

Министерство науки и высшего образования РФ  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра теории германских и романских языков и прикладной лингвистики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ О.В. Магировская  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2024 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

45.03.02 Лингвистика

**МАРКЕРЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН-УРОКОВ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Научный руководитель	_____	канд. пед. наук, доц. доц.каф. ТГРЯиПЛ Е.В. Еремина
Выпускник	_____	А.Ю. Власенко
Нормоконтролер	_____	Е.В. Курилова

Красноярск 2024 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА</b> .....	<b>7</b>
1.1. Основные подходы к определению педагогического дискурса.....	7
1.2. Прагматическая компетенция в структуре коммуникативной компетенции .....	18
1.3. Подходы к классификации прагматических маркеров .....	28
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	<b>42</b>
<b>ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО МАРКИРОВАНИЯ ДИСКУРСА ОНЛАЙН И ОФЛАЙН-УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b> .....	<b>43</b>
2.1. Особенности прагматического маркирования дискурса онлайн-уроков английского языка .....	43
2.2. Особенности прагматического маркирования дискурса офлайн-уроков .....	59
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	<b>80</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>82</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	<b>84</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Исследование маркеров прагматической компетенции в педагогическом дискурсе онлайн и офлайн-уроков является важным и актуальным в контексте современных образовательных технологий и тенденций в обучении. Прагматические маркеры не только отражают уровень сформированности прагматической компетенции у учащихся и преподавателей, но и оказывают влияние на успешность коммуникации в учебной среде. С растущей популярностью онлайн-уроков, которые становятся неотъемлемой частью нашей жизни, возникает важный вопрос о том, как эффективно формировать прагматическую компетенцию у студентов в рамках такого обучения. Онлайн-формат обучения отличается от традиционных офлайн-уроков, что может повлиять на выбор прагматических маркеров в речи участников образовательного процесса. Такие факторы как отсутствие непосредственного контакта, особенности онлайн-коммуникации и возможные ограничения технологий могут влиять на использование прагматических маркеров.

В нашем исследовании мы рассмотрим использование прагматических маркеров в виртуальном педагогическом дискурсе, поскольку он все больше набирает популярность, и сравним их с маркерами, представленными в дискурсе офлайн-уроков. Анализируя виртуальный педагогический дискурс стоит понимать, что сама коммуникация видоизменяется, то есть, институциональное общение становится менее ритуализированным, изменяется хронотоп и структура коммуникации, что приводит к изменению прагматических интенций виртуальной языковой личности именно в системе виртуального коммуникативного взаимодействия. То, как это влияет на использование прагматических маркеров участниками дискурса, мы проанализируем в нашем исследовании.

**Научная новизна** данного исследования обусловлена тем, что мы проведем анализ языковой реализации прагматической компетенции в

виртуальном педагогическом дискурсе и сравним его с языковой реализацией прагматической компетенции в рамках офлайн-уроков.

**Объектом** нашего исследования является педагогический дискурс.

**Предметом** исследования выступают маркеры прагматической компетенции в педагогическом дискурсе онлайн и офлайн-уроков.

**Цель исследования** – выявить и проанализировать основные маркеры прагматической компетенции в структуре коммуникативной компетенции в онлайн и офлайн-обучении.

Для осуществления поставленной свыше цели необходимо выполнить **следующие задачи:**

- 1) рассмотреть основные подходы к определению педагогического дискурса;
- 2) выявить роль прагматической компетенции в структуре коммуникативной компетенции;
- 3) определить основные подходы к классификации прагматических маркеров;
- 4) провести анализ особенностей прагматического маркирования дискурса онлайн и офлайн-уроков.

Для достижения поставленных задач в ходе исследования при анализе языковых средств применялись следующие методы исследования: метод сравнительно-сопоставительного анализа, метод контекстуального анализа, обобщение и интерпретация изученных данных.

**Теоретической базой** исследования послужили работы отечественных и зарубежных лингвистов: Б. Фрейзер, В.И. Карасик, И.Л. Бим, Н.В. Богданова-Бегларян, Н.Д. Арутюнова, П.Ю. Золотов, Т.А. ван Дейк.

**Материалом** для исследования послужили 6 онлайн-уроков английского языка в языковой школе “*Engford*” общим хронометражем 9 часов и 6 офлайн-уроков английского языка на базе СФУ, Института филологии и языковой коммуникации, общим хронометражем 9 часов. В исследовании приняли участие преподаватели кафедры ТГРЯиПЛ:

Бобихова Л.С., Макарова С.М., Кузнецова Н.О., а также учащиеся групп ИЯ21-01Б, ИЯ20-01Б, ИЯ20-03Б.

**Теоретическая значимость** данной работы заключается в расширении имеющихся представлений о прагматических маркерах в педагогическом дискурсе.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что полученные результаты могут использоваться для подготовки лекционных и семинарских занятий по курсу лингводидактики, лингводидактики, теории и практики преподавания, некоторые положения работы найдут применение в практике вузовского преподавания межкультурной коммуникации, теории преподавания, практического курса английского языка и могут быть представлены в виде спецкурсов и учебных пособий по филологической и культурологической проблематикам.

**Структура работы**, определенная вышестоящими задачами, включает введение, основную часть, включающую в себя две главы, выводы после каждой главы, заключение и список использованной литературы. Общий объем работы составил 93 страницы машинописного текста.

Во **Введении** дается обоснование актуальности исследования, формулируются его предмет и объект, задачи исследования, указываются основные методы исследования, а также определяется теоретическая и практическая значимость работы.

В **Главе 1** «Теоретические основы исследования педагогического дискурса» определяются подходы к пониманию понятий педагогический дискурс, виртуальный педагогический дискурс, прагматическая компетенция в отечественной и зарубежной лингвистике, рассматриваются прагматические маркеры как показатель сформированности прагматической компетенции.

В **Главе 2** «Особенности прагматического маркирования дискурса онлайн и офлайн-уроков английского языка» исследуются прагматические маркеры в дискурсе онлайн и офлайн-уроков английского языка.

В **Заключении** излагаются результаты исследования.

**Апробация** результатов исследования: XIV Международная научно-практическая конференция молодых «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека», 18–19 апреля 2023 года, СФУ, Красноярск.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

## 1.1. Основные подходы к определению педагогического дискурса

На сегодняшний день ввиду того, что в педагогике возникает множество новых подходов и методов в обучении, понятие педагогического дискурса видоизменяется.

Так, само по себе слово «дискурс» восходит еще к структуралистам и постструктуралистам, таким как, к примеру, М. Фуко и Ж. Деррида, которые под данным термином понимали эквивалент слову «речь», то есть любое конкретное высказывание. На самом деле, понятие дискурса куда более комплексное.

З.С. Харрис считал, что дискурс – это «...простое сцепление фраз, непрерывное высказывание» [Harris, 2018: 474].

В свою очередь, Ю.Хабермас трактовал дискурс как «...диалог, в процессе которого происходит согласование спорных притязаний на значимость с целью достижения согласия...» [Хабермас, 2002: 56–57].

Если же посмотреть более современные трактовки дискурса, то в словаре Collins English Dictionary дискурс трактуется как: “*spoken or written communication between people, especially serious discussion of a particular subject...<...>... a serious talk or piece of writing which is intended to teach or explain something...*”. То есть, можно сказать, что это вербальное общение, разговор; часть текста, используемая лингвистами для анализа лингвистического феномена, который распространяется более чем на одно предложение или же это умение дискутировать: способность аргументировать свое утверждение; способность дискутировать о чем-то: говорить или писать о чем-то формально [Collins, 2013: 450].

С другой стороны, Longman Dictionary определяет дискурс как “...*the formal expression of ideas in oral or written speech...<...>... a part or unity of related speech...*”, то есть дискурс представляет собой разговор,

характеризующийся формальной стилистической окраской; формальное выражение идей в устной или письменной речи; часть или единство связной речи [Longman, 2017: 725].

Мы видим, что зачастую дискурс определяют как речь, текст или диалог. Рассмотрим определение понятия «дискурс» с разных подходов.

Итак, если мы обратимся к определению Н.Д. Арутюновой в разработанном ею лингвистическом энциклопедическом словаре, то увидим следующее определение: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте...<...>...Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова, 2019: 136].

С другой стороны, Т. ван Дейк, считал, что дискурс – это до конца неопределенная категория с множеством признаков, он писал следующее: «...дискурс представляет собой «размытую категорию». Эта «размытость» объясняется двумя причинами: историей формирования, когда в семантической памяти лексемы утверждаются признаки прежних подходов и употреблений, а также полной неопределенностью места дискурса в системе категорий и модусов существования языка...» [Ван Дейк, 2019: 46].

По мнению В.И. Карасика дискурс – это «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [Карасик, 2004: 56].

Несмотря на большое разнообразие определений понятия «дискурс» суть сводится к тому, что – это структурированный разговор, высказывание, с помощью которого доносят определенную конкретную суть, смысл.

Исследования дискурса включают множество направлений, одним из которых является выделение типологических характеристик дискурса с последующей классификацией.



Так, согласно типологии дискурсов, предложенной В.И. Карасиком, в социолингвистике существует 2 вида дискурса: институциональный и неинституциональный (статусно-ориентированный и личностно-ориентированный) [Карасик, 2021: 193].

Институциональный дискурс (статусно-ориентированный) согласно определению В.И. Карасика – это «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума», к примеру, вежливое обращение или общение в общественных местах либо же онлайн-занятия с тьютором [Карасик, 2021: 194].

Неинституциональный дискурс (личностно-ориентированный) – «это дискурс, который развёртывается в неофициально закреплённых сферах коммуникации», например в семье или между друзьями [Там же].

Неинституциональный дискурс подразделяется на бытовой и бытийный, в то время как институциональный дискурс разделяется на жанры, относительно которых ученые не пришли к единому мнению. В.И. Карасик выделяет политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, дипломатический, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный виды институционального дискурса, отмечая при этом, что данный список можно дополнить или видоизменить в зависимости от изменений общественных институтов, которые, собственно, и определяют возникновение и существование указанных дискурсивных жанров [Карасик, 2002: 477].

Исследуя институциональный дискурс, можно увидеть, что он представляет собой институциональный дискурс во множестве разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми в этом обществе сферами общения и сложившимися общественными институтами. То есть, основное отличие всех видов дискурса друг от друга – это их центральное понятие, например:

- 1) для определения политического дискурса необходим анализ ключевого концепта политики – власть;
- 2) для определения педагогического дискурса – обучение;
- 3) для определения религиозного дискурса – вера и т.д.

Также стоит сказать и об их общих чертах – институциональным типам дискурса присущи такие признаки:

- 1) конститутивные признаки дискурса; например, в такого рода дискурс могут входить не только сфера общения, но еще и участники, условия, тональность, жанр. общения и т.д.;

- 2) признаки институциональности, которые проявляются в аспекте определенных социальных норм поведения и ценностей, например, в рамках академического дискурса институциональные признаки реализуются в нормативных документах, имеющих юридическую силу (уставы ВУЗов);

- 3) признаки типа институционального дискурса, к примеру, узконаправленный дискурс, к примеру в сфере власти или образования, медицины и т.д., то есть в зависимости от типа общественного института реализуется данный дискурс;

- 4) нейтральные признаки, которые реализуются заключаются в общедискурсивной характеристике, типичном для любого общения людей.

В нашем исследовании мы рассматриваем дискурс как социолингвистический объект и предлагаем опираться на определение В.И. Карасика, согласно которому дискурс – общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации.

Как мы выяснили ранее, одним из жанров статусо-ориентированного дискурса выступает педагогический дискурс. Далее рассмотрим более подробно, что собой представляет понятие «педагогический дискурс», поскольку в нашем исследовании – это центральное понятие.

Итак, исследование педагогического дискурса началось во второй половине двадцатого века и к нашему времени претерпело немало изменений. В 1960-х годах двадцатого века педагогический дискурс связывали с прикладной лингвистикой и называли – «педагогическая лингвистика», где ключевым было не только изучение языка, но и упор на воспитание, педагогику. Приверженцами такого подхода были М.А. Хэлидей, М. Стабс, Дж.В. Оллер и др. В данном направлении важным являлся контроль обучения, то есть педагог должен был осуществлять не только привлечение внимания к изучаемому, но и контролировать объем речи, контролировать понимание, резюмировать, направлять изложение, корректировать и т.д. [Дементьев, 2017: 8].

Позже, в 1970–х гг. появилось уже непосредственно понятие «педагогический дискурс», однако данное понятие рассматривалось исключительно в лингвистическом аспекте взаимодействия ученика и учителя на уроке. Приверженцами данного подхода были Дж. Синклер, М. Култхард и др.

В это же время в ближнем зарубежье исследованием дискурса начали заниматься такие лингвисты, как: А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская, Л.Г. Антонова, О.В. Филиппова, А.А. Мурашов, В.Ф. Русецкий. Они рассматривали понятие педагогического дискурса сквозь призму педагогической риторики, влияние которой в это время на определение педагогического дискурса было велико. Так, они утверждали, что педагогический дискурс – процесс речевого поведения учителя на уроке. Он складывается из вербального поведения, акустического поведения, кинестетического и пространственного поведения. При этом, как мы можем заметить, центральное внимание было на учителе, а не на учителе и ученике, как ранее [Sinclair, 2019: 27].

В начале 21 века понятие педагогического дискурса было сформировано более целостно и полно и изучалось как институционально заданный тип общения, в основе которого лежат определённые социальные правила. Для его

описания используются социолингвистические и жанроведческие категории: социокультурный контекст, модели ситуативного контекста и т. д. В таком русле исследованием и определением педагогического дискурса занимались такие ученые как: В.И. Карасик, М.Ю. Олешкова и другие [Ладыженская, 2019: 54–56].

Для того, чтобы в полной степени и с разных сторон проанализировать, что собой представляет категория «педагогический дискурс», обратимся к современным определениям данной дефиниции, которые мы выделили на основе проанализированной научной литературы (табл.1).

Таблица 1. Основные подходы к определению педагогического дискурса

Автор	Определение понятия «жанр»
В.И. Карасик	«... форма «общественной практики», ...<...>... общение в рамках статусно-ролевых отношений» [Карасик, с.292].
М.Ю.Олешков	«... текущая речевая деятельность, возникающая в результате этой ситуации и реализуемая в едином, связанном пространстве с помощью вербальных и невербальных знаков» [Олешкова, с.24].
О.А. Каратанова	«... диалог в ситуации педагогического общения» [Каратанова, с.56].
Б.Бернштайн	«Педагогический дискурс – систематический процесс, который происходит в ходе коммуникации учащихся и учителя и который управляется точно регулирующими правилами и методами установленного контекста» [Бернштейн, с.155].
Т.В. Ежова	«...понимается нами как процесс совместной деятельности участников образовательного процесса, имеющий педагогическую цель, опирающийся на установленные нормы и ценности, имеющий следствием изменения в ценностях, установках, деятельности, личностном миропонимании, поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков» [Ежова, с.54].
С.А.Герасимова	«...педагогический дискурс представляет собой один из особых видов институционального дискурса, где ключевыми концептами являются знание, образование, обучение» [Герасимова, с.1].

Как мы видим из таблицы 1, взгляды ученых на то, что такое педагогический дискурс, в некоторой степени расходились. Например, М.Ю. Олешков считает, что педагогический дискурс представляет собой речевую деятельность, а в свою очередь О.А. Каратанова определяет педагогический дискурс как диалог в педагогическом общении, а не просто в повседневной жизни. Т.В. Ежова, в свою очередь, относит педагогический дискурс только к образовательной деятельности.

В нашем исследовании мы предлагаем рассматривать педагогический дискурс не только со стороны педагогики, но и со стороны языкознания, поэтому считаем наиболее полным и подходящим определением данного понятия, на которое мы будем опираться в нашей работе – понятие предложенное В.И. Карасиком и Б. Бернштайном. Данные ученые определяли педагогический дискурс не только как форму общения в рамках статусно-ролевых отношений, но также как определенный процесс, в котором происходит коммуникация учащихся и учителя, управляемая и точно регулируемая правилами и методами установленного контекста [Карасик, 2004: 292; Беренштайн, 2020: 155]. Такое понимание педагогического дискурса представляется нам наиболее продуктивным, именно на него мы предполагаем опираться в дальнейшем исследовании. А для того, чтобы понять, как отличить педагогический дискурс от иных видов, например, академического, рассмотрим основные признаки педагогического дискурса, которые представляют собой:

1) взаимодействие с учащимися: педагогический дискурс обычно включает в себя активное общение и обсуждение с учащимися. Пример: учитель ведет классную дискуссию по теме урока, задавая вопросы и поддерживая диалог с учениками;

2) использование профессиональной лексики: в педагогическом дискурсе часто используются специальные термины и понятия из области педагогики, к примеру: учитель объясняет ученикам понятие «дифференцированное обучение» и обсуждает его преимущества;

3) активное применение методов обучения: педагогический дискурс включает в себя рассмотрение различных методов обучения и их применение в учебном процессе. Например: учитель использует метод «проблемного обучения» для развития критического мышления у учащихся;

4) ориентация на развитие личности учащихся: в педагогическом дискурсе уделяется внимание не только учебным знаниям, но и развитию личностных качеств и умений учащихся, например: учитель поощряет самостоятельность и ответственность учеников, помогая им развивать лидерские навыки;

5) содействие в интеллектуальном и эмоциональном развитии учащихся: педагогический дискурс направлен на поддержку учащихся как в умственном, так и в эмоциональном плане. К примеру: учитель проводит тренинг по развитию навыков эмоционального интеллекта и помощи в решении конфликтов между учениками.

Исходя из классификации дискурса по В.И. Карасику, педагогический дискурс имеет как минимум 4 вида субдискурсов (рис.1).

