

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

*На правах рукописи*



**ВАХРУШЕВА Мария Александровна**

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

Специальность 5.9.8 «Теоретическая, прикладная и сравнительно-  
сопоставительная лингвистика»

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель –  
доктор филологических наук,  
профессор Ионова Светлана Валентиновна

Москва – 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4-12
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	13-146
ГЛАВА 1. ЭМОЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ .....	13-81
1.1. Речевое поведение личности в концепции эмоционального интеллекта.....	13-21
1.2. Нормы эмоционального речевого поведения в институциональных дискурсах.....	21-30
1.3. Признаки рефлексии эмоционального речевого поведения.....	30-46
1.3.1. Распознавание эмоций.....	30-35
1.3.2. Дифференциация свойств эмоций .....	36-43
1.3.3. Эмоционально-когнитивные процессы.....	43-46
1.4. Регуляция коммуникативного поведения.....	46-55
1.5. Репрезентация эмоций.....	55-69
1.5.1. Лингвистическая категоризация эмоциональных единиц .....	56-61
1.5.2. Способы концептуализации эмоциональной информации .....	61-65
1.5.3. Вариативные способы вербализации эмоций.....	65-69
1.6. Содержание понятия «рационализация» эмоций в лингвистике.....	70-79
Выводы по содержанию главы 1 .....	79-81
ГЛАВА 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	82-143
2.1. Категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса.....	82-89
2.2. Концептуализация эмоций в педагогическом дискурсе.....	89-93
2.3. Коммуникативные типы рационализации эмоций.....	94-107

2.3.1. Профессиональная и этикетная рационализация эмоций .....	94-102
2.3.2. Стимульный и реактивный типы рационализации .....	102-107
2.4. Механизмы, способы и приёмы рационализации эмоций .....	107-132
2.4.1. Когнитивный механизм рационализации эмоций .....	107-114
2.4.2. Содержательный механизм рационализации эмоций .....	114-117
2.4.3. Формальный механизм рационализации эмоций .....	117-127
2.4.4. Коммуникативный механизм рационализации эмоций.....	127-132
2.5. Степени рационализации эмоциональной речи .....	132-136
2.6. Реализация механизмов рационализации эмоций в педагогическом дискурсе .....	136-141
Выводы по содержанию главы 2 .....	141-143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	144-146
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	147-168
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ МАТЕРИАЛА.....	168-171

## ВВЕДЕНИЕ

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 (Вежбицкая 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,

р. 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 причин и следствий того или иного эмоционального акта и регулирование своего и чужого эмоционального состояния. Особым компонентом эмоционального интеллекта исследователи называют рационализацию – «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, снижающих или полностью нейтрализующих интенсивность оценки происходящего, 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;

6) 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. Вежбицкая, 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, C. Zbenovich, T. 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; прием количественных подсчетов, состоящий в подсчете процентного соотношения репрезентируемых эмоциональных состояний в педагогическом дискурсе и результатов эксперимента; прием 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 приемов, указывающих на фундаментальные механизмы реализации эмоциональной речи с учетом дискурсивных параметров общения. Способы эмоциональной рационализации 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 корпоративных и личных тренингах по развитию эмоционального интеллекта, 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 молодежный научный форум «Наука будущего – наука молодых» (19 ноября 2021 г., НИТУ «МИСиС»), Форум «РКИ-перезапуск: Умный русский 2022» (13-14 мая 2022 г., МГУТУ им. К.Г. Разумовского), Международная научно-практическая конференция «Кирилло-Мефодиевские чтения» (26 мая 2021 г. и 24 мая 2022 г., ГосИРЯ им. А.С. Пушкина), Международная научно-

практическая конференция «Речь. Грамотность. Дислексия» (17-19 октября 2022 г., университет «Сириус»), Международная научная конференция «Лекантовские чтения» (18 ноября 2022 г., МГОУ), Вторая международная научно-практическая конференция «Социально-педагогические инновации в образовании» (15-16 апреля 2023 г., Иджеванский филиал Ереванского государственного университета, Армения). В процессе написания диссертации исследователями был выигран конкурс грантовой поддержки гуманитарных исследовательских инициатив молодежи имени академика В.Г. Костомарова.

По теме диссертации опубликовано 9 статей (из них три статьи в рецензируемых периодических научных изданиях, рекомендуемых ВАК РФ) и одно методическое пособие.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, словарей и энциклопедий, списка источников материала. Общий объем исследования – 171 с.

Во **введении** сформулированы актуальность, объект, предмет и материал исследования, цель и задачи работы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, методологическая база и методы исследования, положения, выносимые на защиту.

В **первой** главе характеризуются особенности эмоционального интеллекта с лингвистической точки зрения. Выделяются и описываются основные элементы эмоционального интеллекта, определяются характеристики и отличительные черты рационализации как определяющего функционирование эмоционального интеллекта навыка.

Во **второй** главе рассматриваются лингвистические механизмы рационализации эмоциональной речи. Выделяются механизмы коррекции и самокоррекции эмоций, номинации и гиперноминации эмоций, нейтрализации свойств эмоций, логической конкретизации эмоций, нарративной репрезентации эмоций. Описаны степени рационализации.

**В заключении** изложены основные результаты исследования и выводы, сделанные на основе анализа фактического материала, сформулированы дальнейшие перспективы.

**Список источников** литературы содержит 235 наименований, в том числе 42 – на иностранных языках.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

### **ГЛАВА 1. ЭМОЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

Коммуникативный аспект исследования эмоций (Апресян 2005, Гридин 1983, Шаховский 2007, 2009, Шахнарович 1991) сегодня позволяет не только описывать типичные коммуникативные условия функционирования эмоциональных знаков, их возможные формы представления мыслей и психологических состояний говорящих, но и выделять оптимальные формы эмоциональной речи, изучать коммуникативные способы регулирования своих и чужих эмоций, эмпатии и эмоциональной экологии речи (Ионова 2018, Колосова (Солодовникова) 2015, Ларина 2019, Сквородников 2014, Тарасова 2016), то есть решать задачи, востребованные современной общественной практикой. Указанные вопросы прямо соотносятся с концепцией эмоционального интеллекта как прикладной области знания, направленной на решение вопросов повседневной коммуникативной практики, и должны получить лингвистическую конкретизацию на основе достижений современной дискурсивной лингвистики и лингвистики эмоций. Одновременно данный аспект эмоциональной коммуникации является существенным дополнением теории современной эмотивной лингвистики и служит расширению представлений о важнейшей коммуникативной категории рационализации эмоций.

В данной главе рассматриваются основные теоретические положения, необходимые для решения поставленных перед исследователем задач.

#### **1.1. Речевое поведение личности в концепции эмоционального интеллекта**

Концепция эмоционального интеллекта (ЭИ) стала активно разрабатываться исследователями в начале 1990-х годов. Однако ещё в 1920 году американский педагог и психолог Э. Торндайк писал о значимости социального интеллекта, выступая против всеобщего мнения о

первостепенной роли психометрического интеллекта. Он определял социальный интеллект, как «способность действовать разумным образом в человеческих отношениях» [Ушаков, 2009, с. 19]. Впоследствии концепция «разумности» легла в основу определения эмоционального интеллекта.

