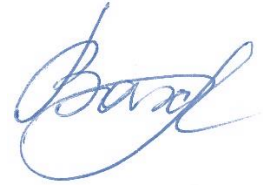


*На правах рукописи*



**ВАХРУШЕВА Мария Александровна**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)**

5.9.8 – Теоретическая, прикладная и  
сравнительно-сопоставительная лингвистика

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Москва – 2023

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» на кафедре общего и русского языкознания

**Научный руководитель:** доктор филологических наук, профессор  
**Ионова Светлана Валентиновна**

**Официальные оппоненты:**

**Ларина Татьяна Викторовна**, доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», кафедра иностранных языков филологического факультета, профессор.

**Киселева Лариса Айратовна**, доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», кафедра русского языка и массовой коммуникации, профессор.

**Ведущая организация:** федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

Защита состоится «06» декабря 2023 г. в 12:00 часов на заседании Диссертационного совета 24.2.292.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», по адресу: 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» и на официальном сайте: <http://www.pushkin.institute>

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»: [https://www.pushkin.institute/sciences/dissoveti/detail-element\\_id-32378/](https://www.pushkin.institute/sciences/dissoveti/detail-element_id-32378/)

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук



Китанина Элла Анатольевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Эмоции – неотъемлемая часть личности человека. По мнению учёных, эмоции – это психические реакции, оценивающие характер воздействия на человека внешних факторов и служащие механизмами регуляции его деятельности, направленной на освоение действительности и удовлетворение актуальных потребностей [Наумова, 1999, с. 9]. Так как эмоции выражаются посредством языка, это позволяет рассматривать их в качестве предмета изучения лингвистики.

Теоретическая литература по теме исследования показывает, что если в 70-х и даже в начале 80-х годов XX в. неизменно подчёркивалась недостаточность изучения языковых средств выражения эмоций, то в настоящее время эмоции получили лингвистическую категоризацию. Данная проблема изучается в разных направлениях языкознания: когнитивно-коммуникативном (Апресян 1995, Гридин 1983, Красавский 2001, Шахнарович 1991, Шаховский 2007, 2009, Lazarus 1974 и др.), лингвокультурологическом и дискурсивном (Вежицкая 1996, Ларина 2009, Тарасова 2009, Besemeres 2009, Ekman 1973, Mackenzie 2018, Alba-Juez, Larina 2018 и др.), стилистическом и текстолингвистическом (Болотов 1981, Ионова 1998, Телия 1987, Филимонова 2007 и др.), лексико-семантическом и грамматическом (Бабенко 1989, Калимуллина 2006, Мягкова 2000, Пиотровская 1993, Эмотивный код языка и его реализация 2003, Galasinski 2005 и др.). Таким образом, за пятидесятилетнюю историю развития отечественной эмотивной лингвистики выработан инструментарий, позволяющий описывать и разрабатывать новые понятия, имеющие отношение к эмоциональным коммуникативным ситуациям и речевому поведению человека.

В конце XX в. стало актуальным такое понятие, как эмоциональный интеллект – «набор навыков, имеющий отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций» [Mayer, Salovey, 1997, p. 189]. Этот феномен включает в себя несколько компонентов, объясняющих способы оптимизации естественной речи и использования своих эмоциональных ресурсов для тех или иных целей. Среди них выделяются распознавание эмоций, понимание их свойств, регулирование своего и чужого эмоционального состояния, а также рационализация – «такой уровень контроля над своими эмоциями, который позволял бы человеку <...> воздержаться от них или <...> перевести их из чувственной сферы в этом мире бушующем в фактуально-логическую сферу» [Шаховский, 2015, с. 138]. В дальнейшем определение рационализации уточнялось, но не разрабатывалось в лингвистическом аспекте, в частности, отсутствует описание механизмов, позволяющее говорить о рационализации как отдельном феномене эмотивной лингвистики.

Сегодня развитый эмоциональный интеллект считается предиктором профессионализма во всех сферах, связанных с коммуникацией, например,

управлении и менеджменте (М. Врис 2013), юриспруденции (И.А. Мартыненко, Н.Н. Карандашева 2021). Любое статусное общение не может обходиться без понимания механизмов функционирования эмоционального интеллекта. Особую роль эмоции играют в педагогическом дискурсе, где они имеют многообразные функции, формы проявления и являются индикатором качества протекания коммуникативных процессов, соответствия типу дискурса и установления эмоционального взаимодействия между его участниками, управляемого педагогом: «Именно преподаватель посредством языка воздействует на познавательную деятельность учеников и участвует в формировании их личности» [Дьякова, 2022б, с. 70].

**Актуальность** данного исследования обусловлена: 1) важностью изучения естественного речевого поведения человека, понимаемого как его соответствие дискурсивным условиям, необходимостью исследования коммуникативных ситуаций во всей полноте их антропоцентрических качеств, к которым относится субъективность речи участников как отражение их эмоциональности; 2) потребностью лингвистической теории и речевой практики в исследовании феномена рационализации эмоций, установления вариативных способов и общих механизмов рационализации эмоций в разных дискурсивных условиях; 3) необходимостью в уточнении лингвистического понятия рационализации эмоций, которое в современной научной литературе часто трактуется как очевидное или постигаемое интроспективно. Данные вопросы в современной лингвистике не являются разработанными, не выработан метаязык и направления лингвистического описания механизмов рационализации, отсутствует типология степеней рационализации дискурсивно обусловленных эмоций.

**Объектом** исследования выступает эмоциональный аспект речи.

**Предметом** изучения являются лингвистические механизмы рационализации эмоциональной речи.

Под рационализацией речи в данной работе понимается такой компонент эмоционального интеллекта, функционирование которого заключается в осознанном выборе средств выражения эмоционального состояния коммуниканта, цель которого заключается в соблюдении норм статусного общения и нежелании нарушать их.

Под лингвистическими механизмами рационализации в данной работе понимаются знания, позволяющие коммуниканту произвести мыслительные, а затем и речевые операции при производстве такого коммуникативного высказывания, которое соответствует дискурсивным нормам речевого поведения.

При выявлении механизмов рационализации эмоциональной речи исследователь стоит перед сложной задачей дифференциации понятия рационализации и смежных понятий, установлению средств и способов рационализации, классификации её разновидностей в зависимости от коммуникативных тактик и степени проявления эмоций. Данные проблемы до сих пор не получили освещения в лингвистике.

**Цель** работы заключается в выделении и описании лингвистических механизмов рационализации эмоциональной речи в педагогическом дискурсе как одном из видов институционального общения. Достижение указанной цели предполагает решение следующих **задач**:

1) проанализировать и представить основные теоретические положения исследования, базирующиеся на работах по эмотивной лингвистике, лингвистической дискурсологии, теории коммуникации, теории языка;

2) определить и описать эмоциональные нормы речевого поведения в институциональных дискурсах;

3) выделить категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса и особенности речевого поведения его участников;

4) собрать и проанализировать материал, демонстрирующий особенности эмоциональной речи преподавателя;

5) определить коммуникативные цели рационализации эмоций в педагогическом дискурсе;

б) выявить основные механизмы рационализации эмоциональной речи участников институционального дискурса.

**Теоретико-методологической** базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в областях когнитивной лингвистики (В.Ю. Апресян, В.Н. Гридин, В.З. Демьянков, М.Н. Коннова, Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович), теории коммуникации (Т.В. Ларина, А.П. Панфилова, Н.И. Формановская, Т.S. Lebra), лингвистики эмоций (Л.Г. Бабенко, А. Вежицкая, Е.А. Зуева, С.В. Ионова, Н.А. Красавский, Д.В. Романов, А.П. Седых, В.И. Шаховский, D. Galasinski), педагогического дискурса (И.Г. Баранова, М.С. Бачурка, А.А. Дьякова, Н.Н. Панченко, Г.В. Сороковых, Е.К. Черничкина, Ю.В. Щербинина, P.W. Garner, J. Lerner, С. Zbenovich, Т. Kaneh-Shali), изучении эмоционального интеллекта (И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д.В. Люсин, Дж. Мэйер, П. Сэловей), психологии эмоций (К. Изард, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

**Материалом** для исследования послужили речевые действия преподавателей. Источники материала: 1) художественные фильмы (27 источников); 2) художественная литература (20 источников); 3) видеофрагменты уроков на сайтах YouTube.com и RuTube.ru (31 источник); 4) специализированные группы цитат учителей в социальной сети ВКонтакте (22 источника); 5) личные записи при посещении уроков в школах Москвы. Выделено более 500 речевых единиц.