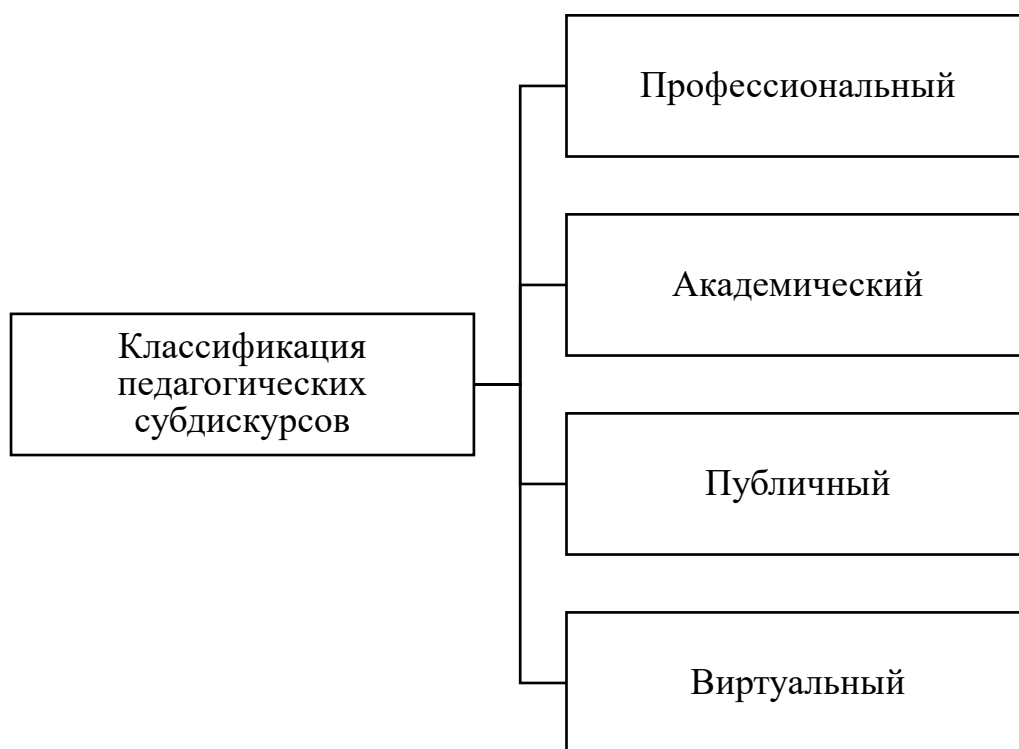


Рисунок 1. Виды педагогических субдискурсов

Так, в рамках педагогического дискурса существует еще профессиональный, академический, публичный и виртуальный субдискурсы.

Стоит отметить, что под субдискурсом в данном исследовании мы понимаем специфические области знаний и практик, связанные с образованием, преподаванием и воспитанием. Они включают в себя различные теории, методики и подходы к педагогической деятельности, а также специфический язык и терминологию, используемую в образовательной сфере. Педагогические субдискурсы играют важную роль в формировании профессиональной идентичности учителей и других образовательных работников, а также способствуют развитию образовательной науки и практики [Карасик, 2004: 214]. Рассмотрим их более подробно.

Итак, профессиональный субдискурс – это основной субдискурс педагогического дискурса, который в нем доминирует, поскольку является обслуживающим, и с помощью него достигаются две важные цели педагогического дискурса – обучение и воспитание. По коммуникативным целям он делится на два компонента: дидактический (когда во время обучения учитель дает задания ученику и таким образом происходит коммуникация) и социализирующий (в процессе воспитания, где главными посредниками выступают родители) [Карасик, 2004: 216].

Следующий субдискурс – академический, в который входят такие типы подсубдискурсов как: научный, специальный и учебно-регулятивный. Данное деление на подсубдискурсы исходит из того, что академический субдискурс помимо учебных научных трудов, учебников, монографий, лекций, содержит в себе и юридически установленные документы, без которых существование всех выше отмеченных подсубдискурсов невозможно, а данные документы можно отнести к учебно-регулятивному подсубдискурсу [Остражкова, 2019: 156].

Что касается публичного субдискурса, то данный вид субдискурса позволяет освещать новости образования и педагогики, выделить собственно публицистическую составляющую.

Четвертым субдискурсом является виртуальный. В настоящее время процесс обучения ввиду развития современных технологий также развивается, и одним из таких направлений в развитии стала новая форма коммуникации и обучения в педагогическом дискурсе – виртуальная, а именно виртуальный педагогический дискурс. Работа с обучающимися в виртуальной среде, проведение вебинаров для преподавателей и администраторов с целью обмена педагогическим опытом, освещение образовательных проблем в Интернет-пространстве – это лишь некоторые возможные формы работы данного субдискурса. Очевидно, что виртуальный субдискурс присутствует в качестве приема реализации цели всех перечисленных субдискурсов.

Поскольку в нашем исследовании понятие виртуального педагогического дискурса является центральным, рассмотрим основные подходы к определению данного понятия.

Существует несколько подходов к определению виртуального педагогического дискурса:

1) технологический подход, который рассматривает виртуальный педагогический дискурс как использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Этот подход фокусируется на использовании интернета, электронных учебных платформ и других средств для обучения и коммуникации;

2) культурологический подход, который рассматривает виртуальный педагогический дискурс через призму культурных норм, ценностей и практик. Этот подход учитывает влияние культурных факторов на общение и обучение в виртуальной среде;

3) социологический подход, который анализирует виртуальный педагогический дискурс с точки зрения социальных взаимодействий и отношений, которые возникают в онлайн-среде. Этот подход уделяет внимание социальным аспектам обучения и коммуникации в виртуальной среде;



4) психологический подход, который изучает виртуальный педагогический дискурс с точки зрения психологических аспектов, таких как мотивация, взаимодействие и обучение. Этот подход позволяет понять, какие факторы влияют на виртуальное обучение и коммуникацию.

Данные подходы могут быть комбинированы для более полного понимания виртуального педагогического дискурса и его влияния на образование и обучение [Карасик, 2004: 127].

При этом, исходя из выше рассмотренных подходов, мы видим, что использование именно интернет-среды обуславливает гибридный характер виртуального педагогического дискурса: коммуникация является одновременно массовой и персонализированной, глобальной и локальной, устной и письменной, подготовленной и спонтанной. Кроме того, виртуальный педагогический дискурс упрощает образовательный процесс, процесс получения не только обратной связи, но и взаимодействие участников педагогического процесса протекает в принципиально новых форматах, деятельность образовательных учреждений становится более прозрачной и открытой, поэтому в современное время так стремительно развивается данный тип дискурса.

Таким образом, проведя исследование в аспекте основных подходов к определению педагогического дискурса мы пришли к выводу, что наиболее подходящими являются определения, предложенные В.И. Карасиком и Б. Бернштайном. Данные ученые определяли педагогический дискурс не только как форму общения в рамках статусно-ролевых отношений, но также как определенный процесс, в котором происходит коммуникация учащихся и учителя, управляемая и точно регулирующаяся правилами и методами установленного контекста [Карасик, 2004: 292; Беренштайн, 2020: 155]. Такое понимание педагогического дискурса представляется нам наиболее продуктивным, именно на него мы предполагаем опираться в дальнейшем исследовании. В ходе анализа лингвистической литературы мы также определили, что виртуальный педагогический дискурс – это неотъемлемая

часть современного педагогического дискурса, которая формируется посредством экстралингвистических и лингвистических средств, позволяющих адресанту при помощи различных коммуникативных стратегий и речевых тактик управлять когнитивными процессами массового адресата.

## 1.2. Прагматическая компетенция в структуре коммуникативной компетенции

Основу понятия педагогического дискурса, которое мы рассмотрели ранее, составляет коммуникация. Необходимым условием осуществления коммуникации является сформированная коммуникативная компетенция. Многими учеными признается тот факт, что коммуникативная компетенция формируется только в процессе коммуникации. Для нашего дальнейшего исследования необходимо более подробно рассмотреть понятие компетенции, в том числе коммуникативной.

В педагогике под термином компетенция А.К. Маркова понимала «...совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности» [Маркова, 1993: 87]. В свою очередь М.А. Холодная определяет понятие компетенции как «...системное качество сознания, личности, которое проявляется в ее готовности, способности к продуктивному выполнению определенной деятельности» [Холодная, 1997: 213].

Если рассматривать дефиницию «компетенция» с позиции экономики, то М.И. Махмутов писал, что «Компетенция – это набор знаний, способностей, квалификаций, которые необходимы для выполнения конкретной работы или задачи» [Махмутов, 2018: 247].

С позиции психологии, к примеру, С.Л. Рубинштейн определял компетенцию как «...сплав знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение деятельности» [Рубинштейн, 2003: 301].

В философии В.А. Леви, как и Т. Парсонс в социологии, определяли понятие компетенции приблизительно одинаково: «...готовность и способность выполнять определенные виды деятельности посредством эффективного использования знаний, умений, навыков и личностных качеств» [Леви, 2024: 3].

Таким образом, мы видим, что у всех авторов схожий взгляд на определение компетенции, в нашем исследовании мы выделили, что компетенция – это не просто совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности, это также и личностные качества, которые позволяют успешно выстраивать процесс коммуникации, достигая поставленных целей. Стоит также отметить, что любая компетенция может быть сформирована в ходе усвоения определенных знаний и приобретения новых навыков.

В лингвистике также существует понятие компетенции. Впервые оно было упомянуто и закреплено в научном мире американским лингвистом, автором теории порождающей грамматики Н. Хомским. Позднее в его работах встречаются понятия «языковая компетенция» или «лингвистическая компетенция». Согласно Н. Хомскому, лингвистическая/языковая компетенция есть «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения» [Хомский, 1972: 18].

Термин коммуникативная компетенция был введен американским ученым лингвистом Д. Хаймсом (D. Hymes, 1972), который определял его «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [Hymes, 1972: 270]. Д. Хаймс (D. Hymes, 1972) впервые отделил коммуникативную компетенцию от лингвистической, руководствуясь тем, что для людей, изучающих иностранные языки недостаточно овладения навыком составления правильных в языковом смысле предложений; необходимо также научиться пользоваться изучаемым языком в современном обществе в соответствии с коммуникативной ситуацией. То есть «коммуникативная компетенция»

подразумевает умение пользоваться языковыми средствами в процессе коммуникации.

Более полным и комплексным определением термина коммуникативная компетенция считается определение М.Р. Львова. В Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка он пишет: «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности, которая приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [Львов, 1999: 114].

В аспекте овладения иностранным языком, как подвид коммуникативной компетенции, выделяют иноязычную коммуникативную компетенцию. В отечественной науке существует достаточно большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК): например, по мнению И.Л. Бим ИКК – это способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [Бим, 2007: 159]. Другими словами, это способность решать актуальные для учащихся задачи общения при помощи средств иностранного языка в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося использовать необходимые языковые средства для реализации целей общения [Щукин, 2007: 109].

Советский и российский лингвист Н.Л. Гончарова дает краткое, но содержательное и отражающее все основные, перечисленные выше признаки ИКК. По мнению Н.Л. Гончаровой ИКК – это определенный уровень владения

«техникой» общения, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения [Гончарова, 2006: 74].

В отечественной педагогике понятие ИКК также широко распространено и отражает способность человека устанавливать коммуникативное и диалоговое взаимодействие в процессе трудовой и учебной деятельности, направленное на удовлетворение его интеллектуальных потребностей. Эта концепция изначально была применима к изучению иностранных языков и была перенесена в другие научные области и области педагогической деятельности лишь с совершенствованием интегративных связей в сфере образования [Smith, 2017: 521].

Отсюда можно сказать, что ИКК в педагогике определяется как «...способность взаимодействовать, общаться и устанавливать эффективный эмоционально-психологический контакт с учащимися, родителями и коллегами, а также успешно разрешать конфликтные ситуации посредством различных коммуникативных стратегий» [Петров, 2019: 72].

Исходя из этих определений видно, что овладение ИКК является неотъемлемой частью изучения иностранных языков, и как сказала Н.Н. Гончарова, применение ИКК в процессе коммуникации является «результатом научения». Именно поэтому, по-нашему мнению, формирование ИКК является таким же важным фактором, как и овладение лексическими, грамматическими, синтаксическими и фонетическими нормами в обучении иностранному языку. ИКК является уже устоявшимся понятием в методике обучения иностранным языкам, однако, несмотря на это, компонентный состав данной категории по-разному трактуется представителями различных научных школ [Соловова, 2003: 229].

Первая модель иноязычной коммуникативной компетенции была предложена канадскими учеными М. Каналем и М. Суэйн в 1980 г [Canale, 1980: 2], и в 1983 г. уточнена М. Канале [Canale, 1983: 27]. Модель включала четыре компонента: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и компенсаторный.

В России широкую известность приобрела модель ИКК, предложенная И.Л. Бим [Бим, 2001: 5–7]. В качестве составляющих компонентов И.Л. Бим предложила рассматривать: лингвистическую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. В то время как в европейской научной литературе особой популярностью пользуется модель иноязычной коммуникативной компетенции Вана Эка, включающая в себя шесть субкомпетенций: лингвистическую, социальную, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную и компенсаторную [Ек, 1986: 24].

Вместе с тем в США и Канаде также широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей Л. Бахмана, которая позволила по-иному посмотреть на природу иноязычного общения. Ученый выделил организационную и прагматическую компетенции, которые в свою очередь разделяются на грамматическую и текстуальную (организационную), и иллюкутивную и социолингвистическую (прагматическую) [Bachman, 1990: 119].

Организационная компетенция включает то, что в других моделях содержит лингвистическая и речевая субкомпетенции – овладение языковыми средствами достижения когезии и когерентности текста. Несколько сложнее дело обстоит с прагматической компетенцией, которая включает знания социального и культурного контекста высказывания (информацию о культуре страны изучаемого языка, контексте высказывания, взаимоотношениях между коммуникантами) для выбора соответствующих языковых и речевых средств. Другими словами, прагматическая компетенция является «движущей силой» межличностного общения.

Так, большинство авторов [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2003: 75] выделяют лингвистическую, языковую и прагматическую компетенцию, без которой коммуникативная деятельность в принципе не может существовать. И также выделяют такие компетенции, как речевая, социолингвистическая и стратегическая (компенсаторная), что

подчеркивает необходимость рассмотрения социокультурных особенностей речевого поведения и овладение коммуникативными стратегиями и тактиками, необходимыми для наиболее эффективного решения коммуникативных задач [Воронова, 2015: 85].

Рассмотрим, что включают в себя вышеперечисленные компетенции. Лингвистическая, или языковая, компетенция, согласно Е.Н. Солововой, представляет собой «овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой» [Соловова, 2003: 6].

Опираясь на данное определение, языковую компетенцию иначе можно определить как владение лексическими, фонетическими и грамматическими знаниями о системе изучаемого языка. Однако, стоит упомянуть, что речь всегда ситуативна и определяется местом, временем, целью общения, коммуникантами. Именно по этой причине, только языковых компетенций недостаточно для того, чтобы достичь ситуации максимально эффективного общения и достижения всех коммуникативных целей. Для адекватного решения этих задач, выбирая коммуникативные стратегии, тактики и языковые средства нам необходимо учитывать социолингвистические особенности. Из рассматриваемых авторами моделей ИКК отечественных исследователей, только в модели Е. Н. Солововой выделяется социолингвистическая компетенция, или способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом [Соловова, 2003: 7].

В модели предложенной Советом Европы, также выделяется социолингвистическая компетенция, которая определяется социокультурными условиями использования языка и представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями [Цатурова, 2004: 50]. Другими словами, исходя из этого определения мы понимаем, что социокультурная компетенция подразумевает формирование умений пользования языком в соответствии с ситуацией общения и

социокультурными условиями, что делает знание социокультурных особенностей страны или стран изучаемого языка необходимостью.

Исходя из двух вышеупомянутых понятий, мы можем заметить, что социолингвистическая компетенция рассматривается с двух разных точек зрения, а именно:

1) социолингвистическая компетенция в качестве самостоятельной составляющей коммуникативной компетенции понимается как знания, умения, навыки использования и преобразования языковых форм в зависимости от ситуации общения, коммуникативных задач, темы, места общения, социальных ролей общающихся и т. п.;

2) социолингвистическая компетенция как компонент коммуникативной компетенции, которая определяется как языковые особенности социальных слоев представителей разных поколений, полов, общественных групп и диалектов [Зияева, 2016: 94].

Другими словами, согласно первому подходу к пониманию социолингвистической компетенции как самостоятельного звена, социолингвистическая компетенция – это «способности языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингво-культурного сообщества» [Дагбаева, 2012: 103].

Согласно второму подходу, где данная компетенция рассматривается как часть коммуникативной компетенции, а соответственно и как составляющая прагматической компетенции, существует такое определение: «Социолингвистическая компетенция заключается в знании социокультурных правил языка и дискурса. Этот вид компетенции требует понимания социального контекста, в котором используется язык, а именно понимание роли каждого из собеседников, информации, которой они обмениваются, функции их взаимодействия. Только на основании такого контекста можно



судить о соответствии, уместности и точности отдельного высказывания» [Панаити, 2009: 36].

Таким образом, ИКК является ключевой компетенцией в современном мире, необходимой для успешной социальной и профессиональной деятельности, а также для эффективного взаимодействия с окружающими. Как мы выяснили ранее, мнения ученых на предмет структуры ИКК так или иначе сходятся и представляют собой следующие субкомпетенции: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную, профессиональную компетенции. На основании этих субкомпетенций, мы выделили несколько необходимых компонентов ИКК, рассмотрим их подробнее.

ИКК включает в себя 5 основных компонентов, которые определяют качество коммуникации и способность человека эффективно общаться (рис.2).