Американский психолог Х. Гарднер предложил концепцию «множественного интеллекта», которая включает в себя семь основных подвидов интеллекта, в число которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, входит пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект [Гарднер, 1993]. Эта концепция послужила основой для первой научной модели эмоционального интеллекта, созданной П. Сэловеем и Дж. Мэйером [Mayer, Salovey, 1997]. Именно они ввели в психологию термин «эмоциональный интеллект», под которым понимали «набор навыков, имеющих 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]. Таким образом, по их мнению, эмоциональный интеллект состоит из следующих категорий адаптивных способностей:

- Идентификация и восприятие эмоций;
- Регулирование эмоций;
- Использование эмоций в мышлении и деятельности.

Каждая категория состоит из ряда компонентов. Например, идентификация и восприятие эмоций предполагают анализ как собственных, так и чужих состояний, включая невербальные и вербальные субкомпоненты. Регулирование эмоций также предполагает работу со своими и чужими эмоциями. Третья категория включает в себя компоненты творческого мышления, гибкого планирования и мотивации.

Позже Дж. Мэйер и П. Сэловей уточнили модель и отметили, что в концепцию эмоционального интеллекта также входит информация «о связях человека с другими людьми или предметами» [Mayer, Salovey, 2001]. Так,

эмоциональный интеллект стал трактоваться как способность обрабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение и связи эмоций друг с другом, использовать эмоциональную информацию как основу для мышления и принятия решений.

Израильский психолог Р. Бар-Он предложил некогнитивную теорию эмоционального интеллекта, в которой содержатся пять переменных и субкомпонентов: внутриличностные (осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость), межличностные (эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность), адаптивность (решение проблем, связь с реальностью, гибкость), регуляция стресса (устойчивость к стрессу, контроль импульсивности), общее настроение (счастье, оптимизм) [Bar-On, 1997, p. 16]. Он определяет эмоциональный интеллект, как «совокупность личных, эмоциональных компетенций и навыков, воздействующих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения» [Bar-On, 1997, p. 363]. Р. Бар-Он впервые ввел обозначение EQ – emotional quotient, т.е. коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта. На основе компонентов модели эмоционального интеллекта исследователь разработал опросник для измерения эмоционального интеллекта, называющийся EQ-i (Emotional Quotient Inventory). Он состоит из 15 шкал: самоуважение, эмоциональное самосознание, самоутверждение, независимость, эмпатия, социальная ответственность, межличностные отношения, стрессоустойчивость, контроль импульсивности, тестирование реальности, гибкость, умение решать проблемы, самоактуализация, оптимизм, благополучие. Исследователи эмоционального интеллекта отмечают, что основанием для данной модели анализа является профессиональный опыт автора и анализ литературы, но не эмпирические данные, которые могли бы подтвердить правомерность данного способа изучения эмоционального интеллекта и правомерность выделения именно таких компонентов. Как подчёркивает Д.В. Ушаков, при подобной диагностике эмоционального

интеллекта следует использовать тесты, оценивающие переработку эмоциональной информации в реальном времени [Ушаков, 2003].

Одной из наиболее известных концепций эмоционального интеллекта считается модель американского психолога Д. Гоулмана. В своих работах по эмоциональному интеллекту 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]. Так, по его подсчётам, эмоциональный интеллект объясняет 85 % успеха высших руководителей крупных корпораций. По определению 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]. Опираясь на модель Дж. Мэйера и П. Сэловея, к компонентам эмоционального интеллекта Д. Гоулман добавил энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Исследователь популяризировал мысль о том, что EQ важнее IQ.

Обратим внимание и на модель профессора психологии и психометрии Университетского колледжа Лондона К. Петридеса, которая упоминается как модель характеристик эмоционального интеллекта. В ней концепция эмоционального интеллекта фокусируется на таких 4 характеристиках, как самочувствие, самоконтроль, эмоциональность и общительность [Petrides, 2009, p. 72]. Отметим, что данная модель является одной из новейших.

В советской психологии понятие эмоционального интеллекта принято обозначать такими терминами, как «эмоциональное мышление», «понимание». О.К. Тихомиров, определяя принцип «эмоционального мышления», отмечал, что эмоциональные состояния включены в процесс решения задач. По его мнению, с мыслительной деятельностью взаимосвязаны все эмоциональные явления: аффекты, эмоции, чувства, при этом все

«эмоциональные состояния выполняют в мышлении различного рода регулирующие, эвристические функции» [Тихомиров, 1984]. Это доказывает тот факт, что эмоциональная активизация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности [Тихомиров, 1984, с. 88]. Подобную позицию высказывает в своих работах Е.Л. Яковлева, указывая, что эмоциональная компетентность всегда приобретает интеллектуальную направленность [Яковлева, 1997].

М.А. Холодная предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как «особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде начальных ментальных структур порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [Холодная, 2002, с. 106]. Таким образом, чем богаче ментальный опыт того или иного индивида, тем у него больше возможностей для выражения различных типов эмоций.

В 2004 г. российский психолог Д.В. Люсин предложил отличную от предыдущих модель эмоционального интеллекта. В его представлении, это «конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны — с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект — это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности» [Люсин, 2004, с. 34]. Затем модель была переработана, в неё были включены следующие способности:

- 1) распознавание эмоций, т.е. установление самого факта наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- 2) идентифицирование эмоций, т.е. установление, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и поиск подходящего словесного выражения;
- 3) понимание причин, вызвавших данную эмоцию, и следствий, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоцией, по мнению Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова, означает, что говорящий:

- 1) может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- 2) может контролировать внешнее выражение эмоций;
- 3) может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [Люсин, Ушаков, 2009].

Впоследствии И.Н. Андреева отмечала, что «высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми» [Андреева, 2009, с. 131].

Отметим вклад в проблему изучения эмоциональных способностей А.А. Бодалёва, который считал, что некоторым людям присуща определённая социальная одарённость. Это «своеобразное объединение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных способностей, которые являются психологической основой успешности их коммуникаций с окружающими» [Бодалёв, 1999]. Выскажем своё видение данной проблемы. На наш взгляд, успешная коммуникация не зависит от социальной одарённости. Эмоциональный интеллект – это набор навыков, который может быть освоен человеком вне зависимости от его способностей. Человек, принадлежащий любой социальной группе, может обладать навыками эмоционального интеллекта.

Среди учёных до сих пор продолжают споры по поводу содержания набора навыков эмоционального интеллекта, а также по поводу его становления и развития. Дж. Майер утверждает невозможность развития эмоционального интеллекта, являющегося относительно устойчивой способностью того или иного человека. Д. Гоулман, напротив, является сторонником развития эмоционального интеллекта даже во взрослом возрасте. Кроме того, нередко наблюдается смешение и взаимозамена терминов

«эмоциональный интеллект», «эмпатические способности» (Валиуллина 2019), «эмоциональная компетентность» (Garner 2010), «эмотивная компетентность» (Павлючко 1999).

Несмотря на различия в трактовках и определениях, вслед за Н.Н. Шпильной мы также считаем, что «общепризнанным в эмотивной лингвистике является положение, согласно которому «эмоциональный интеллект» является фактором, определяющим речемыслительную деятельность носителей языка в различного рода социальных контекстах» [Шпильная, 2021, с. 114]. По нашему мнению, понятие «эмоциональный интеллект» шире, чем другие предлагаемые термины, и включает в себя как эмпатию, так и другие компетенции.