**Методы исследования:** *описательный метод*, включающий в себя систематизацию отобранного материала; *дискурсивный анализ*, позволяющий определить особенности выражения эмоций в ситуациях статусного общения; *лингвистические методы лексико-семантического, контекстуального и коммуникативного анализа* при анализе фактического материала; *метод классификации материала* при анализе способов речевой репрезентации эмоций, способов рационализации эмоциональной речи;

*метод дефиниционного анализа*, позволяющий сформулировать понятие рационализации в лингвистическом аспекте; *метод опроса* для проведения эксперимента по пониманию термина «рационализация эмоций» в общественном пространстве, *приём количественных подсчётов*, состоящий в подсчёте процентного соотношения репрезентируемых эмоциональных состояний в педагогическом дискурсе и результатов эксперимента; *приём сплошной выборки* при отборе фактического материала.

**Гипотеза** диссертационного исследования базируется на предположении о том, что рационализация может рассматриваться как лингвистическое явление, которое находит проявление в семиотике и может описываться с помощью системы языковых и речевых приёмов, указывающих на фундаментальные механизмы реализации эмоциональной речи с учётом дискурсивных параметров общения. Способы рационализации эмоциональной речи составляют важнейшую дискурсивную черту статусного общения.

**Научная новизна** диссертации заключается в новом аспекте исследования эмоционального речевого поведения. Данная работа является одним из первых исследований, описывающих эмоциональный интеллект с лингвистической точки зрения. Новизна определяется следующими полученными результатами: 1) выявлены и описаны механизмы рационализации эмоциональной речи; 2) описаны лингвистические способы и приёмы рационализации эмоций в педагогическом дискурсе; 3) установлены коммуникативные типы лингвистической рационализации эмоций в речи; 4) определена типология степеней рационализации эмоций в речи.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в его вкладе в такие области лингвистического знания, как теория языка (выделены и описаны лингвистические механизмы рационализации эмоциональной речи, степени рационализации, тактики нейтрализации эмоций), теория коммуникации (выделены и описаны дискурсивные эмоциональные нормы статусного общения), лингвистическая дискурсология (репрезентирована категория эмотивности в аспекте педагогического дискурса); лингвистика эмоций (разработан новый аспект исследования эмоциональной коммуникации).

**Практическая значимость диссертации** заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в университетских курсах для будущих специалистов в сфере образования и курсах повышения квалификации педагогов; для чтения курсов по теории коммуникации, дискурсивной лингвистике, эмотивной лингвистике.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Рационализация является ключевым когнитивным компонентом эмоционального интеллекта, функционирование которого заключается в способности говорящего к дифференциации и концептуализации эмоциональных состояний, осознанном выборе способов их объективации.

2. Как коммуникативное явление рационализация состоит в регуляции эмоционального речевого поведения говорящего с целью соблюдения дискурсивных эмоциональных норм и обеспечения сбалансированной и бесконфликтной коммуникации, в выборе оптимальных средств объективации эмоций, частично или полностью нейтрализующих интенсивность и экспрессию их выражения.

3. К лингвистическим механизмам рационализации эмоциональной речи относятся следующие преобразования эмоционального объекта и способа его обозначения: 1) когнитивный механизм (*нейтрализация / изменение свойств* переживаемой эмоции (интенсивности, оценочности, модальности)); 2) содержательный механизм (модуляция эмоционального содержания: *логическая конкретизация эмоций*); 3) формальный механизм (трансформация способа выражения эмоций посредством выбора оптимальной словесной формы: *номинация и гиперноминация, образная и нарративная репрезентация*); 4) коммуникативный механизм (изменение способа эмоционального речевого поведения: *коррекция и самокоррекция*).

4. Механизмы рационализации эмоциональной речи могут различаться в зависимости от типа коммуникативных ситуаций: *стимульная* или *реактивная*; *этикетная, профессиональная эмоциональная ситуация*.

5. Различаются степени рационализации эмоциональной речи: полная (нейтрализация свойств эмоций) и частичная (изменение свойств эмоций; трансформация содержания и формы их выражения; коррекция и самокоррекция эмоций).

**Апробация результатов исследования.** Основные результаты и выводы исследования обсуждались на научных конференциях: Всероссийский молодёжный научный форум «Наука будущего – наука молодых» (НИТУ «МИСиС», Москва, 2021), Форум «РКИ-перезапуск: Умный русский 2022» (МГУТУ им. К.Г. Разумовского, Москва, 2022), Международная научно-практическая конференция «Кирилло-Мефодиевские чтения» (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, 2021, 2022), Международная научно-практическая конференция «Речь. Грамотность. Дислексия» (университет «Сириус», Сочи, 2022), Международная научная конференция «Лекантовские чтения» (МГОУ, Москва, 2022), Вторая международная научно-практическая конференция «Социально-педагогические инновации в образовании» (Иджеванский филиал Ереванского государственного университета, Армения, 2023). В процессе написания диссертации исследователями был выигран конкурс грантовой поддержки гуманитарных исследовательских инициатив молодёжи имени академика В.Г. Костомарова. По теме диссертации опубликовано 9 статей общим объёмом 3,31 п.л. (из них три статьи в рецензируемых периодических научных изданиях, рекомендуемых ВАК РФ) и одно методическое пособие объёмом 5,4 п.л.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, словарей и энциклопедий, списка источников материала.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, описываются объект, предмет, цель и задачи, представляются материал исследования, источники, а также методы и приёмы, формулируются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, высказываются положения, выносимые на защиту.

**ГЛАВА 1. ЭМОЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ** посвящена изложению теоретико-методологической базы исследования.

В **параграфе 1.1 «Речевое поведение личности в концепции эмоционального интеллекта»** рассматриваются основные характеристики речевого поведения личности, основанные на анализе различных моделей эмоционального интеллекта.

Одной из наиболее известных концепций эмоционального интеллекта считается модель Д. Гоулмана. В своих работах он показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько способностью к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умению выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояния других людей. Именно уровень эмоционального развития определяет жизненную и профессиональную успешность людей [Гоулман, 2009]. По определению Д. Гоулмана, EQ (Эмоциональный интеллект) – «это способность человека понимать свои и чужие эмоции и контролировать их для достижения собственных целей посредством использования полученной эмоциональной информации» [там же].

В работах современных лингвистов роль эмоционального интеллекта в лингвистике определяется этикой, эмоциональным поведением и эмоциональной компетентностью личности. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта и эмотивной компетенции речевых партнеров «неизбежно ведёт к эмоциональному неуспеху в коммуникации, что особенно явно проявляется в межкультурных контактах, связанных с необходимостью учитывать различия в языковом коде» [Шаховский, 2019, с. 29].

В результате изучения различных концепций были выделены компоненты, определяющие поведение личности с развитым эмоциональным интеллектом: распознавание эмоций, понимание причин и следствий того или иного эмоционального акта, субъективности и объективности общей оценки путём рефлексии, регулирование своего и чужого эмоционального состояния, рациональный выбор подходящих коммуникативных средств и тактик. Функционирование данных компонентов необходимо для соблюдения норм эмоционального поведения при статусном общении.

**Параграф 1.2 «Нормы эмоционального речевого поведения в институциональных дискурсах»** посвящён анализу институциональных дискурсов и характерных для них эмоциональных норм.