Как мы видим на рисунке 2, первый компонент коммуникативной компетенции – знание языка, включая лексику, грамматику, фонетику и другие аспекты, необходимые для понимания и передачи информации. Важно также уметь использовать язык в различных контекстах и с аудиторией разных типов.

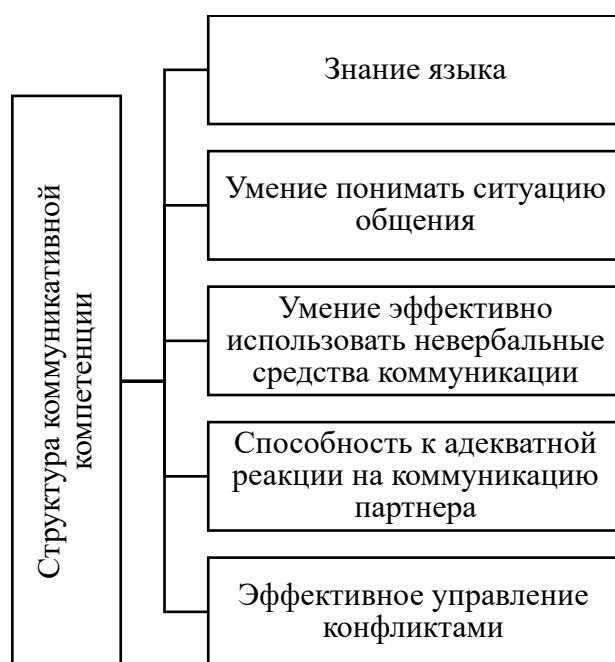


Рисунок 2. Структура коммуникативной компетенции

Второй компонент – умение понимать ситуацию общения, включая адаптацию к различным социальным и культурным контекстам, учет особенностей аудитории и собственных целей коммуникации.

Третий компонент – умение эффективно использовать невербальные средства коммуникации, такие как жесты, мимика, интонация и т.д. Они играют важную роль в передаче информации и выражении эмоций.

Четвертым компонентом является способность к адекватной реакции на коммуникацию партнера и умение строить диалог, что включает в себя слушание и задавание вопросов, выражение собственного мнения и умение находить общий язык с разными собеседниками.

Пятый компонент – эффективное управление конфликтами и негативными ситуациями во время коммуникации, что включает в себя умение управлять конфликтами, поддерживать позитивную атмосферу и распознавать неэффективные типы коммуникации.

В целом, структура иноязычной коммуникативной компетенции включает не только знание языка, но и умение адаптироваться к различным ситуациям общения, эффективно использовать невербальные средства коммуникации, строить диалог и управлять конфликтами. Овладение этими компонентами позволяет успешно взаимодействовать с окружающими и достигать целей в общении [Kasper, 2015: 236].

Таким образом, подводя итог всему выше отмеченному стоит сказать, что такой критерий как иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя множество компонентов, являющихся неотъемлемой частью для овладения при изучении иностранных языков. Иностранная коммуникативная компетенция приходится центральным понятием в методике преподавания, и соответственно в педагогическом дискурсе.

Проанализировав различные подходы к пониманию иностранной коммуникативной компетенции, мы остановились на классификации Л. Бахмана, включающей в себя организационную и прагматическую компетенции, поскольку она отвечает ряду требований:

1) всеобъемлющая: она охватывает широкий спектр компетенций, необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке, включая грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции;

2) иерархическая: компетенции организованы в иерархическую структуру, где более базовые компетенции являются основой для более сложных, что позволяет преподавателям и учащимся четко видеть, какие компетенции необходимо развивать на каждом этапе обучения;

3) динамическая: классификация признает, что компетенции не являются статичными, а скорее развиваются и изменяются со временем по мере того, как учащиеся приобретают опыт и знания;

4) основанная на использовании: компетенции определяются в терминах реальных коммуникативных ситуаций, что делает их более релевантными и значимыми для учащихся;

5) практическая: классификация предоставляет практическую основу для преподавания и оценки. Ее можно использовать для разработки учебных материалов, составления учебных планов и оценки прогресса учащихся;

6) подтверждена исследованиями: классификация Л. Бахмана была широко исследована и подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями, которые продемонстрировали ее валидность и надежность;

7) влияние: классификация Л. Бахмана оказала значительное влияние на преподавание иностранных языков во всем мире. Она стала основой для многих учебных программ и материалов, а также для исследований в области преподавания и обучения языкам.

В целом, классификация компетенций Л. Бахмана является хорошо зарекомендовавшей себя и влиятельной моделью, которая обеспечивает всестороннее и динамичное понимание компетенций, необходимых для успешного общения на иностранном языке

Кроме того, в ходе исследования мы выяснили, что прагматическая компетенция – неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции, которая определяет способность использовать язык для достижения конкретных коммуникативных целей в разнообразных ситуациях. Другими словами, прагматическая компетенция отвечает за поведение языковых знаков в реальной коммуникации. То есть, именно прагматическая компетенция позволяет построить коммуникацию и выбрать соответствующие языковые средства в зависимости от цели общения.

### 1.3. Подходы к классификации прагматических маркеров

Одним из важнейших компонентов ИКК, как мы выяснили ранее, является прагматическая компетенция. В общении на иностранном языке ее сформированность определяет качество коммуникации и достижение коммуникативных целей. Значимость данной компетенции признается многими учеными, некоторые даже утверждают, что понятие «прагматический» можно применять как синоним слова «коммуникативный», поскольку воздействие на адресата имеет первостепенное значение [Pierho, 1981: 23].

Для того, чтобы подробнее разобраться в сущности прагматической компетенции, рассмотрим основополагающие понятия: прагматика, прагматическая компетенция, ее составляющие и подходы к ее пониманию. Обратимся к понятию прагматика, как к центральному определению при рассмотрении и изучении прагматической компетенции.

Термин «прагматика» был предложен в первой половине XX в. Ч. Моррисом, который рассматривал ее как составную часть семиотики наряду с семантикой и синтаксисом. Ч. Моррис определял понятие прагматика, как «...наука об отношении знаков к их интерпретаторам, то есть тем, кто данный знак создает (продуцирует) и понимает» [Morris, 1938: 8].

В зависимости от конкретного периода времени и авторов разных теорий, прагматику понимали как:

1) «...составную часть семиотики наряду с семантикой и синтаксисом и отношение знаков к субъектам, производящим и интерпретирующим их...» (семиотическая прагматика Чарльза Морриса) [Morris, 1938: 14];

2) «...исследование языка как инструмента действия для достижения различных целей...» (лингвофилософская прагматика, базирующаяся на теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Сёрля) [Austin, 1962: 32; Searle, 1969: 29];

3) «...институциональную теорию речевого поведения...» (функциональная прагматика Конрада Элиха и Йохена Ребайна) [Ehlich, 1986: 15].

Согласно П.В. Сысоеву: «прагматика – это раздел семиотики, изучающий то, как язык используется в общении, обращая внимание больше не на то, что говорится, а на то, как это говорится» [Сысоев, 2020: 230].

Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю» (1990): «Прагматика – область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи» [Норман, 2009: 41].

В свою очередь, «прагмалингвистика – раздел лингвистики, который изучает язык в его связи с контекстом и ситуацией использования. Она исследует, как люди используют язык для достижения коммуникативных целей и как контекст влияет на значение и интерпретацию высказываний» [Норман, 2009: 43].

Лингвопрагматика – это «...раздел прагмалингвистики, который изучает взаимосвязь между лингвистическими формами и прагматическими функциями. Она фокусируется на том, как языковые структуры используются для выражения конкретных коммуникативных целей и намерений» [Там же].

Рассматривая две данные дефиниции, можно сделать вывод о том, что лингвопрагматика является более узким полем, чем прагмалингвистика,

поскольку она фокусируется на связи между лингвистическими формами и прагматическими функциями. Прагмалингвистика, с другой стороны, имеет более широкий охват, включая изучение контекста, намерений говорящего, интерпретации слушающего и других факторов, влияющих на коммуникацию.

Таким образом, мы видим, что прагматика связана, не столько с наборами правил для корректного формулирования предложений, сколько с тем, как язык используется в конкретной ситуации живого общения. Из определения понятия «общение» следует, что необходимо наличие как минимум двух сторон – говорящего и слушающего или же пишущего и читающего. Именно поэтому в прагматике всегда рассматривается взаимодействие коммуникантов.

Другими словами, прагматика изучает язык с точки зрения пользователей, в том числе выбор языковых средств, который они делают, и эффект, который они хотят произвести на других участников коммуникативного акта [Норман, 2009: 45].

Овладение прагматикой позволяет пользователям иностранного языка точно разбираться и успешно ориентироваться во множестве коммуникативных ситуаций (беседа, знакомство, разговор по телефону, собеседование, приветствие и т. д.) и прагматически верно, в соответствии с контекстом и коммуникативной целью, использовать необходимые языковые средства – как лексические, так и грамматические. Умение учитывать все вышеперечисленные факторы и приспособляться к ним и составляют прагматическую компетенцию [Давыдова, 2020: 54].

Если же рассматривать прагматику подробнее, то в сферу данной дисциплины также включен анализ очевидных и скрытых целей высказывания, убеждений говорящего и слушающего; изучение различных видов коммуникативного поведения: речевой стратегии и тактики, иллюкутивной силы высказывания, которые напрямую направлены на эффективную коммуникацию [Норман, 2009: 45].

Подводя промежуточный итог пониманию терминов прагматика, лингвопрагматика или прагмалингвистика, хочется привести в пример цитату В.Г. Гака «Прагматика касается как интерпретации высказываний, так и выбора их формы в конкретных условиях» [Гак, 1997: 360].

Далее перейдем непосредственно к понятию прагматической компетенции и ее составляющим.

П.Ю. Золотов под прагматической компетенцией понимает набор знаний, а также правил, регулирующих построения высказываний, в соответствии с характером взаимодействия коммуникантов и социокультурным или социальным контекстом [Золотов, 2020: 62].

Прагматическая компетенция включает в себя два подвида (субкомпетенции): прагмалингвистическую (лингвистическое понимание форм и речевых стратегий для эффективного использования языка) и социопрагматическую компетенцию (владение и правильная интерпретация социальных условий, влияющих на использование языковых средства) [Журина, 2015]. Данные субкомпетенции несмотря на то, что взаимосвязаны (поскольку эффективное общение требует как знания лингвистических форм, так и понимания социальных и культурных норм), имеют характерные отличия:

1) прагмалингвистическая субкомпетенция в первую очередь связана с лингвистическими формами и их прагматическими функциями, в то время как социопрагматическая субкомпетенция связана с социальным и культурным контекстом общения;

2) прагмалингвистическая субкомпетенция больше ориентирована на микроуровень анализа, в то время как социопрагматическая субкомпетенция больше ориентирована на макроуровень анализа;

3) прагмалингвистическая субкомпетенция более универсальна, в то время как социопрагматическая субкомпетенция может варьироваться в зависимости от культуры и социального контекста.

Реализация прагматической компетенции включает в себя использование специфических языковых и структурных особенностей для достижения коммуникативных целей. Одной из ключевых языковых особенностей является умение применять подходящие речевые обороты, интонацию, жесты, мимику и другие невербальные средства для передачи информации и выражения своих намерений или отношения к собеседнику.

Важной структурной особенностью является способность использовать различные типы речевых актов, таких как убеждение, предложение, приказ, просьба и т.д., в зависимости от конкретной ситуации. Также важно уметь адаптировать свою речь к социальному статусу и отношению к собеседнику, используя соответствующие формы вежливости [Brown, 2016: 82].

Рассмотрим компонентный состав прагматической компетенции для более комплексного понимания ее содержания:

1) социальный компонент (способность интерпретировать социальные контексты коммуникации и социальные роли участников общения, и способность выбирать социально приемлемый стиль коммуникации);

2) социолингвистический компонент (способность интерпретировать речевое высказывание (социальные значения, вариации регистра и модальность) для создания социального портрета собеседника и способность использовать необходимые языковые и речевые средства для достижения цели коммуникации в соответствии с выбранными социальными ролями);

3) социокультурный компонент (способность интерпретировать получаемую информацию о культурном аспекте стран родного и целевого языков в условиях межкультурного межличностного взаимодействия; способность использовать знания о культуре стран родного и изучаемого языков в процессе общения для решения коммуникативных задач);

4) речевой компонент (способность интерпретировать выбор собеседником речевых жанров, когезии и когерентности речевого



высказывания; способность выбирать и осуществлять речевое общение в соответствии с правилами построения речевого высказывания для решения коммуникативных задач);

5) компенсаторный компонент (способность восполнять языковые и социокультурные пробелы путем переспроса, уточнения, использования информационно-справочных ресурсов).

Как мы выяснили ранее, любая компетенция представляет собой совокупность приобретенных знаний и навыков, сформированных в результате специального обучения. Формирование компонентов прагматической компетенции осуществляется на нескольких уровнях: изучение фраз-клише в соответствии с прагматическими функциями коммуникативного акта; формирование умения анализа ответной реакции; установление зависимости вида и способа обратной реакции от социокультурного контекста коммуникации.

Одним из наиболее важных и эффективных методов освоения прагматической компетенции считается обучение ряду прагматических маркеров, предложенных Б. Фрейзером [Fraser, 1996: 167–190].

Согласно П.Ю. Золотову прагматические маркеры представляют собой совокупность лингвистических средств языка, которая не несет значимой информации в высказываниях, а служит для организационных целей, выражения оценочной позиции говорящего к предмету высказывания и упрощения прагматического взаимодействия [Золотов, 2020: 166].

Другими словами, прагматические маркеры представляют собой совокупность лексических, грамматических и синтаксических единиц языка, используемых для выражения предполагаемого смысла, организации дискурса и оценочного отношения к выражаемому.

Стоит также отметить, что кроме Б. Фрейзера изучением прагматических маркеров занимались и иные ученые, например, Л. Брайтон и Н.В. Богданова-Бегларян. Рассмотрим предложенные ими классификации подробнее.

Итак, в модели, предложенной Л. Брайтоном выделены два основных блока маркеров: текстовый и межличностный.

К текстовому блоку автор относит ряд маркеров, связанных с организацией дискурса:

- 1) открывающие маркеры, которые означают начало дискурса;
- 2) закрывающие маркеры, которые определяют окончание дискурса;
- 3) текстовые маркеры, которые представляют собой маркеры смены коммуникационного хода, регламентирующие очередность говорящих;
- 4) маркеры удержания коммуникационного хода, которые позволяют говорящему продолжить высказывание;
- 5) текстовые маркеры, которыми считаются маркеры смены темы беседы;
- 6) маркеры индикации новой или старой информации;
- 7) маркеры последовательной зависимости;
- 8) маркеры восстановления дискурса, которые работают как для говорящего, так и для собеседника.

Если же говорить о межличностном блоке, то в нем выделяются четыре типа маркеров: маркеры ответной реакции, маркеры поддержания беседы, маркеры подтверждения высказываемого и маркеры сохранения лица [Богданова-Бегларян, 2020: 7].

Таким образом, мы видим, что автор не полностью, а лишь с позиции построения текстовых блоков и межличностной коммуникации раскрыл маркеры, что в свою очередь не отражает саму суть прагматических маркеров как таковых. Поэтому далее мы рассмотрим еще одну классификацию маркеров, предложенную Н.В. Богдановой-Бегларян.

В своей классификации Н.В. Богданова-Бегларян выделяет 10 типов прагматических маркеров, которые основаны на их функциях:

- 1) хезитативные маркеры (X1) – для заполнения пауз хезитации или при тех или иных коммуникативных затруднениях;

- 2) маркеры-рефлексивы (Ф), выражающие реакцию говорящего на собственное речевое поведение;
- 3) разграничительные маркеры (Г), которые помогают говорящему структурировать текст (стартовые, направляющие и финальные);
- 4) дейктические маркеры (Д), выполняющие указательную функцию;
- 5) метакоммуникативные маркеры (М), помогающие говорящему осмысливать сказанное;
- 6) маркеры самокоррекции (С), исправляющие оговорку или ошибку в речи;
- 7) маркеры-ксенопоказатели (К), вводящие в повествование чужую или свою, сказанную ранее или планируемую, речь;
- 8) ритмообразующие маркеры (Р), позволяющие гармонизировать ритмические группы в речевом потоке;
- 9) маркеры-аппроксиматоры (А), указывающие на степень уверенности говорящего в сообщаемой информации;
- 10) маркеры-заместители (З), употребляющиеся для имитации чужой речи [Богданова-Бегларян, 2014: 7–20].

Мы видим, что с одной стороны, предложенная автором классификация достаточно подробная и позволяет увидеть разнообразие дискурсивных функций маркеров, но с другой стороны достаточно обширная классификация может вызвать путаницу у исследователей, согласно принадлежности маркера к той или иной группе.

Кроме предложенных классификаций, исследованием прагматических маркеров занимался и П.Ю. Золотов.

Так, согласно его классификации, реализация прагматической компетенции происходит не только на структурном уровне, но и на языковом, поскольку мы говорим про язык и общение.

При этом основными структурными особенностями реализации прагматической компетенции по П.Ю. Золотову являются:

- 1) коммуникативно-прагматические типы текстов;

2) схемы текстов: общие структуры текстов, с прагматическими отношениями между частями текста;

3) прагматексты: комплексы вербальных и невербальных средств, используемых для передачи прагматической информации, такие как интонация, жест, мимика.

В свою очередь, языковыми особенностями реализации прагматической компетенции по П.Ю. Золотову являются:

1) перформативы: высказывания, которые сами по себе выполняют определенное действие, например, обещание, просьба, извинение;

2) иллокутивные глаголы: указывающие на прагматическое намерение говорящего, например, «прошу», «утверждаю», «предлагаю»;

3) прагматические маркеры: лексические и грамматические средства, которые сигнализируют о прагматической функции высказывания, например, модальные глаголы, частицы, междометия;

4) непрямые речевые акты: высказывания, которые косвенно выражают прагматическое намерение говорящего, например, использование намеков, иронии или сарказма [Золотов, 2020: 229–246].