Роль эмоционального интеллекта в лингвистике сформулирована В.И. Шаховским: определять «этику и эмоциональное поведение личности, эмоциональную компетентность *homo sentiens*. 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.И. Шаховский расширяет понятие эмоционального интеллекта и вводит в оборот новый термин «эмоциональный тьюнинг» – эмоциональное приспособление коммуникантов друг к другу. В этот процесс, по мнению учёного, включаются следующие этапы:

- 1) осознание коммуникантами эмоциональности ситуации и чувственной температуры друг друга;
- 2) определение конкретного вида эмоций, на который надо настраиваться;
- 3) отбор из своей эмотивной компетенции необходимых вербальных и невербальных эмотивов (в том числе и теловых) и коммуникативных тактик для их презентации собеседнику;

4) замена их по мере необходимости на более успешные методом снятия коммуникативных «проб» друг с друга [Шаховский, 2016, с. 72].

Таким образом, «эмоциональный тьюнинг» можно трактовать как обязательную личностную регуляцию перед воздействием на своего коммуникативного партнера.

Анализ теоретических основ эмоционального интеллекта в западной и отечественной научной литературе позволяет определить этот концепт как совокупность эмоционально-когнитивных способностей человека, направленных на социально-психологическую адаптацию личности, а именно, на обработку, интерпретацию и использование эмоциональной информации. Все компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, что способствует эффективному межличностному взаимодействию. Люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают способностями к пониманию не только собственных эмоций, но и эмоций собеседников. Они могут управлять своей эмоциональной сферой, что обуславливает их более высокую адаптивность и эффективность в общении, они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта, наоборот, ведет к коммуникативным неудачам. К.Д. Ушинский, отмечая социальный смысл эмоций, говорил о том, что общество, которое больше заботится об образовании ума, совершает ошибку, «ибо человек более человек в том, как и что он чувствует, чем думает» [Ушинский, 1950, с. 118]. Таким образом, мы видим, что, по мнению учёного, обществу необходимо уделять больше внимания развитию компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом.

В результате изучения различных концепций мы можем выделить общие компоненты эмоционального интеллекта, определяющие речевое поведение личности: распознавание эмоций, понимание причин и следствий того или иного эмоционального акта, субъективности и объективности общей оценки путем 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, которые мы охарактеризуем далее.

## **1.2. Нормы эмоционального речевого поведения в институциональных дискурсах**

Как было описано в параграфе 1.1., любая языковая личность должна обладать навыками эмоционального интеллекта, т.к. эмоции затрагивают не только коммуникативную сторону, но и языковое сознание в целом.

Г.В. Ейгер и И.А. Рапопорт определяли языковое сознание как «... один из видов обыденного сознания – это средство формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений, правил их сочетания и употребления, отношения к ним человека» [Ейгер, 1991, с. 29].

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и языкового сознания в целом подчёркивалась Д. Гоулманом: «Люди, имеющие низкий уровень коммуникативной компетенции, делают ошибочные выводы, принимают неудачные решения и при этом не способны осознавать свои ошибки в силу низкого уровня своего эмоционального интеллекта» [Goleman, 1997]. Нельзя не согласиться с мнением исследователя. Вне зависимости от ситуации общения и статуса коммуниканта невладение навыками эмоционального интеллекта приводит к различного рода конфликтам. Соблюдение этических норм в общении является объединяющим элементом для участников любой официальной коммуникации, при этом происходит дифференциация «правил общения применительно к разновидностям ситуаций и соотношению ролей» [Матвеева, 2000, с. 40]. Эта разница фиксируется в исследованиях, посвящённых различным типам дискурсов, в том числе и институциональных.

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» [Карасик, 2000, с. 5 – 20]. По мнению исследователя, список может быть видоизменен в связи с тем, что «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», но участниками любого институционального дискурса всегда являются «представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты)» [Там же].

Так как институциональные дискурсы регулируют нормы общения в той или иной профессиональной среде, участники коммуникации должны отличаться «профессиональным сознанием», под которым И.С. Антонова понимает «особое (профессиональное, в отличие от обыденного) видение мира, формируемое и овнешняемое с помощью профессионально маркированных языковых средств» [Антонова, 2010, с. 56].

Одним из дискурсов, где эмоции играют особую роль, является педагогический дискурс (Larina & Ponton 2020, Lerner, Zbenovich & Kaneh-Shalit 2021). Он относится к институциональным дискурсам, поэтому описываемые нами особенности функционирования эмоционального интеллекта характерны не только для образовательной сферы, но и для других типов статусной коммуникации, под которой мы понимаем такие ситуации общения, в которых коммуниканты занимают определенный статус, т.е. социальную роль, а значит должны ей соответствовать и следовать определённым дискурсивным нормам, в том числе и в аспекте выражения эмоций, т.к. они относятся к нормированным явлениям. Не являются исключением и такие типы дискурсов, как дипломатический, экономический и финансовый, для которых обращение к эмоциям считается нехарактерным, при этом общение нельзя назвать безэмоциональным (Беляков 2015,

Mackenzie 2018). Т.В. Ларина отмечает, что «не является исключением и научный дискурс, безэмоциональность которого до недавнего времени считалась одной из его отличительных характеристик» [Ларина, 2019, с. 39]. Таким образом, мы можем свидетельствовать о том, что феномен эмоционального интеллекта реализуется во всех институциональных дискурсах, при этом необходимо учитывать тот факт, что именно педагогический дискурс эмоционально опосредован, т.к. человеку необходимо стимулировать когнитивные процессы, а это возможно сделать только благодаря эмоциональным импульсам.

Любой дискурс является «лингвокультурным, социальным и когнитивным феноменом» [Шаховский, 2011, с. 116], поэтому нормы, касающиеся выражения эмоций, могут отличаться в различных культурах и типах дискурса. Так, по замечанию В.И. Шаховского, английской лингвокультуре характерно имплицитное и косвенное выражение эмоций, в то время как русская речевая культура отличается прямыми способами вербализации эмоционального состояния коммуникантов. Об этом говорится и у А.Л. Зорина: «все общества имеют свои эмоциональные стандарты» [Зорин, 2016, с. 15]. Нельзя не согласиться с точкой зрения Т.В. Лариной о том, что «необходимо понимать, в каком коммуникативном контексте могут быть использованы речевые акты, каково их прагматическое значение, какие коммуникативные действия нужно совершать в той или иной ситуации общения» [Ларина, 2003, с. 10]. Следовательно, необходимо понимать речевые нормы той или иной лингвокультуры.

Подтверждение данной мысли мы находим в компаративных исследованиях. Например, В.К. Кочергина описывает разницу между русской и финской коммуникацией в образовательной среде. Она упоминает о том, что роль «преподавателя в российском вузе более значительна, чем в финском, и может заключаться в контроле над ходом занятия, проверке конспектов и т.п., что не свойственно для финской аудитории» [Кочергина, 2011, с. 306]. В исследовании В.К. Кочергиной также отмечается, что «русский преподаватель

может прерывать речь учащегося, высказывать недовольство, выразить негативную оценку действий студента, повышать голос, делать замечания, комментировать, поощрять, останавливать студента. В рамках финского коммуникативного поведения подобные варианты поведения не являются допустимыми. В силу особенностей финской культуры (индивидуалистская культура, низкая статусная дистанция) данные речевые действия могут быть восприняты как давление, и даже оскорбление личности учащегося» [Там же].

Действительно, модели поведения участников разных лингвокультур могут отличаться, однако общие этические нормы, особенно в отношении поведения преподавателя, имеют универсальные черты. Они зафиксированы в мировых и отечественных правовых актах:

1. В «Конвенции о правах ребенка» (Одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 года) сказано, что Педагог должен уважать личность ребенка, его человеческое достоинство, уважать права учащихся на выражение мнений и убеждений.

2. В Рекомендациях ЮНЕСКО «О Положении Учителей» от 05.10.1966 г. указано, что учитель должен вести себя достойно, соблюдать этические нормы поведения, быть внимательным и вежливым с учениками, родителями и членами коллектива школы. Быть нравственным примером для учеников.