По определению В.И. Карасика, «институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых



отношений. Применительно к современному обществу, по-видимому, можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный». По мнению исследователя, список может быть видоизменен, «поскольку общественные институты существенно отличаются друг от друга и не могут рассматриваться как однородные явления, кроме того, они исторически изменчивы, могут сливаться друг с другом и возникать в качестве разновидностей в рамках того или другого типа». Однако участниками любого институционального дискурса являются «представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты)» [Карасик, 2000, с. 5–20].

Педагогический дискурс является эмоционально опосредованным типом дискурса, поскольку связан с эмоциональным стимулированием когнитивных процессов у обучающихся. Эмоции затрагивают многие аспекты деятельности педагогов, в связи с чем они находятся в зоне повышенной эмоциональной ответственности.

Модели поведения участников в разных лингвокультурах могут различаться, однако общие этические нормы, в частности поведения преподавателя, зафиксированы в мировых и отечественных правовых актах. Были проанализированы такие документы, как «Конвенция о правах ребенка» (Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 года), Рекомендации ЮНЕСКО «О Положении Учителей» от 05.10.1966 г., п. 2 ч. 1 ст. 48 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников», разработанное Минпросвещения России совместно с Профсоюзом образования, и выведены нормы выражения эмоционального поведения преподавателя в классе: 1) уважительное отношение ко всем участникам коммуникации вне зависимости от их возраста, пола, национальной и религиозной принадлежности; 2) неприемлемость использования оскорблений, ругательств, бранной лексики; 3) рационализированное выражение эмоциональных состояний; 4) сдержанность жестикуляции и мимики; 5) психологическая и речевая гибкость; б) поддержка комфортного эмоционального климата в ситуациях общения и нивелирование отрицательных эмоций. Данные нормы соответствуют общим коммуникативно-экологическим компетенциям языковой личности, поэтому применимы для всех типов дискурсов.

**В параграфе 1.3 «Признаки рефлексии эмоционального речевого поведения»** анализируются такие качества личности, обладающей развитым эмоциональным интеллектом, как способность распознавать эмоции собеседника, дифференцировать эмоции по их свойствам. Исследуются эмоционально-когнитивные процессы. В работе принята идея того, что

эмоция обуславливает мышление, является мотивационной основой сознания, а когниция определяет интенсивность и форму проявления, т.е., с точки зрения лингвистики, вербализацию этой эмоции. Так как к когнитивным механизмам относятся все логические операции, то именно когнитивная функция мозга помогает выбрать логическую форму выражения эмоций. Таким образом, понятия «эмоция» и «когниция» взаимосвязаны, они отражают и определяют функционирование механизмов друг друга.

В параграфе 1.4 «Регуляция коммуникативного поведения» раскрывается понятие «регуляция», под которой в данной работе понимается набор стратегий, направленных на изменение, ослабление, нейтрализацию, усиление или поддержание той или иной эмоции, которая может быть репрезентирована различными способами. Отмечается, что в педагогическом дискурсе наблюдается тенденция к регулированию только негативных проявлений поведения обучающихся, а выбираемые преподавателями средства относятся к авторитарному стилю ведения урока, что не соотносится с мировыми образовательными тенденциями, направленными на улучшение эмоционального комфорта учебной среды (Lerner, Zbenovich & Kaneh-Shalit 2021).

В параграфе 1.5 «Репрезентация эмоций» анализируется, как возможно описывать эмоции с точки зрения лингвистики. Рассматриваются способы категоризации и концептуализации эмоций, а также речевой репрезентации, классифицируются наиболее частотные вербальные средства выражения эмоций. Анализ средств помог выявить проблему отечественного педагогического дискурса: разнообразие способов выражения негативных эмоций.

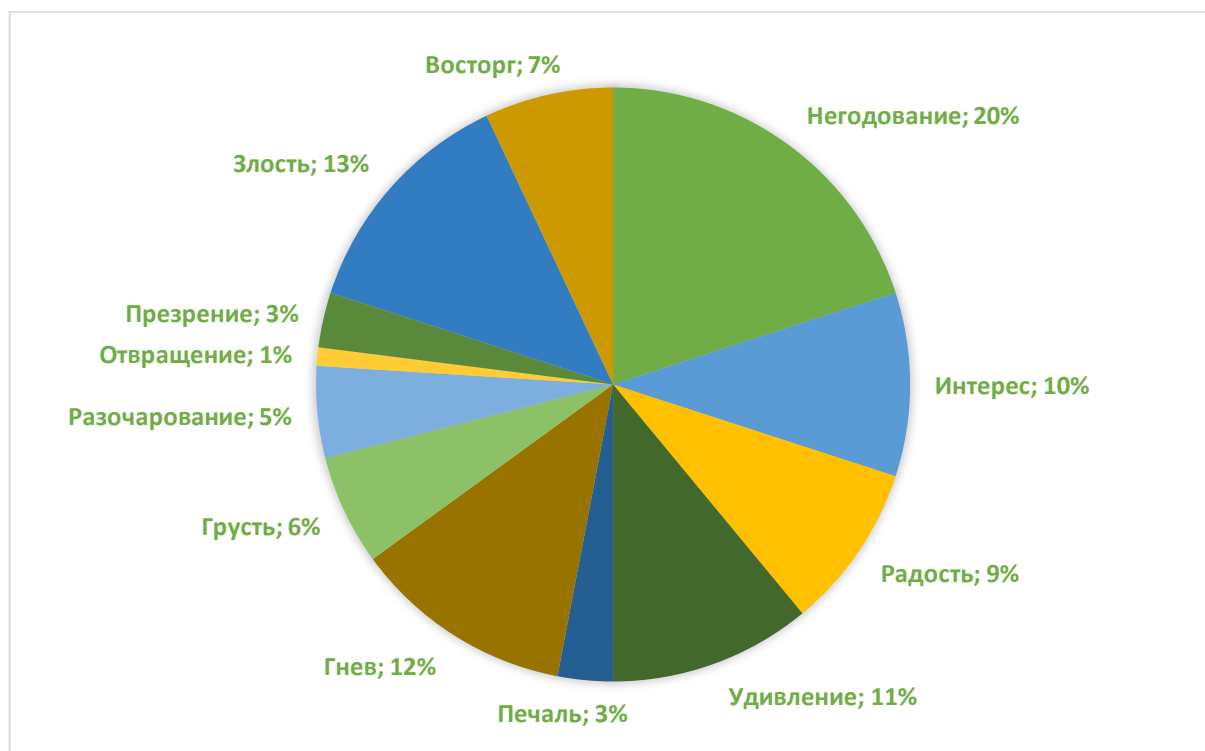


Рис 1. Репрезентация эмоциональных состояний в педагогическом дискурсе

При суммировании процентного соотношения негативных эмоций (негодование 20%, печаль 3%, отвращение 1%, гнев 12%, презрение 3%, грусть 6%, злость 13%, разочарование 5% = 63%) и позитивных (интерес 10%, радость 9%, восторг 7% = 26%) было получено вдвое больше негативно окрашенных речевых актов. При этом эмоция удивления отличается бинарной характеристикой, т.е. в зависимости от иллюзии может выражать как позитивный, так и негативный характер, поэтому в подсчёте не учитывалась.

Полученные данные отражают общественную тенденцию и доказанный факт: соотношение положительных и отрицательных эмоций ~ 1:2 [Ата-Мурадова, 1980]. Таким образом, в данном разделе обосновывается значимость проблемы эмоционального общественного настроения в целом и недостаточного владения навыками эмоционального интеллекта в институциональном дискурсе.

**В параграфе 1.6 «Содержание понятия «рационализация» эмоций в лингвистике»** отмечается лакунарность лингвистических исследований, посвящённых данному навыку эмоционального интеллекта. Так как отсутствует единое определение и описание функционирования рационализации, было рассмотрено толкование термина «рационализация» в других науках для идентифицирования общих характеристик в целом. Были рассмотрены определения в социологии, экономике, психологии, конфликтологии, педагогике и математике. Установлено, что во всех науках рационализация связана с определённой трансформацией: с получением более простого выражения в математике, приемлемого и благовидного объяснения своих поступков в психологии и педагогике, с улучшением ситуации в экономике. С помощью рационализации трансформируется и речевое высказывание.

