нова, 2022. 240 с.
7. Лим Ю. Раздолбай. Москва : АСТ, 2021. 288 с.
8. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации : учебно-методическое пособие. Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. 170 с.

9. Малыгина Э. В. Диалогичность как принцип профессионального педагогического общения учителя и ученика: на материале текстов современной российской художественной прозы // Риторика и речекommunikативные дисциплины: Сборник материалов XXV Международной научной конференции по риторике (2-4 февраля 2024). Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. С. 287–296.

10. Матюшкина Е. И. Лингвокультурные аспекты границ диалогичности и антидиалогичности в педагогической коммуникации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 52–58.

11. Медведева Л. Л. Диалогичность и антидиалогичность в межкультурной педагогической коммуникации // Вестник аграрного университета. 2016. № 1. С. 111–116.

12. Некрасова Е. Калечина-Малечина. Москва : АСТ, 2019. 279 с.

13. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования – образование в мире. 2008. № 1. С. 182–194.

14. Федоров В. К. Коммуникативная стратегия антидиалогичности в педагогическом взаимодействии // Наука и практика. Молодой ученый. 2017. № 19. С. 181–185.

15. Чеботарева О. В. Лингвистические средства передачи диалогичности и антидиалогичности в педагогической коммуникации // Наука и образование: проблемы и перспективы. 2018. Вып. 12. С. 168–173.

16. Чернышева Л. Л. Прагматические аспекты антидиалогичности в педагогической коммуникации // Новое слово в науке – Ломоносовские чтения: сб. ст. Москва, 2017. С. 97–105.

17. Чувакин А. А., Малыгина Э. В. Внутритекстовая коммуникация в малой прозе В. М. Шукшина: эвокационное исследование кризисной коммуникации в рассказе «Генерал Малафейкин» // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 1. С. 84–103.

18. Чувакин А. А., Малыгина Э. В. К построению филологической теории коммуникации: статья третья // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 1. С. 77–88.

19. Чувакин А. А. Филолого-коммуникативные исследования: избранные труды. Москва : ФЛИНТА, 2020. 860 с.

20. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. 3-е изд., стереотип. Москва : ФЛИНТА, 2011. 480 с.

21. Erwin Müller-Reimann. Anwendungsorientierte Kommunikations- und Argumentationstechniken. Göttingen : Cuvillier Verlag, 2018. 102 s.

Reference list

1. Andreeva S. V. Vspomogatel'nye edinicy obshhenija kak odin iz vedushhih faktorov jeffektivnosti / nejeffektivnosti kommunikacii = Auxiliary units in communication as a leading factor of communicative effectiveness /

ineffectiveness // *Jeffektivnost' kommunikacii: vlijanie sfer obshhenija na faktory ee dostizhenija* : monografija / pod red. O. B. Sirotininoj. Saratov : OOO Izdatel'skij Centr «Nauka», 2021. S. 7–20.

2. Grineva I. S. *Lingvokognitivnye mehanizmy antialogichnosti v pedagogicheskoj kommunikacii = Linguistic-cognitive mechanisms of antialogue in pedagogical communication* // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017. № 10. S. 91–96.

3. Docuk D. *Pohod k dvum vodopadam = Hiking to the two waterfalls*. Moskva : Detskaja literatura, 2021. 169 s.

4. Ivanov A. *Geograf globus propil = The geographer drank his globe away*. Moskva : Al'pina-non-fikshn, 2021. 399 s.

5. Kamaeva O. *Jolka. Iz shkoly s ljubov'ju, ili dnevnik uchitel'nicy = The Christmas tree. From school with love, or a teacher's diary*. Moskva : AST, 2013. 250 s.

6. Kochergin Je. *Deti mosta lejtenanta Shmidta = The children of Lieutenant Schmidt's Bridge*. Moskva : Vita-Nova, 2022. 240 s.

7. Lim Ju. *Razdolbaj = The slacker*. Moskva : AST, 2021. 288 s.

8. Maksimova A. A. *Osnovy pedagogicheskoj kommunikacii = Basic pedagogical communication : uchebno-metodicheskoe posobie*. Orsk : Izdatel'stvo Orskogo gumanitarno-tehnologicheskogo instituta (filiala) OGU, 2012. 170 s.