3. Согласно п. 2 ч. 1 ст. 48 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики. А у обучающихся есть право на «гуманистическое обращение».

4. В 2019 г. Минпросвещения России совместно с Профсоюзом образования разработало «Примерное положение о нормах профессиональной этики педагогических работников», послужившее основой так называемого кодекса профессиональной этики учителя. Кодекс указывает, что учитель должен проявлять доброжелательность, вежливость, тактичность и внимательность к обучающимся. В частности, педагог выбирает стиль

общения с учениками, основанный на взаимном уважении; он не должен унижать честь и достоинство учеников ни по каким основаниям; он беспристрастен, одинаково доброжелателен и благосклонен ко всем своим ученикам; он не должен терять чувства меры и самообладания; соблюдает правила русского языка, культуру речи, не допускает использования ругательств, грубых и оскорбительных фраз; стремится повысить мотивацию учеников к обучению, укрепить веру в их силы и способности [Дьяконова, 2022, с. 164].

Анализируя данные документы, мы можем вывести 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;

6) поддержка комфортного эмоционального климата в ситуациях общения и нивелирование отрицательных эмоций.

Отметим, что данные нормы соответствуют общим коммуникативно-экологическим компетенциям языковой личности. Они применимы для всех типов дискурсов (Сковородников 1992, 2014).

Соблюдение норм необходимо для реализации коммуникативных стратегий педагога (Стернин 2002, Иссерс 2008). В.И. Карасик выделяет следующие стратегии:

- объясняющая («информирование человека, сообщение ему знаний и мнений о мире»);

- оценивающая (реализация права учителя давать оценку обстоятельствам, лицам и достижениям учеников, т.к. учитель является общественно одобряемым представителем социальных норм);

- контролирующая («получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков»);

- содействующая («создание оптимальных условий для формирования личности человека», выражающаяся как в критике (исправлении), так и в эмпатии (поддержке) обучающихся);

- организующая (речевая организация учебного процесса, выражающаяся в «этикетных ходах», «директивных ходах» и «тренировочных и игровых высказываниях» [Карасик, 2002, с. 213 – 219].

Ключевыми понятиями в аспекте нормированного эмоционального поведения педагога для нас становятся такие категории, как этикетность (этикетные ходы, социальные нормы), объективность, эмпатия. При этом преподавателю не запрещено критиковать, исправлять учеников, но эти действия допускаются только при соблюдении перечисленных факторов.

Наличие эмоциональных норм поведения определяет возможность такого феномена, как эмоциональная девиация. Термин «девиация» широко употребляется во разных областях и обозначает отклонение от нормы [Современный словарь..., 2000, с. 80]. Впервые в лингвистике этот термин был использован Дж. Личем в 1969 г. для обозначения языковых отклонений в английской поэзии [Nameed, 2015, p. 6563]. Таким образом, в контексте лингвистики эмоций мы также считаем уместным использовать термин «девиация».

Выделяются следующие формы эмоциональной девиации:

- 1) демонстрация не соответствующей ситуации эмоции;
- 2) выражение не той степени интенсивности эмоции, которая требуется социальным контекстом;
- 3) нарушение длительности переживаемой эмоции;

4) нарушение момента выражения эмоции – слишком рано или слишком поздно;

5) неверный выбор места или контекста для выражения эмоции (S.R. Harris 2015, A. Hochschild 1983, J.E. Stets 2012).

За нарушение эмоциональных норм в обществе предусматриваются различные санкции, однако не всегда удается зафиксировать грубое и неэтичное отношение к обучающимся. Иногда школьники записывают видео и выкладывают в сеть ролики, что побуждает руководство учебного заведения реагировать на ту или ситуацию. Однако данные случаи мы рассматриваем как исключения, и соблюдение эмоциональных норм остаётся в зоне ответственности преподавателя. Проецирование педагогом своего негативного эмоционального состояния на его профессиональную речь делает процесс общения с обучающимися деструктивным. Для описания поведения таких педагогов Н.Н. Панченко использует номинацию «Марьиванна», обозначая такой социокультурный тип учителя, отличающийся «авторитарностью, индифферентностью к процессу обучения и отсутствием эмпатии к учащимся» [Панченко, 2022, с. 1535]. Речь «Марьиванн» негативно оценочна и агрессивна. Это отражается в лингвистических особенностях построения фраз: их структуре, выборе лексики, в интонации, интенсивности и частоте основного тона голоса, темпе артикулирования и паузации. Чтобы доказать эту мысль, нами был проведён опрос студентов бакалавриата и магистратуры, а также выпускников Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В исследовании приняли участие 25 студентов и 25 выпускников вуза. По данным опроса, преподаватели, не контролирующие эмоциональность своей речи, отличаются меньшей системностью в подаче материала, а также несоблюдением обещаний. Например, в комментарии к анкете одного из участников опроса читаем: «Когда у преподавателя было хорошее настроение, он сказал, что у меня будет автомат. На следующем занятии N был не в духе и сказал, что автомат мне и не снился» [Вахрушева, 2021, с. 73]. Приведённая респондентом реплика указывает на сознательное

блокирование конструктивной беседы между участниками речевой ситуации, а значит, уровень доверия к данному преподавателю и интереса к данному предмету снижается. Реакции таких преподавателей также содержат нежелательные, с точки зрения обучающихся, характеристики: не дослушивают реплики студентов, перебивают их. Среди невербальных особенностей респонденты отмечают такие жесты и позы, как излишняя жестикуляция (проявление повышенной эмоциональности), отдельные невербальные знаки, например «руки в замке» (показатель закрытости, нежелания продолжения коммуникации). Вслед за С.В. Ионовой мы можем определить это как «неэкологичное коммуникативное поведение человека» [Ионова, 2018].

Одним из нарушений в педагогическом дискурсе в процессе общения педагога с учениками можно считать перевод фатического общения (взаимообмен репликами для поддержания общения без эмоционального воздействия) в эмоционально-воздействующий, характерный, в частности, для авторитарного стиля коммуникации. Данный стиль является наиболее распространённым среди преподавателей и проявляется в запугивании, обещании причинить неприятность ученикам. Например: *Вы у меня допрыгаетесь / Будете всю домашнюю работу переписывать заново.* Маркерами данного эмоционального поведения можно назвать формы повелительного наклонения, а также повышенный тон: *быстро встали / навели на столе порядок / что за бардак у вас на партах / говори нормально, не мямли / не вертись / рты закройте все, быстро* (х/ф «Стрела»).

Нарушения могут наблюдаться и в оценивающей стратегии. Отклонения могут выражаться в проявлениях сомнений по поводу умственных и других способностей обучающихся: *наконец-то написал / что же ты так долго думал / одну ошибку, но надо всё равно сделать.*

Лексико-грамматическими признаками трансформации речи преподавателя под действием эмоций К.В. Исакова называет «повышение динамики речи за счет употребления большего количества глаголов по

сравнению с прилагательными и наречиями, подбор наиболее частотных простых и коротких слов, увеличение числа слов-«паразитов», неологизмов и парафазии, появление нерелевантных повторений фраз или их частей, рост некорректируемых логических и синтаксических ошибок» [Исакова, 2021]. Среди семантических признаков выделяются «снижение словарного разнообразия, стереотипность и примитивность словаря, упрощение стратегии подбора слов за счет употребления шаблонов и клише» [Там же].