Были разграничены понятия «рационализация» и «подавление», под которым понимается насильственное сокрытие эмоционального состояния в тот или иной момент. При рационализации корректируется «не столько эмоциональное содержание искренних переживаний человека, сколько форма их репрезентации. Экспрессия, нарушающая этикетное общение, может расцениваться как эпатажное поведение, если не соответствует этикетным предписаниям (исключение составляют знаки стиля личности)» [Ионова, Чжан, 2018, с. 60].

Были проанализированы результаты лингвистических исследований, посвящённые рационализации. В отечественной эмотивной лингвистике выделяется несколько способов рационализации эмоций: 1) номинация; 2) выражение эмоций «экспрессивно экономными способами»; 3) описание.

В целях уточнения определения рационализации был проведён эксперимент, цель которого заключалась в проверке обыденного понимания термина «рационализация эмоций». Для достижения результата в ходе анализа научных источников мы отобрали наиболее часто встречающиеся характеристики, используемые при определении рационализации.

Испытуемым было необходимо выделить наиболее подходящие, на их взгляд, опции, раскрывающие понятие рационализации эмоций: *объективность, логика, смягчение, объяснение, уместность, разумность, улучшение, чёткость, меньше эмоций, описание, осознанность, отбор средств выражения эмоций, неполнота, неискренность, экологичность, этикетность, нейтрализация, интеллектуализация, предотвращение конфликтов, подавление.*

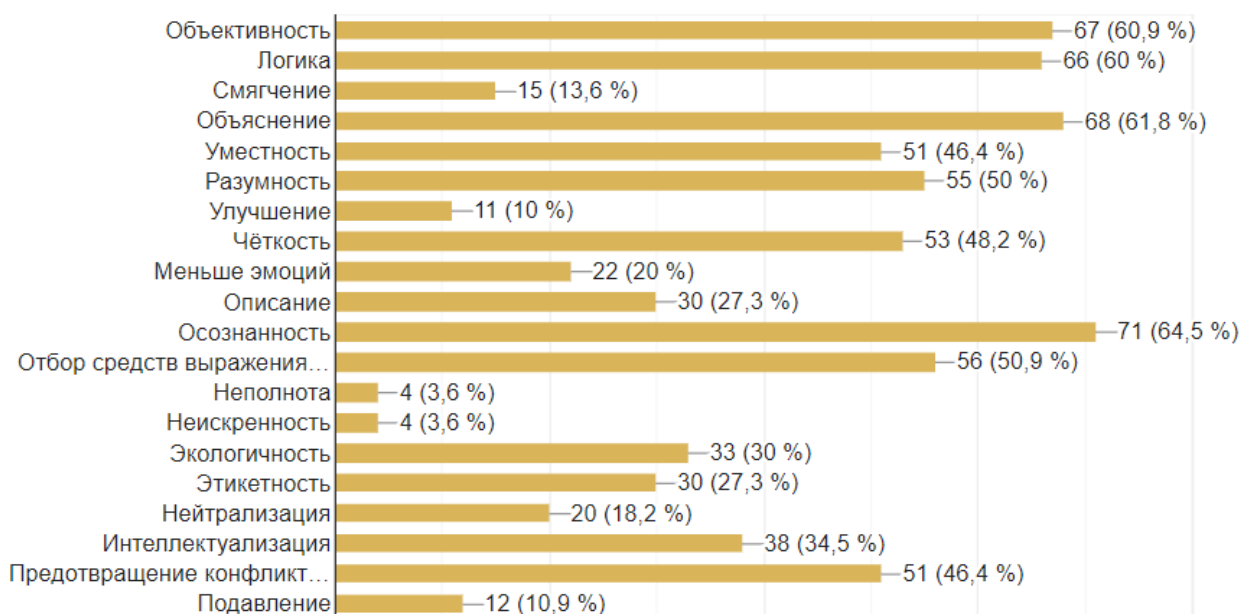


Рис 2. Результаты эксперимента

Большинство респондентов считают рационализацию эмоций процессом, связанным с осознанностью (64,5%), что подчёркивает когнитивный характер данного явления. Статистически значимыми оказались характеристики «объяснение», «объективность», «логика», что также соотносится с основными задачами рационализации – объективно выразить эмоциональную оценку и объяснить причины той или иной испытываемой эмоции.

Анализ теоретического и фактического материала, а также результаты эксперимента позволили вывести следующее определение рационализации: это важнейший когнитивный компонент эмоционального интеллекта, функционирование которого заключается в осознанном выборе средств выражения эмоционального состояния коммуниканта для его объективации, снижающих или полностью нейтрализующих интенсивность оценки происходящего, цель которого заключается в соблюдении норм статусного общения и нежелании нарушать их во избежание коммуникативных конфликтов различного характера.

**ГЛАВА 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ** посвящена анализу функционирования процесса рационализации и задействованных в этом лингвистических

механизмов. Акцентируется внимание на том, что рационализация дифференцируется по степени полноты реализации эмоционального воздействия, а также в зависимости от коммуникативных типов.

В параграфе 2.1 «Категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса» демонстрируется, что образование представляет собой единое пространство, в котором реализуется множество факторов, среди которых выделяется интеллектуально-эмоциональный потенциал обучающихся. Именно урок как единица учебного процесса становится главным местом активации не только знаний, но и эмоций.

Такие ситуации, в которых коммуниканты выражают то или иное эмоциональное состояние, в данной работе называются категориально эмоциональными. Их выявление и анализ являются важной частью развития лингвоэкологии.

В данной работе эмоциональные ситуации соотносятся с основными этапами урока или пары: 1) проверка домашнего задания, 2) контроль ранее изученного материала, 3) объяснение нового материала, 4) систематизация материала, 5) оценка действиям ученика. С точки зрения соотношения эмоциональных ситуаций с элементами образовательного процесса урок представляет собой набор эмоционально нестабильных ситуаций. Общение в рамках любой коммуникации не может быть эмоционально стабильным, однако статусное общение стремится к нивелированию и сглаживанию деструктивных ситуаций.

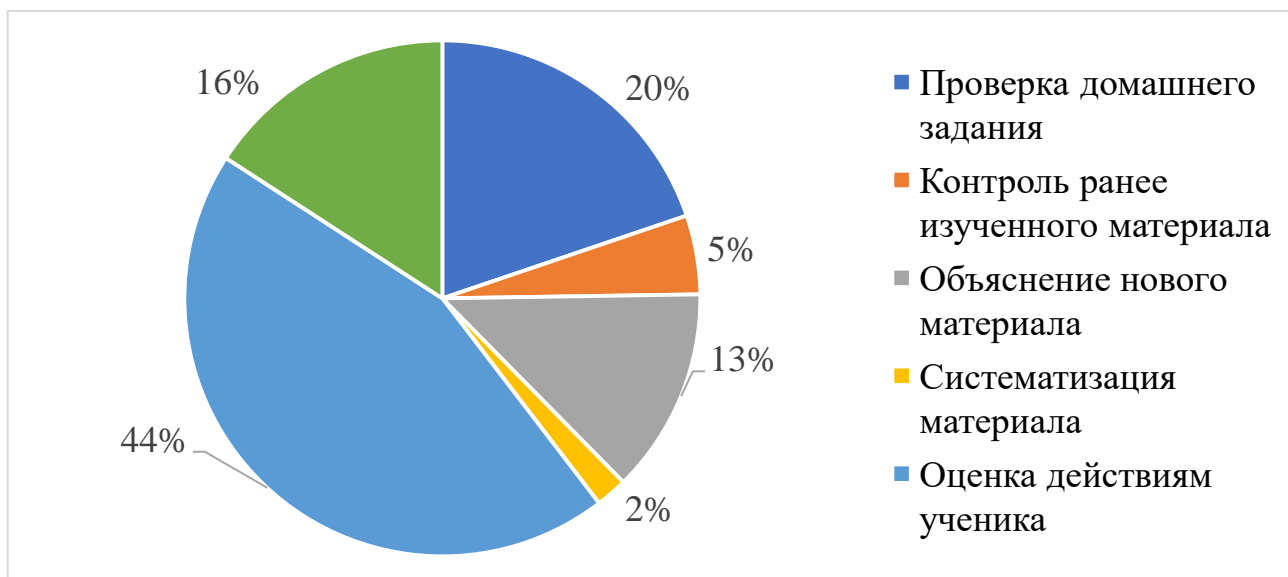


Рис 3. Соотношение эмоциональных ситуаций с элементами урока

В параграфе 2.2 «Концептуализация эмоций в педагогическом дискурсе» рассматриваются наиболее часто встречающиеся эмоциональные концепты и способы их репрезентации в педагогическом дискурсе, анализируются как первичные способы номинации эмоций (лексика эмоций, синонимы и их дериваты), так и вторичные (метафоры, устойчивые