Таким образом, прагматическая компетенция предполагает не только знание языковых структур, но и умение использовать их соответствующим образом в различных коммуникативных ситуациях, с учетом невербальных средств коммуникации и социокультурного контекста.

Несмотря на многообразие классификаций, в нашей работе мы решили остановиться на классификации прагматических маркеров, предложенной Б. Фрейзером, поскольку на наш взгляд она является более емкой и структурированной.

Итак, в своей работе Б. Фрейзер предлагает четыре типа прагматических маркеров:

1) базовые (структурные, лексические и смешанные);

2) прагматические маркеры комментирования (маркеры оценки, маркеры образа выражения, эвидентные маркеры, причинно-следственные

маркеры, маркеры передаваемого источник, маркеры смягчения, маркеры интенсификации выражения);

3) параллельные маркеры (вокативные маркеры, маркеры неудовольствия говорящего, маркеры единения);

4) дискурсивные маркеры (маркеры смены темы, контрастивные маркеры, элаборативные маркеры, инферентные маркеры) [Fraser, 1996: 167–190].

К базовым маркерам относятся структурные маркеры, которые представляют собой три типа синтаксической структуры предложения: утвердительная, вопросительная и восклицательная. Например, утвердительная форма предложения: *“Reading is an important skill for learning English”*. Вопросительная структура предложения выглядит так: *“Did you see him?”* или *“Can you do that?”* Восклицательная структура предложения предполагает ожидание некоторого вербального или невербального действия от собеседника.

Что касается лексических маркеров, то они подразделяются на перформативы (*I apologize for my mistake*, к примеру) и прагматические идиомы (*Break the ice*: то есть начать общение в непривычной ситуации, к примеру: *“He told a joke to break the ice at the beginning of the meeting.”*).

Смешанные маркеры подразумевают соединение структуры и лексики для прагматического выражения. Например, смешанный маркер со структурой утвердительного предложения с разделительным вопросом: *“You can discuss the topic in pairs, or you can work individually”*. *“We can review the grammar rules together, or you can review them independently”*. Смешанные маркеры со структурой вопросительного предложения выглядят так, например: *“Could you please repeat that sentence, Sarah?”*, *“Can you give us an example of how to use this expression in a sentence?”*, *“May I suggest a different approach to solving this problem?”*. В то время как, смешанные маркеры со структурой повелительного предложения представляют собой такие предложения, к

примеру: *“Read the instructions carefully, or you may make mistakes on the test”*.  
*“Study your vocabulary, and you will be able to communicate more effectively”*.

Так, мы видим из приведенных примеров, что базовые маркеры включают в себя структурные, лексические и смешанные маркеры, при этом, наиболее сложными для изучения являются как раз смешанные маркеры, поскольку их не только сложнее выделить в исследуемом тексте, но также такого рода маркеры требуют от педагога гибкости мышления, умения реагировать на нестандартные ситуации, и в то же время они позволяют развивать у педагога данный спектр навыков и качеств, которые так необходимы для успешной работы в образовательной сфере.

Теперь рассмотрим прагматические маркеры комментирования, которые включают в себя: маркеры оценки, маркеры образа выражения, эвидентные маркеры, причинно-следственные маркеры, маркеры передаваемого источника, маркеры смягчения и маркеры интенсификации выражения.

Итак, маркеры оценки производят оценочное суждение высказываемого, например, *“I think”* – указывает на личное мнение говорящего или *“In my opinion”* – также отражает личное мнение, *“As far as I'm concerned”* – выражает личное отношение говорящего к ситуации или факту.

Что касается маркеров образа выражения, то это маркеры, которые передают то, как говорящий высказывает мысль.

Если говорить об эвидентных маркерах, то они указывают на степень уверенности говорящего в передаваемой информации, например: *“I saw him leave the building earlier”*; *“It appears that she's not attending the meeting”*. Здесь мы видим, что говорящий подтверждает сказанное своими словами *“I saw”*, *“It appears that”*, *“I heard”* и др.

В свою очередь причинно-следственные маркеры устанавливают соответственную причинную или следственную связь, к примеру: *“I didn't go to the party because I wasn't feeling well”*; *“She missed the deadline, as a result, she lost the opportunity”*».

Если говорить о маркерах передаваемого источника, то в данном случае они указывают на то, откуда была заимствована данная информация: *“According to the report, the company's profits have doubled”* ; *“It is said that he will be promoted to manager soon.”*

Маркеры смягчения являясь элементом выражения вежливого отношения к собеседнику проявляют себя в речи следующим образом: *“I'm kind of tired today”* ; *“Maybe we could try a different approach”*.

В ином же русле проявляют себя маркеры интенсификации выражения, которые усиливают содержание выражения, например: *“We insist that...”* или *“I'm absolutely thrilled with the results.”*

Таким образом, мы видим, что прагматические маркеры включают в себя маркеры оценки, маркеры образа выражения, маркеры интенсификации выражения, маркеры смягчения, причинно-следственные маркеры и маркеры передаваемого источника. Кроме того, все маркеры между собой имеют схожие признаки, но тем не менее отличаются и лексически, и синтаксически.

Далее рассмотрим параллельные маркеры. Итак, вокативные маркеры из группы параллельных маркеров – это разного рода обращения, в том числе местоименные, например: *“Hey, everyone, let's gather around and discuss our plans for the weekend”* или *“Alright, students, pair up and practice the dialogue together”*.

Маркеры недовольства говорящего выражают неодобрение говорящего по поводу высказываемого целиком или его части, к примеру: *“I'm sorry, but I don't think that's quite right”*; *“Hmm, I'm not entirely satisfied with your explanation”*.

Что касается маркеров единения, то это маркеры, которые позволяют собеседникам чувствовать себя заодно, то есть ощущать единение, при обращении *“my friend”*, к примеру. Еще одним ярким примером маркером единения является использование местоимения *“we”*. Например: *“Now we're working in groups”*.

Так, мы видим, что параллельные маркеры составляют небольшую группу маркеров и включают в себя маркеры неудовольствия говорящего, вокативные маркеры и маркеры единения. Далее рассмотрим последнюю группу – дискурсивные маркеры.

Первая группа маркеров в этом виде маркеров – маркеры смены темы, которые используются, чтобы сменить предмет обсуждения, например, “*I thought that the director would be holding the meeting tomorrow, not you...*” или “*Let me remind you that this is very important for us*”.

Второй вид – это контрастивные маркеры, которые сигнализируют о том, что последующее выражение противопоставлено предыдущему, например, тут используется маркер “*well*” в значении «но», «а», «хотя»: “*Well, not on my watch*” [Блюднева, 2019: 509].

Третий вид – элаборативные маркеры, цель использования которых заключается в том, чтобы показать, что последующее выражения будет уточнять предшествующее, к примеру, “*Explain it to me. — B: Pardon, sir? - A: Well, this little escapade of ours requires a knowledge of the German film industry*” [Блюднева, 2019: 507].

И последний вид маркеров прагматической компетенции – это инферентные маркеры, которые служат для показания того, что последующее высказывание будет выводом из предыдущего, например, рекламный текст шампуня Marie Claire представляет собой утвердительное предложение-вывод “*The most privileged hair in the world*”, из которого реципиент рекламного текста понимает, что, если он будет пользоваться этим шампунем, то получит желаемый результат. [Фрейзер, 1996: 167–190].

Таким образом, мы видим, что маркеры прагматической компетенции состоят из наиболее сложных групп маркеров и включают в себя маркеры смены темы, контрастивные маркеры, элаборативные маркеры и инферентные маркеры, которые в своей совокупности помогают выстроить не просто коммуникацию, а коммуникацию с эмоциями и чувствами, передаваемыми от собеседника к собеседнику.



Исходя из проведенного анализа, становится понятно, что наиболее полно отражает не только понятие, но и структуру маркеров прагматической компетенции именно классификация, предложенная Б. Фрейзером. Она наглядно демонстрирует, что в языкознании существуют не только дискурсивные и базовые маркеры, но также базовые и прагматические маркеры, с помощью которых коммуникация происходит на совершенно ином уровне, поскольку данные виды маркеров охватывают достаточно большой лексический и синтаксический пласт в изучаемом языке.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Изучив теоретические источники в аспекте педагогического дискурса, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, педагогический дискурс определяется не только как форма общения в рамках статусно-ролевых отношений, но и как определенный процесс, в котором происходит коммуникация учащихся и преподавателя. Такое определение педагогического дискурса наиболее продуктивно для нашего исследования по причине акцентирования внимания на статусно-ролевой модели данного вида дискурса. Мы предполагаем, что в дальнейшем исследовании именно этот фактор будет играть важную роль в использовании и выборе прагматических маркеров в коммуникации учитель-учащиеся.

Во-вторых, одной из целей педагогического дискурса является формирование навыков, способствующих развитию коммуникативной компетенции учащихся. В дискурсе онлайн и офлайн-уроков особая важность придается развитию иноязычной коммуникативной компетенции, составной частью которой выступает прагматическая компетенция.

В-третьих, изучив понятие прагматической компетенции и подходы к его определению в структуре коммуникативной компетенции мы выявили, что прагматическая компетенция – неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции, которая определяет способность использовать язык для достижения конкретных коммуникативных целей в разнообразных ситуациях, отвечает за поведение языковых знаков в реальной коммуникации, позволяет построить коммуникацию и выбрать соответствующие языковые средства в зависимости от цели общения.

Показателем сформированности прагматической компетенции является использование маркеров, которые в свою очередь могут быть классифицированы на следующие группы: базовые, прагматические маркеры комментирования, параллельные и дискурсивные.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО МАРКИРОВАНИЯ ДИСКУРСА ОНЛАЙН И ОФЛАЙН-УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

### 2.1. Особенности прагматического маркирования дискурса онлайн-уроков английского языка

Материалом для исследования прагматических маркеров в дискурсе онлайн-уроков послужило 6 онлайн-уроков по английскому языку в языковой школе «ENGFORD», общим хронометражем 9 часов. Представленный уровень студентов – B2, были рассмотрены уроки по следующим темам “*Adjectives*”, “*Adjectives with infinitive or -ing*”, и “*Quiz*” на предмет наличия прагматических маркеров в коммуникации «учитель-учащиеся». Данные онлайн-уроки представляют собой живое взаимодействие учеников и учителя посредством видеоконференцсвязи.

Ведущий канал речи в данном уроке – устный, однако доступ к жанру осуществляется через сервисы видеоконференцсвязи, то есть включает в себя мультимедийность и включения синхронных форм письменного общения (чат, работа на онлайн-доске) в данном жанре играют более значимую роль, чем, например, во время урока в аудитории. Также особенностями данного жанра являются спонтанность и преходящий характер: коммуникативное взаимодействие разворачивается во времени, при этом несмотря на наличие у учителя плана занятия, ситуация живого общения может повлиять на то, как оно будет складываться дальше.

В основе отбора прагматических маркеров (ПМ) и их анализа находится классификация прагматических маркеров по Б. Фрейзеру. Б. Фрейзер разделил ПМ на 4 типа (базовые, комментирующие, параллельные, дискурсивные), основываясь на их функциональных и прагматических характеристиках.

В ходе анализа дискурса онлайн-уроков мы выявили следующие типы ПМ в речи учителей и учеников.

#### 1. Базовые ПМ

А. Структурные прагматические маркеры (представлены грамматической категорией наклонения)

В исследованном дискурсе онлайн-уроков со стороны учителей преобладают вопросительные и повелительные структуры: *“How was your trip?”*, *“How are you doing?”*, *“What happened?”*, *“What do you remember?”*, *“How can we say about?”*, *“Are you ready for a little word training?”*, *“Do you have any questions?”*. Помимо вопросительных предложений в процессе коммуникации со студентами, преподаватели также используют вопросительные структуры с целью проверить уровень понимания материала учащимися, для этого используются общие вопросы: *“Did you get it?”* или *“Do you understand it?”*, *“Do you understand why we use these terms of grammar?”*, *“Is it clear?”*. При повторении пройденного материала преподаватели также используют общие вопросы, например: *“Do you understand what I mean?”*. Мы видим, что данная вопросительная структура предполагает ожидание некоторого вербального или невербального действия от собеседников (поговорить о пройденном материале, проверить понимание темы). Повелительное наклонение в речи преподавателей как правило выражает просьбу или некоторый приказ: *“Choose the right translation.”*, *“Let’s get started”*. Следует также отметить, что преподаватели часто используют повелительные конструкции в отрицательной форме второго лица с целью ободрить студентов или дать рекомендацию: *“Don’t be upset, it’s gonna be fine”*, *“Don’t hurry, take your time”*. Повествовательные предложения в речи преподавателей представлены значительно в меньшем количестве по сравнению с речью студентов, что обусловлено статусно-ролевым взаимодействием в рамках урока.

В то же время среди учеников, напротив, значительно преобладают повествовательные структуры: *“Dubai is just a really bustling city. And there, in*

*Fujairah, there aren't many people*”, “*Today is my last lesson here and it made me so sad*”, “*It's like a bad attack, when you get access without needed permissions*”, “*It's about being lazy*”. Повествовательные предложения особенно распространены среди учеников из-за структуры урока, которая предполагает как можно большее количество разговорной практики для учащихся. В речи учеников также присутствуют вопросительные структуры, но представлены в меньшем количестве. Студенты часто используют общие вопросы для уточнения какой-то информации, например: “*Does it mean like 'doing nothing'?*”, “*Should we do this task on the platform?*”. Также для уточнения более конкретной информации студенты активно используют специальные вопросы: “*What is the direct meaning of this phrase?*”, “*So what's the difference again between the 'melting pot' and the 'salad bowl'?*”.

Такое соотношение грамматических структур, в первую очередь, вызвано статусно-ролевыми отношениями участников дискурса. Главные задачи учителя — дать студентам как можно больше практики устной речи, не перебивая студентов и не превращая занятие в цельный монолог учителя (что исключает наличие множества повествовательных предложений), а также убедиться в том, что учащиеся усвоили материал (как правило, с помощью вопросительных предложений). Что касается учащихся, их задача прямо противопоставлена задачам учителя, они, попадая в коммуникативную ситуацию онлайн уроков английского языка, зависят от преподавателя, и в большинстве случаев, следуют его указаниям, отвечают на его вопросы (в форме повествовательных предложений), реже задают встречные вопросы учителю.

#### Б. Лексические ПМ.

Что касается лексических маркеров, в исследуемом дискурсе онлайн-уроков в речи учителей наиболее распространено использование перформативов (*I think, I reckon, I believe, I hope, I wish*). Наиболее распространёнными вариантами использованных преподавателями перформативов, выступают высказывания с высокой степенью уверенности,

что обуславливается статусом преподавателя в ситуации урока, например: “*I reckon this statement is all clear for you*”, “*I strongly believe that this topic won't be difficult for you*”. Также следует отметить, что с целью выражения некоторых пожеланий относительно работы студентов, преподаватели использовали следующие перформативы: “*I hope you've done your homework*”, “*I wish you overlook this article before the next lesson*”. Перформативные выражения встречаются на всех этапах урока: в начале занятия для введения темы, в процессе обсуждения для выражения мнения и оценки, в конце урока с целью выражения пожеланий учителя и просьб по отношению к студентами. Выражения с *let's* Б. Фрейзер относит к категории прагматических идиом, что также является формой выражения лексических ПМ. В речи преподавателей мы выявили следующие прагматические идиомы с *let's*: “*So, let's start talking now*”, “*So, let's start our discussion*”, “*Let's wake up, because we have a very important topic today...*” или “*Let's revise...*”, или “*Let's practice this grammar structure*”, “*Let's keep going!*”. Нам также были замечены другие прагматические идиомы в речи преподавателей. Например, идиома “*Hang in there*” в контексте поддержки ученика при ответе; а также идиома “*Wrap your head around this question*” как призыв усиленно подумать над вопросом.

В речи студентов перформативы использовались в меньшем количестве и разнообразии. Так, самыми распространенными вариантами использования перформативов послужили следующие перформативные глаголы: *think*, *believe*. Данные глаголы были чаще всего использованы в процессе повествования, например: “*I think it's Dubai, because it's the safest place in the world*”. В речи отдельных учеников встречались прагматические идиомы. Например, такие как “*To cut a long story short*” или “*So far so good*”. Примечательно, что у учителей идиомы в первую очередь выполняли функцию управления процессом урока, в то время как у учеников идиомы служили цельным ответом на вопрос (как в примере с идиомой “*So far so good*”) или же являлись частью истории, которой ученик делился на уроке.

В. Смешанные ПМ.

Смешанные маркеры подразумевают соединение структуры и лексики для прагматического выражения. На этапе говорения мы заметили смешанные маркеры со структурой утвердительного предложения с разделительным вопросом в обращении учителя к учащимся: *“In this case we can say like this, can’t we?”*, *“Right, but according to this thing it’s different, isn’t it?”*. Также мы обнаружили смешанные маркеры с альтернативным вопросом во время объяснения нового материала, например: *“Do you have any questions or no?”*, *“Do you understand this rule or no?”*. Смешанные маркеры со структурой повелительного предложения представили собой следующие предложения: *“Indicate the specified recommendations from the rules.”*, *“It was interesting talking to you and tomorrow morning bring your projects.”*, *“Study your vocabulary, and you will be able to communicate more effectively”*, *“You should talk using the past tense here”*.

Примечательно, что в речи учащихся практически не наблюдалось использование смешанных ПМ. Среди высказываний учеников встречались смешанные ПМ со структурой вопросительного предложения, представленные альтернативным вопросом, например: *“Can I say so or no?”*.