Такие изменения могут приводить к нарушению коммуникации между преподавателем и обучающимся, дезорганизации учебного процесса, недостижению образовательных целей в целом.

Для авторитарного стиля такие характеристики типичны, и «авторитарный, либерально-попустительский и заигрывающий — эмоционально неэкологичные по своей сути стили — являются выбором педагогов, опирающихся на авторитет власти, данный им в силу занимаемой должности» [Казанцева, 2017, с. 124]. Выбор такого стиля преподавания в современных реалиях свидетельствует о недостаточном развитии эмоционального интеллекта.

Необходимо обладать знаниями психологии и понимать, что эмоциональность одних участников общения передаётся другим. Если испытываемые преподавателем эмоции глубоко затронули ребенка, то они оказывают влияние не только на его самочувствие, вызывая новые мысли и устремления, но и превращаются в побудительную силу, закрепляются в поведении. Именно так наблюдается формирование чувств. Однако фиксируется и обратный процесс, когда эмоциональное состояние обучающегося передаётся преподавателю. Заинтересованность ребёнка может усилить мотивацию педагога, также и негативный настрой может активизировать негативную реакцию преподавателя. Это подтверждают и слова А.А. Леонтьева: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Во-вторых, он должен уметь

правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. В-третьих, он должен найти адекватные средства для передачи этого содержания. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» [Леонтьев, 1979а, с. 33].

Таким образом, любая языковая личность должна обладать навыками эмоционального интеллекта. По мнению В.И. Шаховского и П.С. Волковой, человек должен «уметь осознать свои эмоции и выражать их; уметь видеть связь между своими и чужими мыслями, эмоциями и поступками; знать социальные правила эмоционального поведения и реагирования; знать способы управления своими или чужими эмоциями, их экспрессией, симулированием, имитацией, сокрытием [Шаховский, Волкова, 2017]. Мы разделяем данную точку зрения. Эмоциональный интеллект играет важную роль во всех институциональных дискурсах, особенно в педагогическом, вне зависимости от лингвокультуры. Любое статусное общение должно соответствовать выделенным нами дискурсивным эмоциональным нормам, регулируемым навыками эмоционального интеллекта, признаки которых будут рассмотрены далее.

### **1.3. Признаки рефлексии эмоционального речевого поведения**

#### **1.3.1. Распознавание эмоций**

Распознавание эмоций – важный выделяемый учёными фактор эмоционального интеллекта. С лингвистической точки зрения, распознавание эмоции основывается на фиксации её выражения в языке (коммуникации). К. Шерер считал процесс распознавания эмоций главным компонентом эмоциональной компетентности, обеспечивающим успешность социальных взаимодействий и эффективность в разных сферах жизни человека [Scherer, 2011]. Так как базовые эмоции являются биологически детерминированными эмоциональными реакциями, их выражение и распознавание едино для всех лиц независимо от их этнической или культурной принадлежности [Ekman,

2007]. В словаре Э. Колмана распознавание эмоций также считается основополагающим навыком эмоционального интеллекта: «Эмоциональный интеллект – это способность людей распознавать свои и чужие эмоции, различать чувства и грамотно их называть, использовать «эмоциональную информацию» для управления мышлением и поведением и использовать эмоции, чтобы адаптироваться к окружению или достичь цели» [Colman, 2008, с. 250].

Основой для распознавания человеком собственных эмоций является их субъективное переживание, распознавание же эмоций других людей происходит по внешним проявлениям коммуниканта: мимике, интонации, изменению речи и голоса, физиологическим проявлениям, поведению в целом. Распознавание эмоций как важный аспект анализа устной и письменной речи уже долгое время привлекает многих зарубежных и отечественных исследователей (Манеров 1993, Ekman 1973, Izard 1971, Pittam, Scherer 1993).

Ю. Гранская отмечает, что в первую очередь человек может распознавать эмоции благодаря выражению лица, ведь с раннего детства мы приобретаем опыт общения с людьми [Гранская, 1998]. Действительно, биологически доказано, что навык распознавания эмоций не является врождённым, поэтому эта способность развивается в процессе формирования личности.

Менее активно изучаются вопросы распознавания эмоций по жестам и позам. Однако благодаря невербальным способам общения слушатель вносит значимые коррекции в смысл того или иного сообщения. При анализе распознавания эмоций по пантомимике было выяснено, что радость, удивление, страдание, гнев распознаются достаточно точно в отличие от эмоций презрения и страха [Тоом, 1981]. Однако в кросс-культурном аспекте не всегда можно говорить об универсальности распознавания эмоций только благодаря мимике. Например, было установлено, что в Японии действуют такие нормы проявления эмоций, которые запрещают свободное выражение отрицательных эмоций в присутствии других людей [Ekman, Friesen, 1969].

Отмечается, что японцы непроизвольно трансформируют нейтральные или негативные выражения в любезную улыбку [Lebra, 1983], что приводит к невозможности распознавания истинной эмоции.

В работе Ю. Гранской, посвящённой выявлению особенностей распознавания и оценки интенсивности эмоций представителями разных стран, отмечено, что студенты из России лучше других распознают страх, грусть, удивление, отвращение и менее успешно отличают счастье, гнев, радость [Гранская, 1998]. Американский исследователь Д. Мацумото также считает, что эмоции подчёркивают различия в жизни представителей разных культур: «На вопрос, как мы классифицируем и называем эмоции, выражаем и чувствуем их, каждый человек в той или иной культуре ответит по-разному <...> сравнительно небольшой набор эмоций универсален во всех человеческих культурах и обеспечивает сходство людей во всех эмоциональных аспектах <...> культура влияет на нас, формируя наш эмоциональный мир, и приводит к сходству и различию в переживаниях» [Мацумото 2003, с. 265].

Придерживаясь точки зрения А.П. Седых, мы считаем, что эмоции являются универсальными, однако структура эмотивных лексем может не совпадать в разных языках, имея специфичный лингвокультурный компонент [Седых, 2012], т.е. репрезентация эмоций культурно вариативна. Тем не менее, для распознавания эмоций в речи представителю любой культуры, по мнению В.П. Морозова, необходимо обладать «эмоциональным слухом», т.е. способностью к определению эмоций говорящего по звуку его голоса [Морозов, 1991]. В целом, способность распознавать эмоции в речи является необходимой частью коммуникации и способствует её эффективности. Сложность при распознавании эмоций также заключается в том, что некоторые коммуниканты используют интонацию для выражения тех или иных эмотивных интенций, а некоторые – темп и громкость. Это зависит и от принадлежности к той или иной лингвокультуре. Так, интонация в немецком языке не играет такой большой роли, как в русском или французском языках

[Зиндер, 1997]. Л.В. Величкова, рассматривая маркеры отрицательно эмоционально окрашенной речи в русской лингвокультуре, выделяет некоторые особенности, к числу которых относятся: «повышенная четкость артикуляционных движений, уменьшение ударных слогов, усиление признаков согласных фонем, «сужение» звучности гласных в ударных слогах важных по смыслу слов» [Величкова, 2007, с. 27]. Эти маркеры легко воспринимаются на слух.

В первую очередь «эмоциональным слухом» должны обладать педагоги. Именно учителя постоянно сталкиваются с разнообразными эмоциональными реакциями учащихся, следовательно, им необходимо распознавать эмоции, адекватно на них реагировать и использовать полученную информацию в процессе взаимодействия и обучения.