сравнения, фразеологизмы). Основными моделями представления эмоционального концепта (на примере концепта «радость») называются следующие модели: 1) глагольная модель: *Я радуюсь вашим успехам*, 2) наречная модель: *Мне радостно получить от вас подарок*, 3) адъективная модель: *Я рада, что всё получилось*, 4) метафорическая модель: *Когда я увидела ваши результаты, меня охватила радость! Не зря мы так долго готовились*, 5) фразеологическая модель: *Если кто-то из вас напишет ЕГЭ на 100 баллов, я буду на седьмом небе от счастья*, 6) междометная модель: *Ес! Сбылась моя мечта! Ни одной двойки и тройки за диктант*, 7) номинативно-ассоциативная модель: *Счастье какое – весь класс в сборе*, 8) предложно-падежная модель: *Я в восторге*.

Не всегда единицы концептов являются рационализированными, что служит причиной развития конфликтов: *Она хоть книжку, блин, открыла и упражнение почтала, а ты что сделала, Алина? / Какого чёрта вы мне говорите, что это сказуемое? Я спрашиваю, назовите мне действие основное! Невозможно любить – подчёркиваем быстро... Никакого соображения! Никакого ума! Сколько же можно говорить на каждом уроке одно и то же! / Что ты пожимаешь плечами? Ты что, совсем не соображаешь? Что ты смотришь на меня? Два в журнал. Доказывается, что для повышения уровня эмоционального комфорта служат когнитивно-дискурсивные механизмы рационализации.*

В параграфе 2.3 «Коммуникативные типы рационализации эмоций» рассматриваются типы рационализации в зависимости от сферы реализации коммуникативных актов и выполняемых действий (стимуляция коммуникации и реакция на неё).

Выделяется этикетная и профессиональная рационализация. Любая официальная коммуникация должна соответствовать общим нормам этикета, поэтому такую рационализацию мы называем этикетной. Анализ материала показал, что в официальных ситуациях рационализированная эмотивность отражается в: 1) устойчивых эмоционально не окрашенных речевых формулах, 2) использовании лексики эмоций, 3) нарративности, 4) стереотипности коммуникативных ходов. Анализируются такие фатические речевые жанры, как приветствие и прощание, под которыми понимаются не только поддерживающие коммуникативные ритуалы, но и способы обозначить эмоциональный тон коммуникации. Среди этикетных жанров также выделяются речевые акты поздравлений и принятия поздравлений. Акцентируется внимание на обращениях, которые также могут осложняться эмоционально-оценочными компонентами (*любимые мои / милые ребята*).

Этикетная рационализация свойственна любому официальному общению, поэтому также выделяется профессиональная рационализация, функционирование которой зависит от дискурса, где происходит коммуникация, и от принятых там норм. К профессиональной рационализации в контексте педагогического дискурса относятся ситуации

личностного взаимодействия преподавателя с учеником. В этих случаях речь учителя импровизирована, то есть создается непосредственно в конкретной педагогической ситуации, которая не всегда может быть спланирована, в отличие от официальных, запротоколированных событий. Однако, т.к. мы полагаем, что преподаватель является языковой личностью, обладающей развитыми навыками эмоционального интеллекта, то отметим, что несмотря на зачастую импровизационный характер, речь в профессиональной коммуникации остаётся рационализированной. Если этикетная рационализация чаще всего связана с информированием и реагированием, то профессиональная коммуникация не ограничивается только этими функциями.

Таким образом, этикетная рационализация отличается от профессиональной способами и средствами рационализации эмоциональной речи, следовательно, степенью полноты рационализации. В профессиональной рационализации допустимы эмоционально окрашенные единицы для достижения тех или иных профессиональных целей, что нельзя назвать полной рационализацией. В официальных ситуациях не допустимы отклонения от норм, а значит, строго регулируются и используемые средства.

Среди тактик рационализации также выделяется стимульная и реактивная рационализация.

Под стимулом мы понимаем такой коммуникативный акт, который благодаря эмоциональной насыщенности способен выполнять побудительные функции и целенаправленно вызывать потребность в том или ином поведении, т.е. породить реакцию, под которой, в свою очередь, понимается тот коммуникативный акт, который можно назвать ответом на ту или иную интенцию собеседника.

Стимульная рационализация выполняет следующие функции: 1) определяет готовность к выполняемой деятельности, формирует предъявляемые к ней требования (*Сегодня у нас сложная тема – валентность, поэтому отнеситесь, пожалуйста, серьёзно. Будете отвлекаться, потом не плачьте, когда получите «двойку»*) (стимулирование внимательного отношения к теме урока, концептуализация эмоции «грусть» путём ассоциативных синонимов «плакать», «двойка»)); 2) формирует ценностные коллективные идеалы, значимость выполняемого вида деятельности (*Чередование корней – очень важная тема! Потом на ЕГЭ с ней ещё столкнётся, поэтому лучше давайте сразу выучим, чтобы в 11 классе спокойно повторять и не нервничать*) (стимулирование понимания важности темы, рационализация эмоции «тревога»)); 3) формирует эмоциональный настрой коллектива (*Всем хорошего дня!*).

Любой стимул вызывает реакцию, которая также требует рационализированного подхода. В педагогической среде часто возникают ситуации, когда поведение учеников не соответствует ожиданиям преподавателя и нормам в общем, что может повлечь за собой экспрессивную реакцию, нарушающую дискурсивные эмоциональные

нормы, поэтому в работе также анализируются речевые средства реактивной рационализации.

В параграфе 2.4 «Механизмы, способы и приёмы рационализации эмоций» обосновывается, что среди лингвистических механизмов рационализации эмоциональной речи выделяются следующие: когнитивный, содержательный, формальный, коммуникативный. Данные механизмы реализуются через приёмы номинации и гиперноминации эмоций; коррекции и самокоррекции эмоций; нейтрализации, ослабления и усиления свойств эмоций; логической конкретизации эмоций; образной и нарративной репрезентации эмоций.

Когнитивный механизм направлен на ментальное осознание испытываемой эмоции и вербализацию её свойств, содержательный механизм основан на модификации семантики высказывания, формальный механизм заключается в выборе оптимальной вербальной формы высказывания, коммуникативный механизм регулирует определённое коммуникативное дискурсивное поведение.

Под **номинацией** подразумевается использование лексем, прямо маркирующих ту или иную испытываемую эмоцию (*Меня трясёт от злости! Кто это сделал? / Большая печаль смотреть на полупустой класс, где все? / Радостно видеть результаты наших экзаменов*).