## 2. ПМ комментирования

### А. Маркеры оценки (производят оценочное суждение высказываемого).

В исследованном дискурсе онлайн-уроков со стороны учителей ПМ оценки выражены перформативными глаголами с разной степенью уверенности, а также наречием *maybe*: *“I hope you got it”*, *“Maybe you prefer another city like Moscow”*, *“I guess it does”*, *“I think it will be another word combination”*, *“I believe you remember this”*, *“Maybe another word you will choose”*, *“I guess that will be a good example”*, *“Maybe you like to live small town, isn’t you?”*, *“I want to say another way...”*. Представленные примеры отражают функцию ПМ оценки, так как они представляют личное отношение преподавателя к ситуации или факту, при этом, данные маркеры передают высокую степень уверенности в передаваемой информации основного сообщения, подчеркивают осведомленность учителя, надежность приводимых

аргументов, что побуждает учащихся больше доверять и внимательно слушать учителя на занятии.

Ученики же в данном случае используют маркеры оценки выражая неуверенность, например: “*I don't think this place is safe*”, “*I think it is really interesting*”, “*Maybe I can't decide for other people, but...*”. В речи учащихся ПМ оценки также представлены наречием *maybe* и перформативными глаголами. Однако частотность использования и разнообразие данной группы ПМ в речи студентов значительно ниже, чем в речи преподавателей. Нами также были выделены маркеры оценки, выражающие уверенное мнение по поводу изучаемого материала, например: “*I want to say that we have overpopulation and not so many safe places in the world*”.

Б. Эвидентные ПМ (указывают на степень уверенности говорящего в передаваемой информации).

В исследуемых уроках, с позиции преподавателя, эвидентные ПМ выражены разнообразными лексическими единицами, выраженными наречиями с, как правило, высокой степенью уверенности: “*First of all I clearly noticed you making progress...*” или “*Certainly, you can say in another way as you saw*”, “*I absolutely find this case more convenient because...*”. В данных примерах мы видим, что преподаватель подтверждает сказанное своими демонстрирует высокий уровень уверенности в сказанном, истинность высказывания.

Что касается эвидентных маркеров с позиции учащихся, то в большинстве случаев степень уверенности в передаваемой информации основного сообщения достигалась за счет подтверждения источника этой информации. Так мы можем выделить следующие эвидентные ПМ, представленные наречиями в сочетании с перфектными формами, подтверждающими опыт услышанного/увиденного ранее: “*I certainly have seen this...*”, “*You know, I've really heard that Chinese people...*”, “*I'm sure, I've heard this grammar construction, but I can't recall it*”. В последнем примере учащийся хоть и показывает, что он знает данную конструкцию и уверен, что такая конструкция существует, но оборотом “*I can't recall it*” демонстрирует,



что не помнит ее. Также мы можем увидеть эвидентные маркеры и в структуре вопросительных предложений: “*We have **certainly** read it before, haven't we?*”. Мы видим, что говорящий уверен в том, что говорит и подчеркивает это: “*we have **certainly** read it before...*” указывая на то, что помнит, что они читали данный отрывок статьи, однако структурой разделительного вопроса подчеркивает наличие сомнений.

Сравнивая способ выражения эвидентных ПМ в речи преподавателей и студентов, можно сделать вывод о том, что преподаватели используют большее многообразие лексических единиц, демонстрирующих высокую степень уверенности, в то время как высказывания студентов ограничены меньшим количеством единиц с высокой степенью уверенности. Стоит, однако, отметить, что в речи отдельно взятых учащихся также могут присутствовать ПМ, подтверждающие осведомленность и уверенность говорящих в передаваемом сообщении.

В. Причинно-следственные ПМ (устанавливают соответствующую причинную или следственную связь).

В отличие от других групп прагматических маркеров, причинно-следственные ПМ редко используются с позиции преподавателя. В основном причинно-следственные ПМ были использованы в процессе объяснения материала и были представлены причинно-следственными союзами (*since, because, that's why, so*) и соединительными наречиями (*as a result*): “*We have to use this rule **since** we would like to say...*”, “***Because** we needed a verb here, so that's why you think it's so easy*”, “*So let's talk about overpopulation, **as a result**, we will choose the safest place to live in the world*”. Также данная группа ПМ часто использовалась в процессе инструктирования учеников и управления ходом урока, например: “*It's a difficult topic **that's why** I'd like to divide you into groups*”. В данном примере преподаватель комментирует и объясняет ученикам с какой целью он разделяет их на группы.

Что же касается учеников, они используют причинно-следственные ПМ чаще, особенно при упражнениях на отработку говорения, когда высказывают

ту или иную мысль. Однако, в большинстве случаев они выражены причинно-следственным союзом *because*: “*I think structure is right, **because** we use Present Perfect*”, “*I think it’s Dubai, **because** it’s the safest place in the world*”, “*I’d choose the term ‘salad bowl’, **because** it seems to me it’s more complex and suitable in this context*”.

Проводя сравнительный анализ выбора лексических средств для выражения причинно-следственных ПМ, мы несомненно можем увидеть разницу в разнообразии ПМ, использованных преподавателем и студентами. Если учащиеся преимущественно использовали причинно-следственный союз “*because*”, то преподаватели использовали более сложные варианты выражения причинно-следственных связей, например, такие как: “*as a result*”, “*that’s why*”, “*since*”.

Г. Маркеры смягчения (средство выражения вежливого отношения).

С позиции учителя маркеры смягчения использовались для более корректного объяснения того или иного правила, при этом учитель мог не только объяснить, но и поправить ученика, мягко указав на ошибки. ПМ смягчения могли быть выражены модальным глаголом с *have* в сочетании с причастием прошедшего времени с целью указания на возможно совершенную ошибку, например: “*You **might’ve mispronounced** this word, because I think you know it ...*”, предложениями со структурой отрицательного предложения “***I don’t think** that we can mix these expressions together*”, “***I’m not so sure** that I get what you want to say*”. Также мы можем увидеть пример, где учитель с помощью ПМ смягчения предлагает ученикам разобраться в вопросе, который вызвал особенно много трудностей, на следующем уроке: “*Maybe we could try to study phrasal verbs next lesson*”. В данном примере в качестве ПМ смягчения может выступать наречие *maybe*.

С позиции учеников маркеры смягчения использовались крайне редко, чаще для уточнения организационных вопросов, с использованием наречия *maybe*: “***Maybe** I can come 5 minutes later next time?*” или для того, чтобы задать личный вопрос учителю: “***Maybe** do you know this soundtrack?*”. Также следует

отметить, что в речи студентов в незначительном количестве, но встречались ПМ смягчения со структурой условного предложения, например: “...*privileged if I may say so*”, “*If I’m right, this task isn’t a part of our homework*”.

Сравнивая выбор лексических средств для выражения ПМ смягчения, можно увидеть разницу в ПМ, использованных преподавателем и ПМ, использованных студентами. У преподавателей разнообразие выбранных средств значительно выше (“*I don’t think...*”, “*I’m not so sure...*”, “*It’s better to say...*”), в то время как у учащихся данный вид ПМ ограничивается смягчением с *maybe* и структурой условных предложений с *if*. Это различие объясняется целью, с которой данные виды ПМ были использованы участниками дискурса. Целью преподавателя было мягко донести некорректность или неправильность ответа студента, именно поэтому они старались разнообразить данный вид ПМ, чтобы снизить градус давления на студентов. Учащиеся же использовали маркеры смягчения с целью снижения риска своей ошибки, именно поэтому для них было достаточно использования распространённого маркера *maybe* и условных предложений.

Д. Маркеры передаваемого источника (указывают, откуда пришла информация к говорящему).

Чаще всего данный вид маркеров преподаватели используют в повествовательных предложениях с целью указания источника информации при объяснении материала. Маркеры передаваемого источника в речи преподавателей представлены производными предлогами: “*According to this rule we use passive voice*”, “*According to what we’ve just discussed...*”, “*Based on this rule, you’re to choose the right option*”. На основании проанализированных нами уроков наиболее частотными ПМ передаваемого источника были выражения с производными предлогами “*according to*” и “*based on*”.

Со стороны учащихся данный вид ПМ был выражен следующими конструкциями с перфектными временами: “*As we’ve discussed earlier...*”, “*As you’ve told me before...*”. Как мы видим из примеров, ученики в большинстве

случаев используют данный вид ПМ для ссылки на слова преподавателя, подтверждая верность последующего высказывания. Это объясняется статусно-ролевой моделью коммуникации «учитель-учащийся».

Сравнивая выбор лексических средств для выражения ПМ передаваемого источника, можно увидеть разницу в ПМ, использованных преподавателем и ПМ, использованных студентами. У преподавателей самыми распространенными были конструкции с производными предлогами “*according to*” и “*based on*”, в то время как учащиеся выбирали конструкции с *as* и *Present Perfect*, что акцентировало внимание на том, что этот вопрос или тема уже обсуждалась вместе с преподавателем.

Е. Маркеры интенсификации выражения (усиливают содержание выражения).

В дискурсе исследованных нами онлайн-уроков преподаватели использовали ПМ интенсификации выражения для того, чтобы похвалить учащихся и подчеркнуть правильность ответа. Так, ПМ данной группы были представлены наречиями степени (*really, very, absolutely*): “*Good for you, we really did this quiz very well!*”, “*I'm absolutely thrilled with the results*”. Также данный вид ПМ был использован преподавателями с целью ободрения студентов, например: “*Everything will be just awesome, trust me!*”, “*I do believe you can make it*”, “*You're such a diligent student' just keep going*”. В данных примерах ПМ интенсификации выражения представлены наречиями (*such, just*), а также вспомогательным глаголом *do*, который выполняет функцию усиления смыслового глагола.

Рассматривая выбор ПМ интенсификации выражения среди учащихся, самым частотным вариантом представляется ПМ, выраженный наречием степени *absolutely*, например: “*I'm absolutely sure, that Dubai is one of the safest cities in the world*”. Также нами были выделены некоторые варианты этого вида ПМ с наречием *so*: “*That's so true*”, “*It's so right*”.

Проводя сравнительный анализ выбора средств для выражения ПМ интенсификации выражения, мы несомненно можем увидеть разницу в целях

их использования преподавателями и студентами. Если в рамках онлайн-уроков преподаватели часто используют маркеры данной группы для улучшения эмоционального фона учащихся, то ученики преимущественно выбирают данный вид ПМ для выражения согласия.

### 3. Параллельные маркеры.

А. Вокативные ПМ (разного рода обращения, в том числе и местоименные).

По большей степени, вокативные ПМ были представлены среди учителей в личных обращениях к ученикам, выраженных именами собственными, например: “*Olesya, how was your trip?*”, “*Julia, how are you doing?*”, “*Dan, can you read it, please?*”. Личные обращения, выраженные именами собственными, играют особенно важную роль в дискурсе онлайн-уроков, вовлекая участников в равноценную дискуссию, поощряя ответы учеников, и позволяя более скромным студентам высказаться наравне с самыми общительными учениками. Помимо личных обращений, у учителей широко распространены обращения ко всей группе, выраженные именами нарицательными и местоимениями: “*Guys, what is it?*”, “*Guys, do you get it?*”, “*Why are you all so sleepy today?*”. Данные вокативные ПМ были использованы только с позиции преподавателей для того, чтобы обратиться с вопросом ко всему классу сразу, либо побудить к вербальной или невербальной коммуникации.

Что касается речи учеников, вокативные ПМ были использованы в минимальном количестве, в большинстве случаев в процессе работы в парах, где мы могли заметить редкие личные обращения, выраженные именами собственными: “*Dan, so what do you think about it?*”, “*Julia, how about you?*”. Остальная часть обращений была выражена исключительно местоимениями, в том числе в вопросах, адресованных учителю: “*Could you remind us how to use this grammar structure?*”, “*Can you repeat, please?*”.

Сравнивая частотность использования данного вида ПМ, мы можем сделать вывод, что преподаватели с целью управления процессом урока,

используют вокативные ПМ значительно чаще. Кроме того, преподаватели преимущественно используют личные обращения, в то время как студенты в большинстве случаев используют местоименные обращения.

Б. Маркеры неудовольствия (выражают неодобрение говорящего по поводу высказываемого целиком или его части).

В проанализированных нами примерах преподаватели использовали ПМ неудовольствия для того, чтобы подчеркнуть некорректность некоторых ответов, исправить конкретные ошибки или выразить некоторое неодобрение по отношению к действию ученика. ПМ неудовольствия в проанализированных нами уроках часто были представлены вежливой формой извинения с *but*, например: “*I’m sorry, but I don’t think this is the best way to say it...*”, “*I’m sorry to mention this, but you were about to do this task before the lesson*”. Также ПМ данной группы были представлены модальной конструкцией *had better*, выражающей настоятельный совет или обязанность выполнить действие, например: “*Honestly, you had better ask me*”. Следует отметить, что данный тип ПМ был также выражен с помощью языковых единиц, использование которых предполагает смягчение передаваемого сообщения, например: “*I’ve got one little correction...*”.

В свою очередь с позиции учащихся данный вид ПМ выражен гораздо меньше, чаще при наличии вопросов и недопониманий по теме урока: “*I’m sorry, but I don’t understand it*” или для выражения недовольства касательно обещаний учителя по поводу уровня сложности заданий: “*I’m sorry, but it wasn’t so easy actually*”. Данный вид ПМ в речи учащихся был представлен вежливой формой извинения с *but*. Примечательно, что среди учащихся данный вид ПМ, по сравнению со всеми остальными группами маркеров, был использован крайне редко.

В. Маркеры единения

Примером маркеров единения со стороны преподавателей может служить неформальное выражение *you know*, целью использования которого является выражение солидарности с получателем информации, то есть с

учениками: “*Well, guys, as you know...*”, “*So, guys, you know...*”, “*Well, you know...*”. Данные маркеры помогают преподавателю не только объединить слушателей (учащихся), но и удержать внимание всей аудитории, сосредоточить это внимание на каком-то конкретном аспекте урока или вопросе. Самым популярным вариантом языковой реализации данной группы ПМ является местоимение *we*, которое было многократно использовано преподавателями почти каждый раз при переходе с одного этапа урока на другой, например: “*so we’ve discussed the pros and cons of the ‘melting pot, so now...*”, “*we’ve learned five new expressions, now let’s practice speaking*”, “*we’ve done a great job today, thank you all, see you next time*”.

С позиции учащихся данного вида ПМ замечено не было. Это обусловлено статусно-ролевой моделью дискурса онлайн-уроков, в которой ученикам нет необходимости применять маркеры единения по причине отсутствия групповых заданий, после которых студенты могли бы выразить их общее мнение по результатам обсуждения в мини-группе.

#### 4. Дискурсивные ПМ

А. Маркеры смены темы (используются, чтобы сменить предмет обсуждения).

Данный вид маркеров был замечен преимущественно с позиции учителя, и чаще всего при регулировании хода урока, в том числе при переходе от одной части урока к следующей. Языковой реализацией ПМ смены темы в речи преподавателей послужило сочетание простого противительного союза *but* и модального глагола *will* с целью выражения намерения: “*So, we have not finished the included topic yet, but we will try to practice discussing such issues...*”. Также распространённым вариантом языковой реализации ПМ смены темы в речи преподавателей является использование императива первого лица единственного числа с глаголом *let* (*let me*) и множественного числа (*let’s – let us*), например: “*Let’s switch to the next part of our lesson...*”, “*Having discussed grammar rules let’s slightly go to practicing them*”, или “*Yes, we can say about adjectives like this. Let me remind you that you can say gluten-free*”. В последнем

примере тема прилагательных разделена на две подтемы, и чтобы сменить тему разбора правил и перейти к примерам, преподаватель выбирает использование императива первого лица единственного числа с глаголом *“Let me remind you...”*.

Со стороны учащихся ПМ смены темы выражались исключительно вопросами с модальным глаголом *can*, в ситуациях, когда ученик хотел задать вопрос не по теме или же относящийся к теме, обсуждение которой уже закончилось, например: *“Sorry, can I ask about the difference of the ‘melting pot’ and the ‘salad bowl’?”* или *“Can I ask the questions that isn’t related to our topic?”*.

Выбор средств для выражения ПМ смены темы у преподавателей и студентов в очередной раз обусловлен статусно-ролевой моделью дискурса онлайн уроков. Так, преподавателям, в процессе управления ходом урока в онлайн среде необходимо четко отслеживать время, выделяемое на каждый вид заданий, именно поэтому разнообразие и частотность использования данного вида ПМ среди преподавателей значительно выше, чем у учащихся.

Б. Контрастивные ПМ (сигнализируют о том, что последующее выражение противопоставлено предыдущему).

В исследуемом дискурсе онлайн-уроков в речи преподавателей было выделено множество примеров контрастивных ПМ. Следует отметить, что оценивая речь всех участников дискурса, самым распространённым маркером выступает простой союз *but*. Однако, в речи преподавателей помимо союза *but* также были использованы союзы *however*, *although*, а также союзное наречие *on the other hand*: *“But, let’s have a look on a brighter side of this topic!”*, *“But, let’s discuss all the cons too”*, *“However, there’re also other points of view”*, *“On the other hand, this issue can be discussed from the different point”*. Данные маркеры были использованы преподавателем для того, чтобы обсудить тему или явление, с другой стороны, с положительной или напротив негативной, как бы противопоставляя следующие высказывания тем, что уже были упомянуты студентами. Мы предполагаем, что данный вид ПМ наиболее ярко выражен в речи преподавателей именно из-за функций преподавателя в рамках



урока, направленных на поддержание дискуссии в комплексном и разнообразном виде.

Рассматривая речь учеников, мы заметили контрастивные ПМ, представленные с помощью союза *but*, например: “*You try to assimilate to other country’s culture, but at the same time you try to preserve your country’s traditions*”. Следует отметить, что союз *but* является самым популярным вариантом выражения контрастивных отношений, как среди учащихся, так и среди преподавателей.