А.А. Борисова установила, что любой человек лучше распознаёт положительные, чем индифферентные и отрицательные эмоции [Борисова, 1989]. В её эксперименте было доказано, что легче всего распознаётся эмоция радости, а хуже всего – любопытство [Борисова, 1989]. В работах В.Х. Манерова было показано, что наиболее точно распознаются базовые эмоции, хуже всего – презрение [Манеров, 1993]. Не стоит умалять значения и индивидуально-психологических особенностей коммуникантов, которые также играют роль при распознавании эмоций. Так, тревожные и легко ранимые люди лучше распознают эмоции в речи [Корнева, 1978].

Однако распознавание эмоций возможно не только благодаря изменению акустико-фонетических параметров, но и изменению лексического строя, так как, с точки зрения лингвистики, эмоции всегда «облечены в слова». Однако какие лексические маркеры задействованы в этом, нам ещё предстоит выяснить.

Распознавание эмоций в тексте также является актуальной проблемой. Так, в 50-х годах 20-го столетия Ч. Осгуд с помощью метода семантического дифференциала пытался определять эмотивное пространство текста различными наборами парных слов [Осгуд и др., 2007]. Сегодня при

определении эмоциональной оценки текста чаще всего используется одномерное эмотивное пространство: позитив-негатив или хорошо-плохо. Таким образом, распознавание эмоций подразумевает выделение тех фрагментов, которые выражают позитивную или негативную эмоциональность по отношению к объекту эмоциональной оценки. Отметим, что распознавание эмоций на письме также относится к профессиональной компетенции преподавателей, особенно языков, так как им приходится проверять сочинение и другие виды творческих работ.

Для распознавания эмоций сегодня человечество пробует использовать компьютерные технологии. Были сделаны попытки создания систем, реагирующих на эмоции в голосе человека (Носенко 1978), а также рассматривались вопросы влияния индивидуальных особенностей речи на точность автоматического распознавания (Рамишвили 1981).

Однако вопрос использования искусственного интеллекта в процессе распознавания эмоций остается открытым, т.к. оценка эмоциональной речи отличается неоднозначностью. Одни и те же высказывания могут быть по-разному объяснены, следовательно, неоднозначно размечены в корпусе данных. Личностные эмотивные смыслы могут быть трудны для декодирования не только компьютерными программами, но и самим человеком. При этом существуют семантические примитивы – «базовые составляющие языковых высказываний, выражающие элементарные смыслы» [Вежбицкая, 1983, с. 225]. Так, в списке примитивов А. Вежбицкой (2001) можно найти такие концепты, лексикализованные во всех языках мира и используемые в различных эмотивных контекстах, как «чувствовать», «хороший», «плохой». Использование метода семантических примитивов предоставило возможность разложить значения слов того или иного языка на элементарные составляющие и представить значение любой единицы как сочетание примитивов. Это, в свою очередь, даёт возможность сравнивать семантическую структуру разных языков. А. Вежбицкая продемонстрировала эффективность метода при номинации некоторых чувств и эмоций в разных

языках в сопоставительном аспекте (рус. *грусть, тоска, печаль*, нем. *Angst* ‘беспричинная тревога’). Впоследствии данная теория была продолжена Ю.Д. Апресяном в контексте семантической школы. Однако, с точки зрения этого исследователя, «даже простейшие слова включают, в дополнение к некоему прототипическому ядру, определённую частицу смысла, отличающую данное слово от его ближайших синонимов. Именно эта частица смысла во многих случаях оказывается национально специфичной» [Апресян, 1995, с. 478].

При этом, на наш взгляд, метод семантических примитивов имеет перспективы для использования компьютерными технологиями при распознавании эмоций, т.к. именно примитивы являются основой для создания более сложных смыслов. Однако, безусловно, необходимо уделять внимание личностным характеристикам, а также анализировать акустико-фонетические и лексические изменения в речи говорящего, в особенности при контакте с представителем другой лингвокультуры. Так как наблюдаются проблемы при распознавании эмоций в личностной коммуникации, то, с нашей точки зрения, вопрос качественного распознавания эмоций искусственным интеллектом остаётся открытым.

Таким образом, на основании рассмотренных источников можно сделать вывод о том, что использование навыков распознавания эмоций является одним из важных элементов статусной коммуникации. Для того, чтобы избежать непонимания и коммуникативных неудач, участникам диалога необходимо чётко выражать эмоции, а именно использовать в своей речи прямую номинацию эмоциональных состояний (лексику эмоций). Однако общение в рамках педагогического дискурса не может ограничиваться только использованием данных средств, поэтому механизмы распознавания эмоций должны учитывать комплекс вербальных и невербальных изменений при выражении той или иной эмоции, а также анализировать эмоциональную тональность и контекст употребления, т.к. одни и те же феномены эмоциональной речи в зависимости от ситуации интерпретируются по-разному. Это зависит от свойств эмоций, которые мы рассмотрим далее.

### 1.3.2. Дифференциация свойств эмоций

Эмоции – это сложное, многогранное понятие, которое возможно проанализировать, опираясь на разные характеристики. Данный раздел работы посвящён анализу свойств эмоций и способов их классификации.

Ещё со времён Аристотеля исследователи разных сфер и наук пытались классифицировать эмоции. Так, наиболее распространённой является идея деления эмоций на положительные, отрицательные и нейтральные. Данную классификацию поддерживают большинство исследователей, однако есть и отличные мнения. Е.П. Ильин считает, что деление эмоций на «положительные» и «отрицательные» неверно, т.к., по его мнению, эмоция становится положительной благодаря позитивному влиянию на жизнедеятельность человека и приятному впечатлению, которое она производит, а в противном случае, эмоцию можно считать отрицательной [Ильин, 2013]. Мы согласны, что не всегда эмоции можно однозначно трактовать, как положительные или отрицательные. Так, например, эмоцию «стыд» трудно отнести к отрицательным. П.В. Симонов пишет о смешанных эмоциях, когда в одном и том же переживании сочетаются и положительные, и отрицательные оттенки [Симонов, 1966]. С.В. Ионова и А.А. Штеба отмечают, что «несмотря на то, что смешанные эмоции в обыденном сознании воспринимаются как производные от простых, базовых эмоций и как область отклонения от нормы, онтологически именно смешанные эмоциональные явления составляют основу психической реальности человека» [Ионова, Штеба, 2019, с. 64]. Поэтому их тоже необходимо учитывать при классификации эмоций.

К. Изард в свою очередь предлагает квалифицировать эмоции на те, что «способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение» [Изард, 2009, с. 34].

Другой универсальной квалификацией можно считать деление эмоций на «базовые» и «второстепенные». К. Изард считал, что базовые эмоции всегда

осознаются человеком и являются результатом эволюционного процесса. По его мнению, базовыми эмоциями являются «интерес, радость, удивление, гнев, горе, отвращение, страх, стыд, презрение и вина» [Изард, 2009, с. 402]. По его мнению, базовые эмоции отличаются осознанностью воспроизведения и специфичностью мимического выражения. Стоит отметить, что при формировании группы базовых эмоций основную роль играет биологический фактор, в то время как второстепенные (или социальные) обусловлены именно социальными факторами. Обратим внимание на тенденцию исследователей рассматривать данные группы во взаимодействии, так как, по словам П.Е. Клобукова, «эмоция по своей структуре предполагает как внутреннюю часть, исходящую из биологии, так и внешнюю, обусловленную идеологией; и если первая заставляет нас предположить автономность переживания, ограниченного только личностью, “ego”, вторая заставляет нас обращаться к социальному, приходящему извне» [Клобуков, 1998, с. 115].