Также подчёркивается необходимость о введении такого понятия, как **гиперноминация** эмоций, под которым понимается детерминологизация таких сложных эмоциональных состояний, включающих в себя несколько других эмоциональных концептов в зависимости от той или иной ситуации, т.е. переход в разряд общего значения. При гиперноминации происходит переход от эмоций в сферу ощущений и переживаний: *Я просто в шоке / Нет слов – одни эмоции*. Такие номинации эмоциональных состояний, пришедшие из психотерапевтического дискурса, на наш взгляд, в контексте педагогического дискурса являются «псевдотерминами», т.к. неопределённость – языковой код, который является чуждым для педагогического дискурса и деструктурирует процесс общения между учителем и учеником. Неопределённость в аспекте выражения эмоций может породить проблемные ситуации, связанные с непониманием интенций друг друга, которые могут быть разрешены, если сделать их более определёнными, снять с них высокую степень неопределённости. Так, гиперноминация может служить не только как средство рационализации, но и, наоборот, как средство выражения предельной неопределённости, которое носит деструктурирующий для статусного общения характер.

Приёмы номинации и гиперноминации эмоций актуализируют **формальный механизм** рационализации эмоций, т.е. направлены на подбор наилучшей вербализированной формы выражения той или иной эмоции. К данному механизму также относится **приём образной и нарративной репрезентации эмоций**, связанный с субъективным отображением эмоционального состояния, заключающийся в описании переживаемых



эмоций с помощью выразительных средств, как метафоры и фразеологизмы, повествовании по поводу пережитого эмоционального опыта. Так как говорящий не использует средства прямого эмоционального воздействия на собеседника, то мы относим данный способ репрезентации эмоций к механизмам рационализации.

При репрезентации негативных эмоций встречаются как креативные образы, например, кипящий чайник (*Я становлюсь похожа на кипящий чайник, скоро у меня пойдёт пар из ушей* – образ закипающего чайника становится символом нарастающего раздражения), кулак (*Что-то у меня кулак чешется, к чему бы это, не знаешь?* Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 156 школы») – «чешущийся кулак» становится сигналом активизации эмоции «злость»), так и более часто встречающиеся метафоры: *край света, а не класс* (х/ф «Доживём до понедельника») – образ «края света» в сознании человека представляет собой дикие земли, в данном случае такая метафора помогает выразить эмоциональное отношение (порицание, негодование) преподавателя по поводу обстановки в классе; *Что ты представляешь из себя? Пустое место* (х/ф «Училка») – метафора «пустое место» репрезентует эмоции разочарования, гнева; *Я и забыла, что в цирке работаю* (Группа ВКонтакте «Цитаты великих учителей 22 школы») / *У нас какой-то цирк здесь, а не математика* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 78 школы») / *У нас тут что, цирковое училище что ли?* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 156 школы») – метафора «класс – цирк» часто встречается в речи преподавателей для порицания и негодования по поводу шума, также в похожих эмоциональных ситуациях встречаются метафоры «класс – базар» (*Базарные бабки!* Группа ВКонтакте «Цитаты великих учителей 22 школы»), «класс – детский сад» (*Детский сад «Лопушок»*) и «класс – больничная палата» (по аналогии с «Палатой № 6» А.П. Чехова) (*Дурдом 156, палата 7В*, Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 156 школы»). Именно лексемы *базар*, *детский сад*, *дурдом* и *цирк* становятся символами шума, хаоса, неразберихи, поэтому активно используются в качестве основы при образной репрезентации негативно окрашенного эмоционального состояния.

При репрезентации положительных эмоций метафоры не играют значительной роли. По нашему мнению, это связано с тем, что в целом рационализация и её механизмы направлены на снижение и нейтрализацию эмоционального воздействия, а в отечественном дискурсе, наоборот, ощущается нехватка положительных эмоций. Концептуальные метафоры чаще всего связаны с образами праздника и подарков. Например: *У меня, вроде, не сегодня день рождения. А тут подарок – никто не опоздал!* – образ «дня рождения» связан с положительными эмоциями, однако в данном примере активизируется не только эмоция «радость», но и «удивление» по поводу дисциплинированности класса.

К нарративной репрезентации относятся «лирические отступления» – распространённый жанр педагогического дискурса, благодаря которому

происходят снижение нагрузки, переключение внимания и эмоциональная разрядка. В такие моменты преподаватели делятся своим жизненным опытом, описывая те или иные эмоциональные жизненные ситуации. Нарратив не ограничивается обычным повествованием. Это может быть шутка, байка, объяснение, имеющие эмоциональный резонанс.

Под приёмами **коррекции** и **самокоррекции** в работе понимается система речевых актов, направленная на выбор таких коммуникативных средств, способных повлиять как на эмоциональное состояние ученика, так и преподавателя, и изменить способы его вербализации в соответствии с дискурсивными эмоциональными нормами. Выделены следующие языковые средства, которые соответствуют нормам и применяются преподавателями в процессе учебной коммуникации: 1) Использование эмотивов, прямо обозначающих эмоциональное состояние преподавателя: *Ребята, я очень удивлена вашему поведению / Я расстроена вашим отношением к учёбе* (выражая свои эмоциональные переживания в максимально точных и коммуникативно приемлемых формах, преподавателю не требуются дополнительные экспрессивные лексические средства, тем самым не производится эмоциональное воздействие на обучающихся. Также с помощью прямой номинации преподаватель заранее корректирует возможные проблемы, связанные с поведением обучающихся, таким образом, данное средство служит своеобразной превентивной мерой по предотвращению эмоциональной напряженности в образовательной среде); 2) Использование лексем, обозначающих эмоциональные действия, вместо их воспроизведения: *Сейчас как закричу / Сейчас буду ругаться / Я могу разозлиться* (проговаривая предполагаемое действие, преподаватель снижает уровень эмоциональной напряженности, тем самым корректирует свои действия, а также действия учеников, активизировавшие те или иные эмоции у учителя); 3) Использование лексем с позитивным оценочным компонентом: *Как красиво вы танцевали на последнем звонке, глаз не оторвать / Интересные идеи / У тебя отлично получается писать стихи, не бросай это делать! Замечательное сочинение, очень порадовала* (позитивные оценочные лексемы служат для активации соответствующих эмоций); 4) Использование метафорических конструкций. Например: *Дорогие мои пчёлы, хватит гудеть* (используя метафоры, преподаватель привлекает внимание учеников, тем самым корректируя их поведение и воздействуя на него, а также следит за своей эмоциональной реакцией); 5) Описание позитивной перспективы. Например: *Да, уже неплохо, в следующий раз будет лучше!* (форма будущего времени играет роль корректора такого эмоционального состояния обучающихся, как грусть по поводу плохо выполненной работы или большого количества ошибок. Кроме того, преподаватель не выражает собственного разочарования (самокоррекция), наоборот, старается мотивировать учеников и показать им, что не стоит расстраиваться, важно приложить больше усилий, чтобы в скором времени увидеть результат работы).

Данные приёмы относятся к **коммуникативному механизму** рационализации эмоций, т.к. влияют на изменение речевого поведения.

Приёмы **нейтрализации, ослабления и усиления свойств эмоций** направлены на регуляцию интенсивности испытываемой эмоции для достижения такой или иной интенции, они помогают коммуниканту оставаться в дискурсивных эмоциональных рамках статусного общения и при этом обозначать ощущаемые эмоции.

В процессе усиления свойств эмоций в педагогическом дискурсе задействованы следующие интенсификаторы:

1. Лексема «действительно»: *Последний звонок – действительно грустный праздник / Да, дела с посещением физкультуры обстоят действительно плохо.*

2. Частицы: «даже» (*Даже грустно прощаться с вами / Даже не верится, что мы не увидимся с вами больше*), «так» (*Так хорошо написали тест, я даже удивлена*).

3. Сравнительная степень прилагательных и наречий (грамматизированный интенсификатор): *К концу года смотреть на вашу успеваемость становится всё печальнее и печальнее.*

4. Лексический повтор: *Плохо...плохо подготовились к работе! / Это никуда не годится, просто никуда не годится / Маша стала победительницей городского этапа Олимпиады по литературе! Давайте её поздравим! Отличный результат, отличный! / Я, конечно, знал, что ваши карты ни к чему хорошему не приведут. Ужас. Просто ужас / Хорошая задача, хорошее уравнение, хорошие дети – всё хорошо* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 597»).