Сравнивая выбор лексических средств для выражения контрастивных ПМ, можно увидеть разницу в маркерах, использованных преподавателем и студентами. Так, преподаватели демонстрируют большее многообразие этого типа маркеров (*but, however, on the other hand*), в то время как учащиеся чаще используют союз *but* для выражения противоположного мнения.

В. Элаборативные ПМ (показывают, что последующее выражение будет уточнять предшествующее).

Данный вид ПМ активно использовался преподавателями при объяснении материала урока. Элаборативные ПМ в речи преподавателей были выражены императивом первого лица единственного числа с *let (let me)* и множественного числа (*let’s*): “*Do you remember, when you use this case we have another ending? Let me explain it to you*”, “*Do you know why we say ‘It made me really angry to found out, I’d been cheated’*. Ok. **Let’s** revise it”.

В речи учащихся данный вид ПМ не был выявлен, что объясняется статусно-ролевыми отношениями учителя и учащихся в аспекте данного вида ПМ.

Г. Инферентные ПМ (служат для показания того, что последующее высказывание будет выводом из предыдущего).

Инферентные ПМ использовались преподавателями в процессе проверки понимания темы учащимися и последующего повторного разъяснения. В данном примере преподаватель, объясняя тему, задает вопрос студентам, и получая невербальную реакцию об отсутствии полного

понимания, повторно объясняет: “*Do you know why we say ‘It made me really angry to found out that I’d been cheated’? So, let me explain it to you, if you use ‘have or had been’ it means something is happening to you... you are not doing this to someone*”. Из данного высказывания учащиеся понимают, что в данном предложении следует использовать *Passive Voice*. То есть из вопроса, последовало следующее высказывание – объяснение. В данном случае инферентный ПМ были выражен вводным словом *so* и императивом 1 лица единственного числа с *let*. Также в дискурсе онлайн-уроков популярным вариантом языковой реализации инферентных ПМ выступает наречие *then* в значении «тогда»: “*Oh, we haven’t done this exercise. Then let’s do it right now*”.

Со стороны учащихся инферентные ПМ были преимущественно представлены клишированными выражениями, например, такими как: “*to sum it up...*”, “*to conclude...*”, “*summing up everything I said before...*” и самое распространённое — сочинительный союз “*so...*”.

Сравнивая выбор языковых средств, можно заметить, что преподаватели используют данный вид ПМ, чтобы предупредить учащихся, что далее последует объяснение данного вопроса. Студенты, в свою очередь, используют маркеры данной группы преимущественно для того, чтобы подвести итог их высказыванию.

Таким образом, проанализировав записи 6 онлайн-уроков длительностью по 1,5 часа каждый и полным хронометражем 9 часов, мы выяснили, что в дискурсе онлайн-уроков английского языка в речи преподавателей можно выделить ПМ всех групп, в то время как в речи студентов некоторые из них:

- 1) отсутствуют совсем (элаборативные ПМ, ПМ единения);
- 2) выражены ограниченным количеством лексических и синтаксических средств (ПМ оценки, ПМ передаваемого источника, ПМ интенсификации выражения, ПМ смягчения, ПМ неудовольствия, ПМ смены темы, инферентные ПМ);

3) в одинаковой степени используются как преподавателями, так и студентами (эвидентные ПМ, причинно-следственные ПМ).

Подводя итог, в дискурсе онлайн-уроков английского языка мы выявили базовых маркеров – 91, маркеров комментирования – 68, параллельных маркеров – 53 и дискурсивных – 39, что свидетельствует о том, что наиболее распространённой группой маркеров прагматической компетенции являются ПМ комментирования. В первую очередь, это может быть обусловлено разнообразностью подвидов ПМ комментирования (ПМ оценки, эвидентные ПМ, причинно-следственные ПМ, ПМ смягчения, ПМ передаваемого источника, ПМ интенсификации выражения). Также следует отметить, что ПМ комментирования (за исключением ПМ смягчения) одинаково часто используются в речи как преподавателей, так и студентов, что подчеркивает их распространённость в дискурсе онлайн-уроков.

## 2.2. Особенности прагматического маркирования дискурса офлайн-уроков

Материалом для исследования прагматических маркеров в дискурсе офлайн-уроков послужили 6 уроков по английскому языку для студентов с уровнем знания языка B2–C1, общим хронометражем 9 часов. Данная часть практической части осуществлена на базе СФУ, Института филологии и языковой коммуникации. В исследовании принимали участие преподаватели кафедры теории германских и романских языков и прикладной лингвистики Бобихова Л.С., Макарова С.М., Кузнецова Н.О., а также студенты групп ИЯ21-01Б, ИЯ20-01Б, ИЯ20-03Б. Офлайн-уроки – живое взаимодействие учеников и учителя, где ведущий канал речи – устный. Особенности данного жанра являются спонтанность и переходящий характер, как и в онлайн-уроках, но при этом оффлайн-уроки проводятся в непосредственном контакте с учащимися, что способствует более глубокому взаимодействию с преподавателем. Кроме того, преподаватель может лучше контролировать

внимание и концентрацию учащихся, и быстро понимать, когда необходимо пересмотреть материал.

Также одним немаловажным различием между офлайн-уроками и онлайн-уроками является интерактивность и наглядность материала, использование игры, как способа разнообразия процесса обучения.

В основе отобранных нами прагматических маркеров (ПМ) и их анализа в данном исследовании лежит классификация прагматических маркеров по Б. Фрейзеру. Б. Фрейзер разделил ПМ на 4 типа (базовые, комментирующие, параллельные, дискурсивные), основываясь на их функциональных и прагматических характеристиках.

В ходе анализа дискурса офлайн-уроков мы выявили следующие типы ПМ в речи преподавателей и учеников.

#### 1. Базовые ПМ

А. Структурные прагматические маркеры (представлены грамматической категорией наклонения).

В исследованном дискурсе офлайн-уроков со стороны преподавателей преобладают вопросительные предложения, выраженные общими и специальными вопросами (*Wh-questions*): “*Does it sound like a noun in Russian?*”, “*Was it that bad?*”, “*Have you read the card?*”, “*Do you need help?*”, “*Have you got any insights?*”, “*Were you inspired by the reading club?*”, “*Does anybody remember the term for this in Russian?*”. “**What** are we going to do today?”, “**Who** has listened to me quite attentively?”, “**Who** wants to come up with the theory first?”, “**What’s** missing here?”, “**What** does this period refer to?”, “**What** sort of place is it?”, “**What** can be a deterrent to prevent such crimes?”, “**What** might be the alibi?”. Как правило специальные вопросы в речи преподавателей представлены вопросами к подлежащему (*who/what questions*), это обусловлено необходимостью обращения к объекту обсуждения, например, картинке в учебнике (“**What’s** missing here?”). Помимо вопросительных предложений в процессе коммуникации со студентами, преподаватели также используют повелительные предложения.

Повелительное наклонение в речи преподавателей как правило выражает просьбу или некоторый приказ и обычно представлено инфинитивом смысловых глаголов без частицы *to*, например: *“Choose the right option”*, *“Take a look at a preposition”*, *“Complete the rest of the exercises”*. Повествовательные предложения в речи преподавателей представлены значительно в меньшем количестве по сравнению с речью студентов. Повествовательные предложения распространены исключительно в процессе объяснения плана урока, например: *“Today we’re going to play a game”*, *“As for the next Tuesday, I’m going to send you some material concerning the stylistics”*, *“Now we’re opening a new part of our topic, dedicated to crimes”*.

Что касается учащихся, то с их стороны чаще всего преобладают повествовательные структуры при пересказе текстов или же при высказывании своих мыслей по теме урока: *“So, the next type of crime is ... It’s a really common kind of crime.”*, *“The Russian law system is so complicated to understand”*, *“They tend to distrust the government”*, *“Cybercrimes are relatively new”*, *“And here are examples of such crimes as...”*, *“On the one hand, it looks like a passion murder”*, *“That’s why she had to open the room door again”*, *“So this book is for those who are bored with their life”*. Стоит заметить, что в речи студентов было выявлено крайне мало вопросительных структур, чаще всего представленных общим вопросом с модальными глаголами: *“Should we...?”*, *“Should we send them back by what? Email? VK?”*.

Такое соотношение синтаксических структур, выбираемых участниками дискурса (преподавателями и студентами), в первую очередь, объясняется офлайн-взаимодействием, в рамках которого преподаватель может более наглядно объяснить тему и сразу заметить возникающие в процессе недопонимания, что исключает необходимость чрезмерного использования вопросительных предложений в речи студентов.

#### Б. Лексические ПМ.

Что касается лексических маркеров, в исследуемом дискурсе офлайн-уроков в речи преподавателей наиболее распространено использование

высказывание с *let's*, которые Б. Фрейзер относит к категории прагматических идиом, представляющих собой лексические ПМ. Они особенно часто встречаются в начале урока, на этапе приветствия или введения заданий: *“Let’s take a look at what we’re going to do.”*, *“Let’s start with the book’s overview”*, *“Let’s start with ones who have an alibi”*, *“So let’s move on to group number 3”*, *“Now let’s take a verdict”*, *“Let’s open your home task! Let’s check it very very quickly”*. Также нами были выделены некоторые прагматические идиомы, использованные учителем, например: *“that’ll do”* в значении «достаточно» в процессе управления ходом урока и перехода от одного вида активностей к другому; *“you can do this exercise hands down”*, где *hands down* означает «наверняка, абсолютно точно», данная идиома была использована учителем для придания уверенности студентами.

В речи студентов во рамках коммуникации преподаватель-студенты преимущественно были замечены следующие перформативы: *“I think”*, *“I guess”*. Данные примеры демонстрируют стандартные ПМ для устной формы общения на английском языке, которые довольно широко распространены. Как правило, такие перформативы используются с целью смягчения последующего высказывания, именно поэтому, в большинстве случаев, такие маркеры были замечены исключительно в речи студентов. Однако, стоит отметить, что во время групповых дискуссий студенты также использовали иллокутивный глагол (вердиктив) *suggest*: *“I suggest we start with this question”*.

Разница в выборе лексических ПМ в коммуникации преподаватель-студенты и студенты-студенты обуславливается статусно-ролевыми отношениями участников дискурса. Мы можем сделать вывод о том, что в связи с функцией и спецификой данного вида ПМ, преподаватели и студенты используют перформативы с разной иллокутивной силой.

#### В. Смешанные ПМ.

Смешанные маркеры подразумевают соединение структуры и лексики для прагматического выражения. На этапе отработки навыка говорения мы заметили смешанные маркеры со структурой повелительного предложения в

обращении учителя к учащимся, например: “*No, write a word in English, and then ask your partner. Ok?*”, предложениями с нарушенной структурой вопроса: “*Any difference between being detained and being held in custody?*”, предложения с разделительным вопросом: “*You’re ready, aren’t you?*”. Также при объяснении материала или напоминании о пройденном материале учитель прибегал к повествовательным структурам, с повелительным наклоном (императивом) либо императивом с отрицанием, с перформативными глаголами: “*Give your words in Russian or present a definition*”, “*Don’t forget that pretty soon we’re writing the final spelling dictation*”, “*I suggest you to present a speech, building the whole picture, providing all the evidence*”.

В свою очередь, в речи учащихся смешанные ПМ наиболее часто были представлены в форме косвенных речевых актов просьбы с модальным глаголом *may*, например: “*May I start?*”, “*May I try first?*”, “*May I read out loud?*”. Несмотря на то, что данные вопросы являются вежливой формой выражения просьбы, Б. Фрейзер относил их к смешанным ПМ, потому что они не столько выполняют функцию просьбы, сколько уже подразумевают положительный ответ.

Сравнивая цели использования смешанных ПМ в речи преподавателей и студентов, мы можем проследить то, что в большинстве случаев преподаватели используют данный вид маркеров для объяснения заданий, управления ходом урока и для напоминаний о предстоящих учебных планах. Студенты же используют смешанные ПМ в речи сравнительно реже, и только для выражения просьбы, с четкой целью получения положительного ответа, а то есть разрешения.

## 2. ПМ комментирования

### А. Маркеры оценки (производят оценочное суждение высказываемого).

В исследуемом дискурсе офлайн-уроков со стороны преподавателей преобладают повествовательные структуры со следующими языковыми средствами:

- 1) наречием выражения мнения **actually**: “*What should her sentence be? Actually, I think 10-15 years of imprisonment*”;
- 2) оценочным глаголом **seem**: “*The picture seems good enough*”;
- 3) наречиями выражения мнения **luckily, fortunately, hopefully**: “*Luckily, you have ordered yourselves*”, “*Fortunately, you all know the definitions of these crimes*”, “*Hopefully, there will be 3 or 4 of you*”;
- 4) наречием образа действия **naturally**: “*Naturally, It means when one branch of law catches the perpetrator*”.

Все вышеперечисленные примеры отражает личное отношения преподавателя к ситуации или факту, при этом, маркеры, использованные преподавателями, могут иметь разную эмоциональную окраску: *actually* отражает действительную оценку ситуации, *luckily* и *fortunately* – радость и некоторое облегчение, *naturally* – неотъемлемость и подлинность следующей далее информации, *hopefully* – надежду.

Со стороны учеников вариативность и количество ПМ оценки значительно ниже, чем у преподавателей, в большинстве случаев данная группа маркеров была представлена следующими языковыми средствами:

- 1) наречием выражения мнения **actually**: “*Actually, I guess we have the same situation, so I guess I don’t have to explain the case*”, “*Actually, we think she found his letter and killed him*”;
- 2) наречием образа действия **honestly**: “*Honestly, it looks like she could possibly make Danial guilty*”, “*Honestly, I didn’t quite understand the difference between these two types of crime*”.

Сравнивая выбор языковых средств для выражения ПМ оценки, преподаватели используют более широкий спектр маркеров, выражая разное отношение к разным вопросам, в то время как учащиеся, как правило, используют данную группу ПМ исключительно с целью заполнения нежелательных пауз, в качестве так называемых *filler-words*.

Б. Эвидентные ПМ (указывают на степень уверенности говорящего в передаваемой информации).



В исследуемых офлайн-уроках, с позиции преподавателей, эвидентные ПМ выражены разнообразными лексическим единицами, представленными наречиями, как правило, с высокой степенью уверенности (*certainly, clearly, for sure*): “*Certainly, there’s such a phenomenon*”, “*Clearly, you’re making progress*”, “*There’re other ways, for sure*”. Также эвидентные ПМ были представлены вводными конструкциями с разной степенью уверенности (*as I see it, as far as I remember*): “*Regarding the reading part, as I see it, it needs revising*”, “*As far as I remember, they stole 2 million dollars*”. В данных примерах мы видим, что преподаватель подтверждает сказанное своими словами и указывает на уверенность в передаваемой информации и ее источнике. Однако, следует отметить, что преподаватели также свободно используют ПМ с меньшей степенью уверенности, преследуя цель донести исключительно точную и верную информацию до студентов, например, фраза с перформативом *doubt*: “*I doubt that. We can double-check it together*”.

Что касается эвидентных маркеров с позиции учащихся, то в своем большинстве данная группа ПМ представлена перформативными глаголами (*know, think, consider*) в сочетании с наречиями, выражающими разную степень уверенности (*for sure, really, strongly*): “*I know for sure that in Russia the passion murder is softened by reducing a couple of years...*”, “*I really think that she didn’t want this secret relationship to come out*”, “*We really consider Danial to be a murder*”, “*I strongly believe, not only that girl, but there are many other cases in Russia*”. Также в речи учащихся часто можно было услышать следующие эвидентные ПМ с низкой степенью уверенности, выраженные наречиями степени уверенности (*probably*), прилагательным *likely* с с глаголом-связкой *be* в сочетании с инфинитивом, модальными глаголами: “*Probably, she could have left all these evidence on purpose*”, “*These crimes are likely to happen in small villages*”, “*It might be quite a hard thing to do*”.

В отличие от других видов маркеров эвидентные ПМ в равной степени используются, как преподавателями, так и студентами. Однако, часто выражают разную степень уверенности. Сравнивая степень уверенности

выделенных нами эвидентных ПМ в речи преподавателей и студентов, мы несомненно можем сказать, что преподаватели, в следствие их статуса, чаще используют ПМ с высокой степенью уверенности (“*as I see it*”, “*certainly*”, “*without any doubts*”), однако они также могут использовать в речи эвидентные ПМ с меньшей степенью уверенности, с целью предостеречь студентов от получения неточной информации (“*as far as I remember*”, “*I doubt that*”).

В. Причинно-следственные ПМ (устанавливают причинную или следственную связь).

В отличие от других групп прагматических маркеров, причинно-следственные ПМ редко используются с позиции преподавателя. В основном причинно-следственные ПМ были использованы в процессе объяснения материала и были представлены причинно-следственными союзами (*because*, *since*), а также вводными словами и конструкциями: “***Because they are kind of from the other field***”, “***Since we have finished the discussion on the topic of crimes...***”, “***To conclude, it was a really well-planned crime***”, “***To start with, let’s briefly discuss your homework***”, “***By leaving some traces the maid tried to lead the suspicion to someone else***”. Редкое применение данного типа маркеров среди преподавателей может быть обусловлено незначительным количеством повествовательных предложений в их речи. Как правило, преподаватели используют причинно-следственные ПМ для объяснения нового материала, а также для регулирования хода урока.

Что же касается учеников, то они используют причинно-следственные ПМ чаще, особенно при упражнениях на отработку навыка говорения, когда высказывают ту или иную мысль. Однако, в большинстве случаев, как и в дискурсе онлайн-уроков, они выражены причинно-следственным союзом *because*: “***Because she was like an unnoticed made***”, “***Because of the preposition presented here, we choose this form***”, “***Because it serves a great protection for our planet***”, “***I’m not going to elaborate on these types, because...***”, “***Because it’s very interesting***”, “***Because members of the community are willing to testify***”. Следует отметить, что данным вид ПМ также был представлен соединительным

союзом *and* в сочетании с наречием *also*: “***And also*** it creates a sense of safety. Education Programs. They aim to raise awareness”. Из данных примеров можно увидеть, что наиболее частотным причинно-следственным ПМ среди учащихся является “*because*”.