Мы можем трактовать «базовые» эмоции как «всеобщие», т.к., по мнению В.И. Шаховского, «каждая языковая личность, независимо от ее культурных различий, переживает одни и те же базовые эмоции, и это объединяет людей; эмоции делают людей разных культур более/менее похожими друг на друга и также делают нас уникальными в силу индивидуального варьирования базовых и иных эмоций» [Шаховский, 2008, с. 300]. Однако степень эмоциональности и средства выражения тех или иных эмоций различны, о чём пойдёт речь позже.

Эмоции могут быть квалифицированы как сознательные или бессознательные проявления. Другой аспект квалификации затрагивает вопрос: «формируются ли эмоции в культуре отдельного народа или они универсальны и свойственны в равной мере каждому индивидууму независимо от среды его обитания» [Клобуков, 1998, с. 11].

Одно из наиболее известных исследований по определению базовых эмоций было проведено П. Экманом и его коллегами в 1972 году, в результате которого они выделили шесть универсальных для всех культур эмоций: anger

(гнев/злость), disgust (отвращение), fear (страх), joy / happiness (радость), sadness (печаль/грусть), и surprise (удивление). Но в 1990-х годах П. Экман предложил расширить набор основных эмоций, включив туда ряд положительных и отрицательных эмоций, некоторые из которых нельзя определить по мимическим выражениям. Были добавлены: Amusement (радостное удивление), Contempt (презрение), Contentment (удовлетворение), Embarrassment (смущение), Excitement (волнение), Guilt (вина), Pride in achievement (гордость), Relief (облегчение), Satisfaction (удовольствие), Sensory pleasure (чувственное наслаждение) и Shame (стыд) [Ekman, 1999].

В польской лингвистической школе эмоции классифицируют по следующим критериям: стенические (активные) и астенические (пассивные), первичные и вторичные, глубокие и поверхностные, сильные и слабые, низшие и высшие [Nowakowski, 2006, с. 145].

Р. Плутчик классифицировал эмоции по трём категориям и представил модель, в которой внутренние круги содержат более базовые (*more basic*) эмоции, а внешние круги – более сложные, составные (*more complex*) эмоции. Обратим внимание на то, что внешние круги также формируются путём смешивания (*blending*) эмоций внутреннего круга [Plutchik, 2001]. Ниже приводим модель, известную в науке как «Колесо чувств» Р. Плутчика, в том числе адаптированную к русской лингвокультуре.

Отечественные исследователи также принимали попытки классификации эмоций. Так, Е.П. Ильин, отражая основные виды эмоций, учитывает экспрессивный компонент эмоционального реагирования. В его классификации есть эмоции ожидания и прогноза (волнение, тревога, страх, отчаяние), фрустрационные эмоции (разочарование, досада и др.), коммуникативные эмоции (веселье, стыд и др.), интеллектуальные «эмоции» или аффективно-когнитивные комплексы (удивление, интерес, чувство юмора и др.), эмоциональные состояния, возникающие в процессе деятельности (стресс, скука и др.) [Ильин, 2013, с. 195].

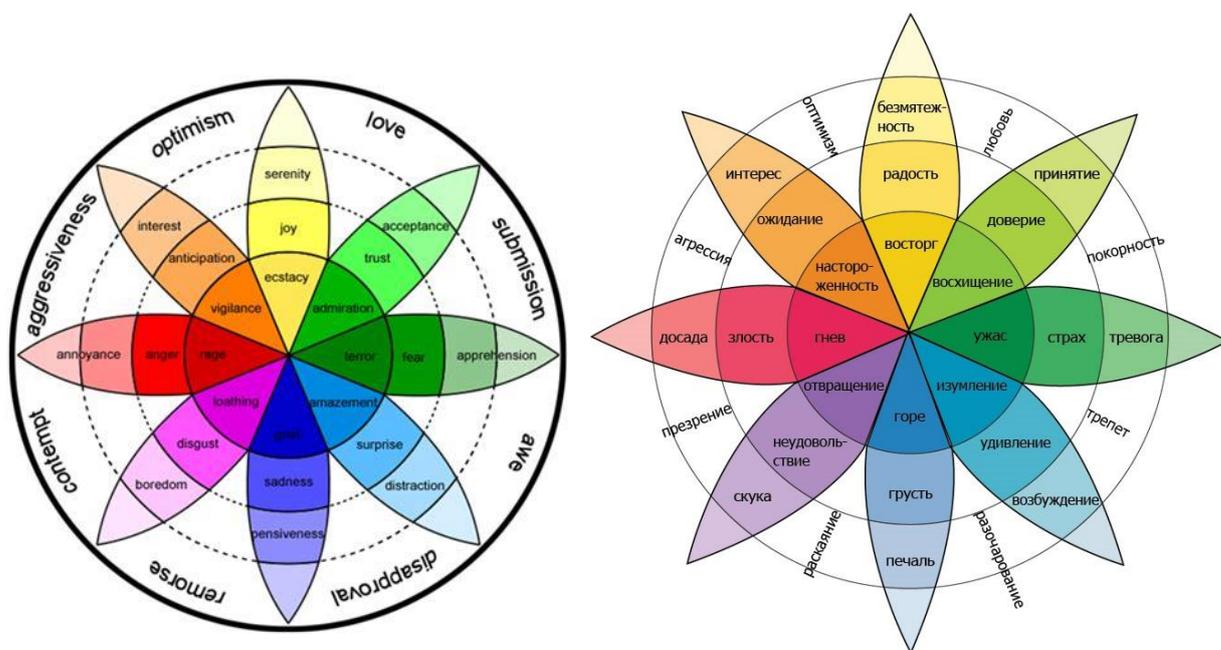


Рис 1. Модель Р. Плутчика

Отметим, что именно аффективно-когнитивные комплексы обладают нейтральной коннотацией, что ещё раз подчёркивает несовершенство классификации по положительному или отрицательному компоненту.

Говоря об эмоциях, нельзя не обратить внимание на разграничение понятий «эмоции» и «чувства». По определению А.П. Седых, «чувства – особый вид эмоциональных переживаний, носящих отчётливо выраженный предметный характер и отличающихся сравнительной устойчивостью. В этом смысле чувства связаны с представлением о некотором объекте – конкретном или обобщённом (например, чувство любви к человеку, к Родине)» [Седых, 2012, с. 109]. Таким образом, чувства носят предметный и, следовательно, более устойчивый характер, в то время, когда эмоции являются субъективной реакцией человека на разнообразные ситуации.

Действительно, проявления эмоциональных переживаний отличаются многообразием, поэтому также эмоции следует отличать от настроения – «общего эмоционального состояния личности, определяемого значением события для человека в контексте его жизненных планов, интересов, ожиданий и выражающегося в строе всех её проявлений» [Рубинштейн, 1984, с. 160].

С точки зрения лингвистики дифференциация эмоций также представляет дискуссионный вопрос.

Впервые «эмотивное» значение языкового знака было выделено философом Ч. Л. Стивенсоном. Он связывал эмотивное значение только с эмоционально воздействующей функцией языка [Stevenson, 1944, pp. 38 – 59].