5. Междометия: *Ба, кто пришёл? / Ого, как же так?* (усиление эмоции «удивление»)

6. Усиливающие наречия: «очень» (*Очень грустно прощаться с нашим классом / Я очень расстроена*), «просто» (*Девочки, это вы сами приготовили салаты на технологии? Просто замечательно получилось!*)

Отметим, что средств интенсификации в русском языке намного больше, например, в качестве интенсификаторов могут выступать такие наречия, как *адски, безумно, бешено, дико, страшно, ужасно, чертовски, жутко*, однако они не характерны для статусного общения (т.к. стилистически снижены) и для процесса рационализации (т.к. выступают в качестве экспрессивов и аффективов).

Под деинтенсификаторами понимаются речевые средства, снижающие степень эмоциональности того или иного высказывания. К ним относятся:

1. междометия: *Ох, заметила ещё одну ошибку / Ай-ай-ай, кто опять опаздывает на урок? / Ой, кто это выкрикивает неправильный ответ?* (В данных ситуациях междометия позволяют снизить негодование и раздражение, вызванные ошибками, опозданием и поведением учеников);

2. наречия «немного», «несколько», «слегка»: *Вы меня немного разочаровали, попросила же прийти на олимпиаду, почему никто не пришёл?*

*/ Я несколько расстроена вашим поведением / Можно сказать, что я слегка шокирована жалобами на класс от других учителей. Что с вами случилось?;*

3. эвфемизированные выражения: *Мне неприятно / Вы испытываете мою толерантность* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 597») (вместо грубых вариантов *Вы достали меня / Задолбали / Что вы меня бесите* (Группа ВКонтакте «Цитаты школы №14»)) / *Не хочется, но придется поговорить с родителями* (вместо *Завтра же родителей в школу*) / *Вы меня сильно расстроили* (вместо *Меня редко, кто так выбешивает, но вам это удалось*);

4. митигаторы, демонстрирующие стремление коммуниканта выразить свою мысль, избегая резких негативных эмоций: *Тест вы написали, мягко говоря, не очень / Как бы помягче сказать...Экзамены, можно сказать, вы завалили.* Однако, в отличие от других деинтенсификаторов, цель которых – снижение интенсивности передаваемой эмоции, митигаторы также маркируют высказывание говорящего, как потенциально «угрожающее», т.е. иллокутивная сила остается такой же, как в нерационализированном коммуникативном акте.

5. уменьшительно-ласкательные формы обращений, настраивающие собеседника на дружелюбную тональность общения, например: *Ксюшенька, ну не стоит плакать, жалко, конечно, что не победили, но в следующем году обязательно всё получится / Настенька, беспокоюсь за тебя, у тебя всё получилось на конкурсе?* В данных примерах снижается свойство таких негативных эмоций, как грусть и беспокойство.

Нейтрализация, усиление и ослабление свойств эмоций относятся к **когнитивному механизму** рационализации, т.к. говорящий сначала осознаёт эмоцию, рефлексивует её и затем выбирает, какие свойства требуют актуализации.

**Приём логической конкретизации эмоций** заключается в выделении из общего эмоционального содержания высказывания того или иного частного конкретного свойства или признака эмоции и стремлении говорящего сблизить абстрактные размышления с некими конкретными образами.

К средствам, помогающим говорящему конкретизировать свои эмоциональные переживания, относятся:

1. Прилагательные и наречия в сравнительной степени: *Почему вы продолжаете опаздывать? Я вам уже говорила, что это – элементарное неуважение. Хотя бы предупредите, если опаздываете. Я буду знать причину и буду меньше переживать* – конкретизация за счёт конструкции «меньше переживать» свидетельствует о снижении степени беспокойства по отношению к обсуждаемой проблеме.

2. Номинация эмоций: *Со словом заграница и со словом подмышка интересно. Не люблю я вашу заграницу – слитно. Я поехал за границу – раздельно. Я нёс книгу под мышкой – раздельно. Брить подмышки – слитно.* Данный пример свидетельствует о том, что механизмы рационализации

представляют собой сложные процессы, в которых взаимосвязаны различные языковые средства. Обозначая эмоцию «интерес», преподаватель не только конкретизирует её и привлекает внимание к теме разговора, но и автоматически активизирует её у слушателей.

3. Сравнительные конструкции: *Я, конечно, в шоке. Точно по голове кирпичом ударили / Это что за шум в классе? Я словно на базаре. Давайте потише что ли?* Несмотря на то, что сравнительные конструкции представляют собой образные выражения, они служат для конкретизации и детализации ощущаемой эмоции, например, «точно по голове кирпичом ударили» – усиление эмоции удивления, а конструкция «словно на базаре» подчёркивает раздражение преподавателя по поводу шума в классе.

4. Союзы причины и следствия: *Конечно, я злая, потому что вы продолжаете опаздывать / Двойка в журнал! Почему? Потому что совсем перестали учиться? Экзамены скоро! О чём вы думаете?* Придаточные причины и следствия раскрывают и объясняют причины эмоционального состояния говорящего, а значит и конкретизируют испытываемую эмоцию, позволяя собеседнику лучше её понять. В приведённых примерах преподаватели объясняют причины злости, негодования, тем самым конкретизируют данные эмоции.

В работе отмечается, что приём логической конкретизации не распространён в педагогическом дискурсе, что соотносится с заключениями по поводу недостаточной развитости навыков эмоционального интеллекта среди преподавателей. Данный приём относится к **содержательному механизму** рационализации эмоций, т.к. благодаря нему происходит семантическая модификация выражения эмоции.

В параграфе 2.5 «Степени рационализации эмоциональной речи» выделяются степени рационализации в зависимости от градации признака эмоции в том или ином речевом акте.

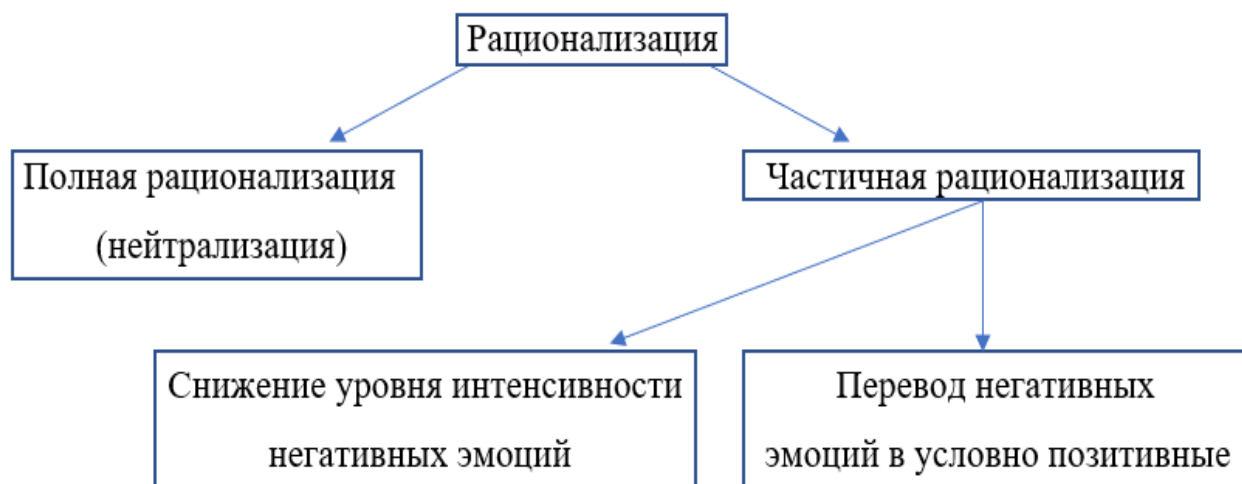


Рис. 4. Классификация процесса рационализации по степени градации

Полная рационализация подразумевает использование лексики эмоций: *Мне грустно из-за ваших работ / Взволнован вашими результатами / К сожалению, в этот раз вы написали контрольные работы не очень / Сегодня вы справились с работой намного лучше / К своему удовольствию, должна отметить, что все за тест получили положительные оценки.* Несмотря на мнение ряда учёных о невозможности полной рационализации эмоций, мы условно называем эту ступень рационализации полной, т.к., с нашей точки зрения, это именно те речевые ситуации, в которых коммуниканту удалось избежать эмоциональной реакции, которая могла бы стать импульсом для развития коммуникативных проблем.