Сравнивая лексическое разнообразие представленных причинно-следственных ПМ, можно сделать вывод о том, что преподаватели используют более сложные и разнообразные языковые средства для установления причинно-следственной связи. Даже на примере использования одного из самых распространённых маркеров “*because*” видно, что если студенты ограничиваются только им, то преподаватели в своей речи часто используют “*since*”.

Г. Маркеры смягчения (средство выражения вежливого отношения).

С позиции преподавателей прагматические маркеры смягчения использовались для более корректного объяснения того или иного правила, при этом преподаватель мог не только объяснить, но и поправить ученика, мягко указав на ошибки. ПМ смягчения, в первую очередь, были представлены наречиями *kind of, maybe*, например: “*We’re **kind of** exchanging works, my dears, and checking each other’s works*”, – преподаватель использует это высказывание с целью мягкого напоминания студентам о том, что необходимо делать. Другие примеры ПМ смягчения, выраженные наречиями: “*It’s **kind of** a passion murder, not on purpose*”, “*So **maybe** she committed a crime and went to watch TV so as not to be suspicious*”. Еще одним способом выражения ПМ данной группы являются предложения со отрицательной структурой и перформативным глаголом: “***I don’t mean to offend you, but It’s essential to learn such things***”.

С позиции учеников маркеры смягчения использовались крайне редко, как правило для уточнения того, что недопоняли. В речи учащихся ПМ смягчения были выражены наречием *maybe* и некоторым модальными глаголами: “***Maybe** I can come 5 minutes later?*”, “***May it be** an exception or it’s a mistake?*”.

Из приведенных выше примеров наглядно видно, что ПМ смягчения не так свойственны для речи учащихся. Это обусловлено ролью данной группы маркеров: они, в первую очередь, предназначены для смягчения высказывания по отношению к собеседнику. Студентам нет необходимости смягчать свои высказывания по отношению к преподавателю из-за статусно-ролевой модели, в которой они находятся в рамках урока. В свою очередь, для преподавателя данный вид маркеров необходим для корректировки ответов учащихся и предоставления обратной связи.

Д. Маркеры передаваемого источника (указывают, откуда пришла информация к говорящему).

Преподаватели в своей речи чаще всего использует данный вид маркеров в повествовательных предложениях, объясняя новую информацию и ссылаясь на источник. Маркеры передаваемого источника в речи преподавателей представлены производными предлогами: *“Assess 3 speakers according to these criteria”*, *“So, according to Russian law, you’ll be convicted”*, *“But according to the clues, she was making tea at this time, so she has an alibi...”*, *“But according to her card, her name is Susie...”*, *“As stated in many researches the damage is quite hideous, still people tend to neglect it”*, *“Due to some studies cybercrime can cause traumatic stress”*, *“As in the example, a girl named Natalia was convicted of arson”*, *“Here’re the 5 types of environmental crimes based on the article we’ve read”*.

Со стороны учащихся данный вид ПМ был выражен следующими конструкциями с перфектными временами и конструкциями с *as*: *“As we discussed earlier, this type of crime is widely spread...”*, *“As I said before, cyber crimes might ruin people’s mental health”*, *“As Marina said, she couldn’t manage to be at the crime scene cause she had an alibi”*. Примечательно, что учащиеся чаще ссылаются на то, что обсуждалось ранее во время урока, ссылаясь на речь одноклассников или преподавателя.

Сравнивая выбор языковых средств при использовании ПМ передаваемого источника преподавателями и студентами, можно сделать

вывод о том, что преподаватели чаще ссылаются на разнообразные источники, подтверждая достоверность передаваемой информации, в то время как студенты используют данный вид ПМ с целью убедиться в правильности сказанного и подкрепить это тем, что было упомянуто ранее в ходе урока.

Е. Маркеры интенсификации выражения (усиливают содержание выражения).

В проанализированных нами уроках преподаватель использовал данные ПМ для того, чтобы похвалить учащихся и подчеркнуть правильность ответа при проверке упражнений. Так, ПМ данной группы были представлены наречиями степени (*absolutely, really, very*): “*I was **absolutely** thrilled with your presentation*”, “*Good. Thank you all, you **really** did a great job today*”, “*Thank you, Danil, **very** informative*”. Также ПМ интенсификации выражения были использованы преподавателями, чтобы более эксплицитно донести важность чего-то для студентов, например при помощи вспомогательного глагола *do*: “***Do** practice listening every day, practice makes perfect*”.

Если преподаватели используют маркеры интенсификации выражения довольно часто, то в речи студентов данный вид ПМ был выражен значительно меньше, и преимущественно с помощью наречий *really, strongly* в сочетании с перформативным глаголом: “*I **really think** that it’s rather unnecessary to...*”, “*I **strongly believe** that the best way to prevent crimes is to provide psychological help to all the people*”.

Проводя анализ ПМ интенсификации выражения, мы пришли к выводу о том, что преподаватели, преследуя задачу поддержания эмоционального фона урока, несознательно или намеренно насыщают свою речь ПМ данной группы. Учащиеся, в свою очередь, используют маркеры данной группы как заученные клише с целью усиления идеи, о которой хотят сказать далее.

### 3. Параллельные маркеры.

А. Вокативные ПМ (разного рода обращения, в том числе и местоименные).

По большей степени, вокативные ПМ были обращены от учителя к ученикам и в основном представляли собой повествовательные структуры. Вокативные ПМ были представлены личными обращениями, выраженными именами собственными: “[*Name*], *be careful with the verb forms*”, “*Yeah, [Name], you’re welcome*”, “*Okay, [Name], you can return back*”, “[*Name*], *what about you?*”. Помимо личных обращений, выраженным именами собственными у преподавателей широко распространены обращения ко всей группе, выраженные именами нарицательными и местоимениями: “*Well, dear students, today I’m glad to present the overview of a book*”, “*Hello, everyone*”, “*Honeys, one more minute*”, “*Honeys, don’t forget that this time will start with...*”, “*Ok, ladies, the last minute to send your assessments*”, “*Girls, what about you?*”. Из приведенных выше примеров видно, что вокативные ПМ были многократно использованы преподавателями для того, чтобы обратиться ко всему классу сразу и что-либо спросить, либо побудить к вербальной или невербальной коммуникации конкретного студента.

С позиции учащихся, вокативные ПМ были преимущественно обращены к своим одноклассникам и в рамках групповых обсуждений, например: “*Girls, what we have to do?*”, “[*Name*], *do you what page is it?*”, “[*Name*], *let’s start with you*”. По отношению к преподавателю, как правило, студенты использовали местоименные обращения, например: “*Could you help us a little?*”, “*Could you repeat, please?*”.

Сравнивая количественное соотношение вокативных ПМ в речи преподавателей и студентов, следует отметить, что учащиеся крайне редко прибегают к обращениям, единственный вид обращений, которые широко распространен среди студентов – это местоименные обращения.

Б. Маркеры неудовольствия (выражают неодобрение говорящего по отношению к высказываемому целиком или его части).

В рамках маркеров неудовольствия преподаватель использовал данные ПМ для того, чтобы выразить некоторое неодобрение определенным действиям или высказываниям. . ПМ неудовольствия в проанализированных

нами уроках часто были представлены вежливой формой извинения с *but*, например: *“I’m sorry, but I’m not going to stop there, cause I have limited time, we’ll brush up on that next time, ok?”*, *“That may be true, but as far as I’m concerned...”*. Кроме этого, преподаватели используют ПМ неудовольствия с целью исправления ошибок, особенно ошибок, повторяющихся из раза в раз, например: *“If I heard you correctly, there’s a mistake you did again”*.

В свою очередь, с позиции учащихся можно выделить такие редкие примеры использования ПМ неудовольствия, выраженных вежливой формой извинения с *but*: *“I’m sorry, but still there are some facts about UK...”*, *“I’m sorry, but in this particular case, we should punish Danielle first, then the maid...”*.

Следует отметить, что исходя из функций данной группы ПМ, у учащихся, в рамках урока, нет необходимости использовать маркеры неудовольствия в силу отсутствия подходящей коммуникативной ситуации, именно поэтому ПМ неудовольствия среди учащихся в основном представлены выражением *“I’m sorry, but...”*. Преподавателям же каждое занятие необходимо давать обратную связь и корректировать поведение студентов, что создает прямую необходимость в использовании данного вида ПМ.

#### В. Маркеры единения

Примером маркеров единения со стороны преподавателей могут служить высказывания с личным местоимением 1 лица множественного числа *we*: *“Now we’re working in groups”*, *“Shall we share the results, my loves?”*, *“We all have a card with the definition of the crime”*, *“In task 2 we have different clues ...”*, *“And after that, clue by clue we’re sharing them with each other”*, *“When we read them all, we might come up with ideas”*, *“We’re all to pose a question ‘Why?’”*, *“We take a look at a preposition...”*.

Помимо личного местоимения *we*, среди некоторые преподавателей были распространены такие ПМ единения, как: *“my friends”*, *“dear friends”*, *“dear colleagues”*. ПМ маркеры данной группы помогают учителю не только объединить слушателей (учащихся), но и удерживать внимание всей

аудитории, сосредоточить его на конкретной теме. Более того, ПМ единения позволяют создать поддерживающую обстановку в аудитории, снизить градус давления на учащихся.

Примечательно, что с позиции учащихся данного вида ПМ замечено не было. Вероятнее всего это обусловлено функциями ПМ единения. В первую очередь, их использование нацелено на поддержание сплоченности коммуникантов, соблюдение солидарности. Данные цели коррелируют с ролью преподавателя, однако мало относятся к студентам, именно поэтому в ситуации общения в аудитории, учащимся нет необходимости использовать ПМ единения.

#### 4. Дискурсивные ПМ

А. Маркеры смены темы (используются, чтобы сменить предмет обсуждения).

Примечательно, что данный вид прагматических маркеров был замечен нами только с позиции преподавателей, и преимущественно при объяснении темы урока, или в ситуации, когда необходимо перейти от одной части урока к другой. Языковой реализацией ПМ смены темы в речи преподавателей послужило использование вводных слов или конструкции (*so, by the way, speaking of*): “**So**, your task is...”, “**So**, the book I’d like to tell you about is...”, “**By the way**, one of such cases happened a few years ago, when...”, “**Speaking of illegal lugging**”. В речи преподавателей ПМ смены темы также были выражены императивом первого лица множественного числа с глаголом *let (let’s)* “**Now let’s move on to the crimes against property**”.

Следует отметить, что ПМ смены темы, также как и некоторые другие группы прагматических маркеров играют важную роль для преподавателей в процессе урока, ПМ смены темы помогают управлять ходом урока, но при этом, в рамках общения на английском языке в процессе урока не несут особой важности для студентов, именно поэтому навык использования ПМ смены темы у учащихся сформирован не в полной мере.



Б. Контрастивные ПМ (сигнализируют о том, что последующее выражение будет противопоставлено предыдущему)

В исследуемом дискурсе офлайн-уроков в речи преподавателей контрастивные ПМ были представлены союзами *but*, *however*, а также союзным наречием *in contrast to that*: “**But** this time you’re supposed to choose 20 words”, “**But** then what about the ciggarrette?”, “**But** sometimes the aim could also be political”, “**However**, I will pronounce big examples of such crimes interestingly enough, previously in 2006...”, “**However**, some things might be done as preventive measures”, “**In contrast to that**, there is the system of restoring flora and fauna”. В большинстве случаев данная группа ПМ использовалась преподавателями в повествовательных и в вопросительных предложениях, но стоит отметить, что в обоих структурных типах высказываний преподаватель преследует цель побуждения студентов к обсуждению темы с разных сторон.

Примечательно, что данная группа ПМ равносильно распространена, как среди преподавателей, так и среди учащихся. Так, в речи студентов можно выделить следующие примеры контрастивных ПМ, преимущественно выраженные союзом *but*: “**But** only in case if the passion murder will be proved to be a really passion murder...”, “Ok, well, you said that she left the cabinet..., **but**...”, “**But** she isn’t able to teleport, so she needed some time”, “**But** if it was missing from the cabinet...someone had to take it”, “**But** we don’t have the evidents”, “**But** how can she kill him and after that he stays alive and even goes to prison?”, “**But** anyway, the crime itself...”. Кроме того, все вышеприведенные реплики – часть дискуссии между студентами в рамках активности, целью которой была разгадка убийства. Учащиеся настолько увлеклись процессом, что неосознанно один за другим стали использовать контрастивный ПМ, при этом приводя абсолютно разные догадки и объяснения.

Сравнивая разнообразие контрастивных ПМ в речи участников дискурса офлайн-уроков, следует отметить, что преподаватели использовали гораздо большее количество языковых средств, в отличие от студентов, которые преимущественно использовали контрастивные ПМ, выраженные простым

союзом *but*. Однако, примечательно, что, сравнивая частотность использования ПМ данной группы, мы можем сделать вывод о том, что и преподаватели, и студенты используют контрастивные ПМ в одинаковой степени часто. Преподаватели используют маркеры данной группы с целью создания многоплановой дискуссии, студенты вовлекаются в нее и вслед за преподавателем начинают также использовать контрастивные ПМ.

В. Элаборативные ПМ (показывают, что последующее выражение будет уточнять предшествующее).

Со стороны преподавателей элаборативные ПМ были часто использованы с целью объяснения или уточнения предшествующего высказывания в ситуациях, когда студенты не до конца поняли какую-то лексическую единицу или же не обратили должного внимания на реплику преподавателя. Примером языковой реализации элаборативных ПМ может послужить вводная конструкция *in other words*: “*Time’s up. In other words, it’s time to finish up with what you have*”. В данном примере преподаватель использует повествовательную структуру с элаборативным маркером *in other words*, как бы уточняя и расшифровывая предшествующую реплику. Кроме того, преподаватели активно использовали ПМ данной группы на этапе объяснения домашнего задания и предоставления инструкций относительно выполнения того или иного задания, используя вводные конструкции *in particular, to be more precise*: “*Grammar exercises on the passive voice. In particular, exercises 2 and 3*”, “*Your task is to comment on each quote. To be more precise, not just comment but also provide some proofs*”. Также мы можем выделить “*for example*”, “*for instance*” как часто встречающиеся способы языковой реализации ПМ смены темы в речи учителей: “*Such cases happen quite often, for example...*”, “*... for instance, cybercrimes which tend to do harm to people’s mental health*”.

В речи учащихся данный вид ПМ был представлен в значительно меньшем разнообразии. Самыми частотными в использовании были выделены следующие ПМ, выраженные вводными словами или словами-связками (*for*

example), наречием *also*: “**For example**, passion murder”, “She might have gone somewhere. **For example**, to her room to get dressed for the dinner”, “I’d like to present the topic of cybercrimes. And **also**, to demonstrate some big cases of this type of crime”. Других примеров выражения элаборативных ПМ в речи учащихся нами замечено не было.

Разнообразие элаборативных ПМ в речи преподавателей может быть связано с необходимостью ясного и структурированного объяснения материала. Студенты, в свою очередь, используют ПМ данной группы гораздо реже и менее разнообразно, обычно ограничиваясь уточнениями с *for example* или *also*. Такие различия подчеркивают важность обучения студентов использованию прагматических маркеров для эффективного общения и ясного выражения мыслей.

Г. Инферентные ПМ (служат для показания того, что последующее высказывание будет выводом из предыдущего).

В исследуемом дискурсе офлайн-уроков преподаватели часто используют инферентные ПМ в своей речи с целью обратить внимание на ключевой аспект обсуждения. Инферентные ПМ были представлены союзами *after all, thus* и выражением *it refers to*: “**After all**, the only question I want to ask regarding the last presentation is...”, “**Thus**, the story was based on a real story”. “**It refers to** the millions of files being leaked out of those who the US government wanted to keep track of”. Если приведенные выше примеры с ПМ *after all, it refers, thus* были выделены только в речи преподавателей, то инферентный ПМ *so* присущ как преподавателям, так и студентам, например, преподаватели использовали данный ПМ в следующих случаях: “There’re thousands of articles on this topic, **so** you can check it out on the Internet”, – информируя студентов о наличии статей в интернете, а затем призывая их поискать такие статьи самостоятельно; “It can’t be really changed. **So** that’s the idiomatic expression”, – поясняя, почему обсуждаемое выражение является идиомой; “Time’s almost up. **So** we’re finishing up, yeah?”, – заканчивая занятие и т.д.

Что касается речи студентов, мы выделили следующие примеры инферентных ПМ с союзом *so*: “...*so it made me think that she has an alibi*”. Стоит отметить, что использование ПМ данной группы, в большинстве случаев, было сведено к использованию союза *so*.

Сравнивая особенности проявления инферентных ПМ в речи преподавателей и учащихся, следует отметить, что преподаватели используют инферентные ПМ для того, чтобы стимулировать критическое мышление студентов, помогая им прийти к логическим выводам по окончании какого-либо обсуждения. ПМ данной группы также помогают структурировать дискуссии и обсуждения на уроке, направляя внимание на ключевые моменты. Студенты, в свою очередь, используют инферентные ПМ для того, чтобы демонстрировать свое понимание материала и делать выводы на основе изученной информации. Однако, стоит отметить, что вариативность данной группы ПМ у студентов сильно ограничена.