9. Malygina Je. V. *Dialogichnost' kak princip professional'nogo pedagogicheskogo obshhenija uchitelja i uchenika: na materiale tekstov sovremennoj rossijskoj hudozhestvennoj prozy = Dialogue as a principle of professional pedagogical teacher-student communication: based on the texts of modern Russian literary texts* // *Ritorika i rechekommunikativnye discipliny: Sbornik materialov XXV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po ritorike (2-4 fevralja 2024)*. Moskva : Gos. IRJa im. A. S. Pushkina, 2022. S. 287–296.

10. Matjushkina E. I. *Lingvokul'turnye aspekty granic dialogichnosti i antialogichnosti v pedagogicheskoj kommunikacii = Linguocultural aspects of the dialogue and anti-dialogue boundaries in pedagogical communication* // *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018. № 4. S. 52–58.

11. Medvedeva L. L. *Dialogichnost' i antialogichnost' v mezhkul'turnoj pedagogicheskoj kommunikacii = Dialogue and anti-dialogue in intercultural pedagogical communication* // *Vestnik agrarnogo universiteta*. 2016. № 1. S. 111–116.

12. Nekrasova E. *Kalechina-Malechina = Kalechina-Maechina*. Moskva : AST, 2019. 279 s.

13. Oleshkov M. Ju. *Didakticheskaja kommunikativnaja situacija: problema modelirovanija = Didactic communicative situation: modeling problems* // *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2008. № 1. S. 182–194.

14. Fedorov V. K. *Kommunikativnaja strategija antialogichnosti v pedagogicheskom vzaimodejstvii = Anti-dialogue communicative strategy in pedagogical interaction* // *Nauka i praktika. Molodoy uchenyj*. 2017. № 19. S. 181–185.

15. Chebotareva O. V. *Lingvisticheskie sredstva peredachi dialogichnosti i antialogichnosti v pedagogicheskoj kommunikacii = Linguistic means of conveying dialogue and anti-dialogue in pedagogical communication* // *Nauka i obrazovanie: problemy i perspektivy*. 2018. Vyp. 12. S. 168–173.

16. Chernysheva L. L. *Pragmaticheskie aspekty antialogichnosti v pedagogicheskoj kommunikacii = Pragmatic aspects of anti-dialogue in pedagogical communication* // *Novoe slovo v nauke – Lomonosovskie chtenija: sb. st. Moskva*, 2017. S. 97–105.

17. Chuvakin A. A., Malygina Je. V. *Vnutritektstovaja kommunikacija v maloj proze V. M. Shukshina: jevokacionnoe issledovanie krizisnoj kommunikacii v rasskaze «General Malafejkin» = Intratextual communication in V. M. Shukshin's short prose: evocative study of crisis communication in the story “General Malafeykin”* // *Jekologija jazyka i kommunikativnaja praktika*. 2016. № 1. S. 84–103.

18. Chuvakin A. A., Malygina Je. V. *K postroeniju filologicheskoj teorii kommunikacii: stat'ja tret'ja = Towards constructing a philological theory of communication: article three* // *Jekologija jazyka i kommunikativnaja praktika*. 2018. № 1. S. 77–88.

19. Chuvakin A. A. *Filologo-kommunikativnye issledovaniya: izbrannye trudy = Philological and communicative studies: selected works*. Moskva : FLINTA, 2020. 860 s.

20. *Jenciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Vyrazitel'nye sredstva russkogo jazyka i rechevye oshibki i nedochety = Encyclopedic reference dictionary. Expressive means of the Russian language and speech errors and mistakes* / pod red. A. P. Skovorodnikova. 3-e izd., stereotip. Moskva : FLINTA, 2011. 480 s.

21. Erwin Müller-Reimann. *Anwendungsorientierte Kommunikations- und Argumentationstechniken*. Göttingen : CuvillierVerlag, 2018. 102 s.

Статья поступила в редакцию 17.05.2024; одобрена после рецензирования 15.06.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted on 17.05.2024; approved after reviewing 15.06.2024; accepted for publication on 20.06.2024