Частичная рационализация подразумевает снижение интенсивности негативных эмоций, а в следствии – эмоционального влияния на собеседника, а также перевод негативных эмоций в условно позитивные с помощью таких средств, как ирония и сарказм: *Бесподобно! Потрясающе! Это было непередаваемое зрелище!* (реакция на выходки ученика) («Ералаш», «Классное видео» (выпуск №300)) / *Ты и там жил по принципу делу час, потехе время?* (ироничная реакция путём подмены фразеологизма «делу время, потехе час») (х/ф «Розыгрыш») / *Благодарю вас. Вы представить себе не можете, как порадовали меня своим выбором* (иронично-нарочитый переход в официальную сферу общения в связи с опозданием «занятых» учеников) (х/ф «Розыгрыш»).

Проанализировав выделенный нами массив примеров (523 ед.), мы получили следующее процентное соотношение полной и частичной рационализации: полная рационализация наблюдается в 146 примерах (27,9%), частичная – в 377 (72,1%). Эти количественные данные свидетельствует о том, что в процессе коммуникации для говорящего наиболее важную роль играют такие функции общения, как регулятивно-управляющая и эмоционально-коммуникативная, что соотносится и с основными функциями педагогического общения. Однако так как педагогический дискурс мы рассматриваем в рамках статусного общения, то считаем, что информативно-коммуникативная функция должна больше проявляться в ситуациях общения между преподавателем и учеником.

Приёмы рационализации эмоциональной речи в зависимости от степени делятся следующим образом: полная рационализация (нейтрализация), частичная рационализация (усиление и ослабление свойств эмоций, образная и нарративная репрезентация эмоций). Коррекция и самокоррекция, логическая конкретизация эмоций, в зависимости от цели коммуникации, могут представлять как полностью рационализированные речевые акты, так и частично.

**В параграфе 2.6 «Реализация механизмов рационализации эмоций в педагогическом дискурсе»** систематизируется проанализированный материал и исследуется, как реализуются механизмы рационализации эмоций в тех или иных выделенных категориальных эмоциональных ситуациях.

Речевые акты приветствия и прощания соотносятся с тактикой этикетной рационализации, в то время как общение во время урока регулируется тактикой профессиональной рационализации. Стимульная рационализация становится ведущей тактикой, т.к. роль преподавателя является основной в образовательном процессе, при этом в таких категориальных эмоциональных ситуациях, как проверка домашнего задания, контроль ранее изученного материала ведущей тактикой становится реактивная рационализация.

При объяснении материала необходимо ограничивать актуализацию личностных эмоций в пользу стимуляции у обучающихся интеллектуальных эмоций, как интерес и сомнение. Для реализации этой цели служат такие приёмы, как номинация, образная и нарративная репрезентация, т.е. формальный механизм рационализации эмоций.

Отмечается, что одной из особенностей реализации механизмов рационализации является вариативность используемых средств. Коммуникант вправе выбрать разнообразные способы, средства для выражения своей интенции, не нарушая дискурсивных эмоциональных норм. Например, при оценке действия ученика преподаватель регулирует интенсивность выражаемой эмоции в зависимости от ситуации. В ситуации коммуникативной неудачи рекомендуется использовать механизм логической конкретизации эмоции для достижения понимания собеседником целостной эмоциональной ситуации. Приём гиперноминации в таких случаях приводит к ухудшению понимания коммуникативной ситуации её участниками.

**В заключении** подводятся итоги исследования, намечаются перспективы дальнейшего изучения темы.

Диссертационное исследование показало, что существует проблема управления эмоциями и их вербальным выражением, коммуниканты не всегда соблюдают дискурсивные эмоциональные нормы, что приводит к различного рода конфликтам. Для решения этой проблемы необходимо овладеть навыками эмоционального интеллекта. В работе были проанализированы различные модели эмоционального интеллекта и выделены наиболее важные навыки, среди которых – рационализация.

Результаты диссертационного исследования свидетельствуют о том, что процесс рационализации в зависимости от интенций говорящего не только может нейтрализовать испытываемую эмоцию, но и ослабить или усилить её свойства, таким образом необходимо разграничивать рационализацию по степени реализации её свойств: полная и частичная.

Также анализ материала позволил выделить типы рационализации: этикетная и профессиональная, стимульная и реактивная. Все выделенные механизмы рационализации могут функционировать в зависимости от типа коммуникации для достижения определённых интенций.

Таким образом, в рамках диссертационного исследования были выявлены, описаны и систематизированы способы репрезентации,

концептуализации и категоризации эмоций в педагогическом дискурсе, механизмы, типы, степени, приёмы рационализации эмоциональной речи в институциональных дискурсах.

Перспективным направлением изучения рационализации эмоций нам видится в исследовании функционирования её механизмов в других типах дискурсов, не относящихся к институциональным, что позволит дать многоаспектную характеристику рационализации как важнейшего навыка эмоционального интеллекта. Практическим направлением развития исследования является использование описанного материала при создании курсов повышения квалификации, образовательных программ по развитию навыков эмоционального интеллекта как преподавателей, так и специалистов из других сфер, требующих соблюдения дискурсивных эмоциональных норм.

### **Работы, опубликованные по теме диссертации**

*Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:*

1. **Вахрушева М.А.**, Ионова С.В. Художественный текст на уроках русского языка: эмоциональный аспект / М.А. Вахрушева, С.В. Ионова // Русский язык за рубежом, 2021. – № 6. – С. 33–38. – 0,3 п.л. / 0,2 п.л.

2. **Вахрушева М.А.**, Ионова С.В. Эмотивный аспект языка: идеи В.И. Шаховского и их практическая реализация / М.А. Вахрушева, С.В. Ионова // Гуманитарные исследования, 2022. – №2 (82). – С. 26–31. – 0,3 п.л. / 0,2 п.л.

3. **Вахрушева М.А.** Проблема репрезентации эмоций и их рационализации в педагогическом дискурсе / М.А. Вахрушева // Международный аспирантский вестник, 2023. – №1. – С. 4–6. – 0,25 п.л.

*Статьи в прочих научных изданиях:*

4. **Вахрушева М.А.** Эмоциональный интеллект в речевом поведении педагога / М.А. Вахрушева // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения. – Москва: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 71–75. – 0,31 п.л.

5. Ионова С.В., **Вахрушева М.А.** Эмоциональная коммуникация на русском языке: об опыте создания учебно-методического пособия / С.В. Ионова, М.А. Вахрушева // Болгарская русистика, 2022. – №2. – С. 73–83. – 0,6 п.л / 0,4 п.л.

6. **Вахрушева М.А.** Лингвистические особенности эмоционального интеллекта на примере речевого поведения педагога / М.А. Вахрушева // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции, 2022. – С. 283–289. – 0,4 п.л.

7. **Вахрушева М.А.**, Сё Синь. Вербальные и невербальные знаки эмоций в коммуникации / М.А. Вахрушева, Сё Синь // Чтения имени



А.С. Дембовецкого: сб. ст. Перв. Международ. науч.-практич. конф.: в 2 ч. – Могилев: Беларус.-Рос. ун-т, 2022. – Ч 1. – С. 455–458. – 0,25 п.л. / 0,2 п.л.

8. **Вахрушева М.А.** Категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса / М.А. Вахрушева // Социально-педагогические инновации в образовании: II Международная научно-практическая конференция в Иджеване, Армения. – Иджеван: Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал, 2023. – С. 102–106. – 0,4 п.л.

9. **Вахрушева М.А.** Функционирование механизма коррекции и самокоррекции эмоций на примере педагогического дискурса / М.А. Вахрушева // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIV Кирилло-Мефодиевские чтения. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2023. – С. 105–111. – 0,5 п.л.