Таким образом, анализ использования ПМ в ходе офлайн-занятий позволяет выделить существенные различия в частотности употребления маркеров и их вариативности в речи преподавателей и студентов. Проанализировав 6 офлайн-уроков длительностью по 1,5 часа каждый и полным хронометражем 9 часов, мы выяснили, что в речи преподавателей можно выделить ПМ всех групп, в то время как в речи студентов некоторые из них:

- 1) отсутствуют совсем (ПМ единения, ПМ смены темы)
- 2) выражены ограниченным количеством лексических и синтаксических средств, либо используются учащимся крайне редко (ПМ смягчения, ПМ интенсификации выражения, ПМ неудовольствия, элаборативные ПМ, инферентные ПМ)
- 3) представлены в равной степени как в речи преподавателей, так и в речи студентов (контрастивные ПМ)

Подводя общий итог, в дискурсе офлайн-уроков мы выявили базовых маркеров – 124, маркеров комментирования – 107, параллельных маркеров –

68 и дискурсивных – 48, что свидетельствует о том, что наиболее распространённой группой маркеров прагматической компетенции являются ПМ комментирования. В первую очередь, это может быть обусловлено разнообразностью подвидов ПМ комментирования (ПМ оценки, эвидентные ПМ, причинно-следственные ПМ, ПМ смягчения, ПМ передаваемого источника, ПМ интенсификации выражения). Данная статистика свидетельствует о том, что на офлайн-уроках для коммуникации между учителем и учащимися зачастую используются комментирующие маркеры, при чем, преподаватель использует их чаще, чем учащиеся (табл. 2). Данные маркеры способствуют:

- 1) выделению ключевых понятий и идей, то есть помогают преподавателю выделить основные идеи, на которых нужно сделать акцент;
- 2) подчеркиванию важности определенной информации. Путем выделения текста маркерами комментирования преподаватель указывает на то, что данная информация является особенно важной для усвоения;
- 3) созданию визуального акцента, маркеры комментирования делают текст более ярким и привлекают внимание учеников к определенным моментам;
- 4) обратной связи, преподаватель может использовать маркеры комментирования, чтобы делать замечания или корректировать речи и ответы учеников.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, мы видим, что прагматические маркеры комментирования являются наиболее распространённым средством в педагогическом дискурсе и помогают организовать и структурировать процесс обучения на офлайн-уроках. Для более наглядного сравнительного анализа мы представили все выявленные нами маркеры прагматической компетенции в таблице 2.

Таблица 2. Маркеры прагматической компетенции (онлайн и офлайн-уроков)

Вид ПМ	Онлайн-уроки		Итог о	Офлайн-уроки		Итог о
	Преподавател и	Ученик и		Преподавател и	Ученик и	
<b>Базовые ПМ:</b>	<b>61</b>	<b>30</b>	<b>91</b>	<b>78</b>	<b>46</b>	<b>124</b>
Структурные ПМ	25	16		34	25	
Лексические ПМ	18	11		28	13	
Смешанные ПМ	18	3		16	8	
<b>Комментирующие ПМ:</b>	<b>42</b>	<b>26</b>	<b>68</b>	<b>61</b>	<b>46</b>	<b>107</b>
ПМ оценки	8	4		9	6	
Эвидентные ПМ	5	5		7	10	
Причинно-следственные ПМ	6	6		7	8	
ПМ смягчения	9	3		9	3	
ПМ передаваемого источника	7	4		13	6	
ПМ интенсификации	7	4		7	4	
<b>Параллельные ПМ:</b>	<b>43</b>	<b>10</b>	<b>53</b>	<b>54</b>	<b>14</b>	<b>68</b>
Вокативные ПМ	26	6		17	6	
ПМ неудовольствия	6	4		9	3	
ПМ единения	11	-		22	-	
<b>Дискурсивные ПМ:</b>	<b>33</b>	<b>6</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
ПМ смены темы	20	1		10	-	
Контрастивные ПМ	6	4		10	9	
Элаборативные ПМ	4	-		9	1	
Инферентные ПМ	3	1		7	2	

Из таблицы 2 мы видим, что на офлайн-уроках ПМ используются чаще, нежели на онлайн занятиях. Это обосновывается тем, что офлайн-уроки включают в себя физическое присутствие учеников и преподавателя, что создает больше возможностей для использования прагматических маркеров вместе с невербальной коммуникацией: мимика, жесты, интонация и т.д. В онлайн-формате, когда коммуникация происходит через интернет, некоторые из этих маркеров могут быть менее доступны или менее эффективны, что может привести к более ограниченному использованию прагматических маркеров;

Таким образом, частотность использования маркеров прагматической компетенции в рамках офлайн-уроков английского языка обуславливается рядом факторов, включающих в себя условия коммуникации, предполагающие использование не только собственно лингвистических средств общения, но и экстралингвистических.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Практическая часть исследования заключалась в анализе использования прагматических маркеров в дискурсе онлайн и офлайн-уроков по английскому языку, в ходе которого мы пришли к выводу о том, что прагматическое маркирование дискурса онлайн и офлайн-уроков отличается.

В дискурсе онлайн-уроков в речи преподавателей присутствуют все виды прагматических маркеров по классификации Б. Фрейзера. Наиболее частотными группами прагматических маркеров являются ПМ смены темы (дискурсивные маркеры) и вокативные ПМ (параллельные маркеры). ПМ смены темы были представлены следующими языковыми средствами: *let's switch to..., let's slightly go to..., oh, let me remind you..., by the way*; вокативные ПМ были представлены разного рода обращениями: личными, выраженными именами собственными, нарицательными, обращенными ко всей группе.

В дискурсе онлайн-уроков были выявлены две группы маркеров, отсутствующих в речи студентов – это ПМ единения (параллельные маркеры) и элаборативные ПМ (дискурсивные маркеры), что обуславливается задачами коммуникации в рамках онлайн-уроков. Также были выделены группы маркеров с низкой частотностью использования и ограниченным разнообразием представленных языковых средств, в эти группы маркеров входят: базовые маркеры (смешанные ПМ), прагматические маркеры комментирования (ПМ оценки, ПМ смягчения, ПМ передаваемого источника, ПМ интенсификации выражения), параллельные маркеры (ПМ неудовольствия говорящего), дискурсивные маркеры (ПМ смены темы, инферентные ПМ).

В дискурсе офлайн-уроков преподаватели также используют все виды прагматических маркеров по классификации Б. Фрейзера. Наиболее частотными группами прагматических маркеров среди преподавателей в рамках офлайн-уроков являются ПМ единения и вокативные ПМ (параллельные маркеры). ПМ единения были представлены следующими



примерами: *dear friends, dear students, dear colleagues, my friends*, местоимением *we*; вокативные ПМ были представлены разного рода обращениями, в отличие от дискурса онлайн-уроков личные обращения были представлены в меньшем количестве, чем нарицательные, обращенные ко всей группе.

В дискурсе офлайн-уроков в речи студентов были выявлены две группы маркеров, отсутствующих в речи студентов – это ПМ единения (параллельные маркеры) и ПМ смены темы (дискурсивные маркеры). Также были выделены группы маркеров с низкой частотностью использования и ограниченным разнообразием представленных языковых средств, в эти группы маркеров входят: прагматические маркеры комментирования (ПМ смягчения, ПМ интенсификации выражения), параллельные маркеры (ПМ недовольствия говорящего), дискурсивные маркеры (элаборативные ПМ, инферентные ПМ).

Подводя итог, в дискурсе онлайн-уроков мы выявили, использованных преподавателем и студентами базовых маркеров – 91 единица, прагматических маркеров комментирования – 68, параллельных маркеров – 53 и дискурсивных – 39. В дискурсе офлайн-уроков, в речи преподавателей и студентов мы выделили базовых маркеров – 124 единицы, маркеров комментирования – 107, параллельных маркеров – 68 и дискурсивных – 48.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что прагматическое маркирование дискурса онлайн и офлайн-уроков имеет ряд значительных отличий. В отличие от дискурса онлайн-уроков, где наблюдается более ограниченное использование определенных групп прагматических маркеров, в офлайн-уроках частотность и разнообразие этих маркеров выше. Это может быть обусловлено более интерактивным характером живого взаимодействия в аудитории, где физическое присутствие способствует более естественной и разнообразной коммуникации, требующей широкого спектра прагматических выражений для эффективного общения и обучения. Самыми частотными группами маркеров прагматической компетенции для педагогического дискурса в целом выступают ПМ комментирования и параллельные ПМ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о высокой актуальности заявленной темы, а именно поиска эффективных способов формирования иноязычной компетенции и ее составляющих, в том числе прагматической компетенции в педагогическом дискурсе, что обусловлено возрастающей популярностью онлайн-уроков, как нового формата обучения, которое становится неотъемлемой частью нашей жизни.

В данной работе прагматическая компетенция выступает как неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции, которая определяет способность использовать язык для достижения конкретных коммуникативных целей в разнообразных коммуникативных ситуациях. Сформированность прагматической компетенции определяется наличием прагматических маркеров. Прагматический маркер – совокупность языковых средств, которые не несут значимой информации в высказываниях, а служат для организационных целей, выражения оценочной позиции говорящего к предмету высказывания и упрощения прагматического взаимодействия.

В результате проведенного анализа мы выделили различия в прагматическом маркировании дискурса онлайн и офлайн-уроков английского языка.

Так, прагматические маркеры гораздо чаще представлены в речи преподавателей и студентов на офлайн-уроках, поскольку преподаватель и учащиеся находятся в едином пространстве, что требует дополнительных реплик, объяснений и средств для организации дискурса не только от преподавателя, но и от учащихся, именно этим обуславливается количество равно сформированных групп прагматических маркеров, присутствующих как в речи преподавателей, так и в речи студентов.

На онлайн-занятиях контролировать эмоциональное состояние и внимание студентов сложнее из-за отсутствия физического присутствия, это может затруднять процесс использования прагматических маркеров, однако,

на ряду с этим, онлайн-среда побуждает участников дискурса чаще использовать отдельные виды ПМ, например: вокативные ПМ со стороны преподавателей, ПМ смены темы для перехода от одной части урока к другой и др.

Перспектива дальнейшего исследования видится в более глубоком сравнительно-сопоставительном анализе прагматических характеристик педагогического дискурса, а именно использование речевых стратегий и тактик в дискурсе онлайн и офлайн-уроков.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Е.С. Прагматическая компетенция в современной русской языковой среде // Язык и культура. 2018. С. 34–40.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь: переизд. обновл. и доп. М.: Наука, 2019. С. 136–137.
3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. М.:ИНЭК, 2007. С. 156–163.
4. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2001. № 4. С. 5–7.
5. Блюднева А.А. Дискурсивный маркер well и его функциональный перевод на русский язык при субтитровании и дубляже художественных фильмов [Электронный ресурс] // Полилингвильность и транскультурные практики. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnyy-marker-well-i-ego-funktsionalnyy-perevod-na-russkiy-yazyk-pri-subtitrovanii-idublyazhe-hudozhestvennyh-filmov> (дата обращения: 17.04.2024).
6. Богданова-Бегларян М. Параметры в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014, 3 (27). С. 7–20.
7. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК, 2020. 310 с.
8. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Наука, 2019. 307 с.
9. Воронова Л.С., Маевская А.Ю. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции Вестник ТвГУ, 2015. № 1. С. 80–85.
10. Гадамер Г. Истина и метод: основы философской герменевтики: переизд. обновл. и доп. М.:Наука, 2019. 704 с.

11. Гак В.Г. Прагматика, 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Дрофа, 1997. 703 с.
12. Герасимова С.А. Педагогический дискурс как один из особых видов институционального дискурса. М., 2020. 5 с.
13. Гончарова Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник научных трудов СевКавГТУ, 2006. № 3. С. 74–77.
14. Давыдова В.В. Прагматическая компетенция в обучении иноязычному общению // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2020. №4. С. 54–58.
15. Дагбаева Н.Ж., Овчинникова М.Ф. Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза // Вестник науки ТГУ, 2012. № 1 (8). 2012. С. 103–105.
16. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: Обзор работ в современной русистике: переизд. обновл. и доп. // Вопросы языкознания. 2017. № 1. 32 с.
17. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса. Омск: Вестник ОГУ, 2016. №2-1. С. 52–65.
18. Зияева С.А. Социолингвистическая компетенция как один из компонентов коммуникативной компетенции // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LXI междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2016. С. 92–96.
19. Золотов П.Ю., Сысоев П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура, 2020. С. 229–246.
20. Иванов А.Б. Прагматическая компетенция как составляющая языковой компетенции: проблемы изучения // Вестник Московского университета. 2018. С. 45–52.
21. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.

22. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: переизд. Волгоград, 2021. 315 с.
23. Каратанова О.А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: переизд. обновл. и доп. 2021. 234 с.
24. Кузнецова М.А. Прагматическая компетенция как важный аспект развития межкультурной коммуникации// Вестник Томского университета, 2021. С. 89–96.
25. Ладыженская Т.А. Речевые ситуации при обучении устным высказываниям переизд. 2019. С. 54–59.
26. Леви В.А. Искусство быть собой [Электронный ресурс]. URL:[https://uk.wikipedia.org/wiki/Національна\\_наукова\\_сільськогосподарська\\_бібліотека](https://uk.wikipedia.org/wiki/Національна_наукова_сільськогосподарська_бібліотека) (дата обращения: 30.03.2024).
27. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.:Академия. 1999. 272 с.
28. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук: 10.02.19. Тверь, 2018. 46 с.
29. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.192 с.
30. Махмутов Ю.М. Взаимосвязь учебно-профессиональной деятельности и развития личности будущих педагогов//Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. Ч.4. С. 247–250.
31. Норман Б.Ю. Лингвистическая прагматика, курс лекций. Минск: Белорусский государственный университет, 2009. 181 с.
32. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
33. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография (на материале устных дидактических текстов). Нижний Тагил: НГСПА, 2017. 256 с.

34. Остражкова Н.С. Педагогический дискурс лекции: переизд. Тамбов: ТГУ, 2019. 167 с.
35. Панайти Н.Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе, 2009. №1 (8). С. 36–46.
36. Петров В.И. Развитие прагматической компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка// Инновации в образовании. 2019. (3). С. 72–78.
37. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
38. Смирнова Л.К. Влияние прагматической компетенции на успешную коммуникацию в профессиональной среде// Журнал прагматики и социальной коммуникации. 2020. С. 112–118.
39. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
40. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия: переизд обнов. и доп. М.: 2022. 76 с.
41. Холодная М.А. Психология интеллекта. Томск-Москва, 1997. 370 с.
42. Хомский Н. Язык и мышление. М.: МГУ, 1972. 123 с.
43. Цатурова И.А., Балуюян С.Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-метод. пособие. М.: Высшая школа, 2004. 127 с.
44. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ, 2007. 746 с.
45. Austin John L. How to Do Things with Words. Oxford, 1962. 174 p.
46. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
47. Barron A. Pragmatic competence and language use//TESOL Quarterly, 2019. P. 439–469.

48. Bernstein B. *Class Codes and Control*, reprint // *The Structure of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 2020. 370 p.
49. Brinton L. *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996. 412 p.
50. Brown H.D. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 384 p.
51. Canale M. *From communicative competence to communicative language pedagogy* // *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2–27.
52. *Collins Concise English Dictionary*. Ed.:Glasgow, 2013. 1382 p.
53. Ehlich K., Rehbein J. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Berlin: Tübingen, 1986. 177 p.
54. Fairclough N. *Analysing discourse*. New York: Routledge, 2018. 270 p.
55. Fraser B. *Pragmatic markers* // *Pragmatics*, 1996. №6 (2). P. 167–190.
56. Harris Z.S. *Discourse Analysis: A Sample Text: re-edit*. London, 2018. P. 474–494.
57. Harris Z.S. *Discourse analysis /The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs (No. J.): Prentice Hall, 2019. P. 355–383.
58. Hymes D. *On communicative competence*. USA: Penguin Books Ltd., 1972. P. 269–293.
59. van Ek. J.A. *Objectives for foreign language learning* // *Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986. 87 p.
60. Kasper G. *Pragmatic competence in second language learning*//*Applied Linguistics*. 2015. 32(2). P. 236–255.
61. *Longman Dictionary of the English Language*. Ed.: Pearson, 2017. 1950 p.
62. Martinez R. *Sociocultural aspects of pragmatic competence*// *Journal of Sociolinguistics*, 2015. P. 512–528.




63. Morris C. Foundations of the theory of signs // International encyclopedia of unified science. Chicago: University of Chicago Press, 1938. 59 p.
64. Piepho H.E. Establishing objectives in the teaching of English // The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology. London: Longman, 1981. P. 22–26.
65. Rehbein J. Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Berlin: Linguistische, 1995. 452 p.
66. Roever C. Assessing pragmatic competence in language learning//Language Testing, 2019. P. 71–88.
67. Rose K.R. Teaching and assessing pragmatics: Challenges and opportunities// Language Teaching Research, 2018. P. 271–288.
68. Searle J.R. Speech acts : an essay in the philosophy of language. London: Cambridge university Press, 1969. 220 p.
69. Sinclair J. Towards an Analysis of Discourse // The English used by Teachers and Pupils. L., 2019. 163 p.
70. Smith J. Pragmatic competence in intercultural communication // Journal of Pragmatics. 2017. 39(4). P. 521–538.
71. Taguchi N. Pragmatic competence and language learning// Language Learning, 2017. 41(3). P. 452–469.

Министерство науки и высшего образования РФ  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра теории германских и романских языков и прикладной лингвистики

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

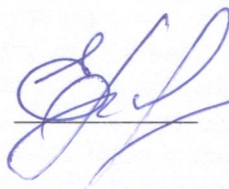
 О.В. Магировская  
« 15 » июля 2024 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

45.03.02 Лингвистика

**МАРКЕРЫ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН-УРОКОВ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Научный руководитель



канд. пед. наук, доц.  
доц. каф. ТГРЯиПЛ  
Е.В. Еремина

Выпускник



А.Ю. Власенко

Нормоконтролер



Е.В. Курилова

Красноярск 2024 г.