Позднее данная теория получила развитие в отечественной лингвистике. Так, Л.Г. Бабенко говорит о том, любое слово языка потенциально эмотивно [Бабенко, 1989]. Было установлено, что «эмоции имеют двоякий способ обнаружения в языке. Во-первых, они проявляются в языке как эмоциональное сопровождение, эмоциональная окраска, возникающая в результате прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде эмоциональных оценок... Во-вторых, эмоции отражаются языковыми знаками как объективно существующая реальность, подобная любой другой наблюдаемой реальности» [Бабенко, 1989, с. 3]. Таким образом, в лингвистике есть своя категоризация, выделяющая лексику эмоций (ориентация на объективацию психических состояний в языке) и эмотивную лексику (выражение экспрессивной и прагматической функции) [Шаховский, 1987]. Однако существует иная точка зрения по поводу соотношения терминов «эмоциональность» и «эмотивность». Т.В. Ларина придерживается следующей позиции: эмоциональность – это «инстинктивное, бессознательное, незапланированное проявление эмоций, являющееся психофизиологической потребностью человека», а эмотивность – «сознательная, запланированная демонстрация эмоций, имеющая определенную коммуникативную установку». В первом случае «эмоции носят естественный, спонтанный характер, являются открытой демонстрацией чувств; во втором – проявление эмоций носит преднамеренный характер и представляет собой стратегию коммуникативного поведения» [Ларина, 2009, с. 37]. Таким образом, эмоциональность и эмотивность имеют разную направленность: первая в большей степени сфокусирована на субъекте («это эмоции для себя»), вторая направлена на объект («это эмоции для других») [там же]. Эта точка зрения представляет для

нас несомненный интерес, однако в данной работе мы придерживаемся более классической модели В.И. Шаховского.

Так, лексика эмоций представляет собой группу слов, называющих или описывающих ту или иную эмоцию, но её не выражающих, в то время как эмотивная лексика имеет в своей семантике воздействующий эмоциональный компонент. К эмотивам можно отнести следующие категории:

- 1) эмотивы – аффективы: «эмоциональные» междометия (по В.В. Виноградову), бранные слова.
- 2) эмотивы – экспрессивы: эмоционально-оценочные слова, эмоционально окрашенные слова.

В целом эмоции как объект обозначения и выражения внутренних переживаний обладают рядом определённых свойств, которые имеют важное значение при их вербализации, а также могут учитываться при их классификации. Эмоции отличаются *модальностью*, т.е. обладают положительным или отрицательным знаком оценки [Рубинштейн, 1989]. Положительная оценка предназначена для воздействия на адресата с целью вызвать у него определённую положительную эмоциональную реакцию, то есть отразить не собственно семантический, а прагматический аспект знаковой ситуации. Отрицательная оценка предполагает наличие у объекта каких-либо недостатков, подразумевает преобладание их общего «веса» над «весом» положительных его свойств. Как правило, она более неоднозначна, чем положительная оценка, требует особенно тщательно конкретизации на уровне микро и макроконтекста.

Оба полюса эмоций не являются обязательно внеположенными, т.к. часто образуется их сложное противоречие. Возможность выражать разнонаправленные оценки принято обозначать термином *амбивалентные* эмоции, например: удивление, сомнение [Рубинштейн, 2009].

К. Изард считает, что между положительными и отрицательными эмоциями нет границы, которая бы раз и навсегда разделила их по этому признаку. Таким образом, принятое деление довольно условно. Так, если

радость, обычно понимается как одно из самых позитивных чувств, то, проявляясь в форме злорадства, она может принести испытывающему её человеку вред [Изард, 2000, с. 34].

Эмоции можно категорировать по степени *интенсивности*. Они могут быть высокой степени интенсивности (счастье, несчастье) и низкой степени интенсивности (удовлетворение, досада). Таким образом, интенсивность связана с качественно-количественной оценкой и характеристикой обозначаемого словом явления или процесса. Она может актуализироваться с помощью лексических средств, в семантической структуре которых содержится компонент интенсивности значения, акциональные приставки и суффиксы, тропы (гипербола и литота).

Б.И. Додонов утверждает, что «универсальной классификации эмоций создать вообще невозможно, и классификация, хорошо служившая для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении иного круга задач» [Додонов, 1970, с. 28 – 38]. Ещё раз подчёркивают сложность и многогранность данного психолингвистического феномена, как и концепта эмоционального интеллекта не только в психологическом, но и лингвистическом аспекте, и слова Ш. Балли: «Чувства наши сложны и неповторимы, а следовательно, передать их другим доподлинно – невозможно» [Балли, 1961, с. 103]. Следовательно, в область категоризации эмоций включается не только номинативный (лексика эмоций разных частей речи) способ, но и экспрессивный (междометия, местоименные слова, эмоциональная лексика, интонационные средства и др.), и дескриптивный (симптоматические и поведенческие конструкции, выразительно-изобразительные средства) способы [Шаховский, 1987а]. В целом, по В.И. Шаховскому все слова (в разных обстоятельствах) могут быть эмотивными в различных статусах: «Семантическая категоризация эмоций в лексической системе языка, таким образом, представлена эмотивностью в трёх статусах: значением, коннотацией и потенциалом, а также в двух типах языковых эмотивов — аффективах и коннотативах, и в одном типе речевых эмотивов —

потенциальных эмотивных лексемах. С этой точки зрения вся лексика в языке может быть эмотивной — актуально или виртуально» [Шаховский, 1987б].

Таким образом, категоризация эмоций является широко разработанной концепцией, позволяющей анализировать языковой и речевой материал с разных точек зрения. Ни один из критериев не может быть рассмотрен как единственный, т.к. эмоции представляют собой многомерный и сложный концепт. Однако в нашей работе в качестве основных концепций выбраны модели К. Изарда и В.И. Шаховского. Мы анализируем эмоции с точки зрения их знака, модальности, интенсивности и экспрессии.

### **1.3.3. Эмоционально-когнитивные процессы**

Данный раздел посвящен ещё одному актуальному вопросу для ряда лингвистических наук (эмотивной лингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики), как соотношение понятий «эмоция» и «когниция» (или «познание»). Существует несколько основных точек зрения на проблему.

Ещё «со времен Декарта философские, филологические, когнитивные исследования и обыденные представления отличаются тем, что везде постулируется разделение духа и тела, эмоций и разума» [Солодилова, 2009, с. 1348]. Таким образом, мышление определялось в качестве рефлексивного процесса, стоящего над чувственной сферой человеческой жизни.

В западной традиции прослеживается позиция по поводу дезорганизующего влияния эмоций на когнитивные процессы [Вольф, 2006, с. 215], под которыми понимаются все процессы хранения, усвоения, переработки информации. По определению В.З. Демьянкова, когнитивные процессы – это не только «утончённые занятия человеческого духа (такие, как знание, сознание, разум, мышление, представление, творчество, разработка планов и стратегий, размышление, символизация, логический вывод), но и процессы более земные, такие как организация моторики, восприятие, мысленные образы, воспоминание, внимание и узнавание» [Демьянков, 1994, с. 23]. Вслед за Н.Н. Болдыревым и Д.В. Маховиковой под когнитивными

механизмами мы понимаем «схемы обработки информации, пополнения и модификации структур знания, отражающие работу сознания человека и дающие представление о способах анализа, структурирования и концептуализации конкретных объектов и абстрактных сущностей» [Болдырев, Маховикова, 2004, с. 7]. К таким процессам также можно отнести «восприятие мира, простое наблюдение за окружающим, категоризацию» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996].

По мнению целого ряда зарубежных исследователей, именно когнитивные процессы организуют эмоциональные, то есть эмоция представляется в качестве функции разума (W.P. Alston 1967, R.S. Lazarus 1974, R.C. Solomon 1984).

В отечественной лингвистике мнение по поводу соотношения анализируемых понятий различно. Так, В.И. Шаховский приводит метафоричное высказывание Ю.А. Сорокина по поводу того, что сочетание «эмоция и когниция» является нонсенсом на том основании, что «коня и трепетную лань вместе запрячь не удавалось еще никому. Тем более, что лань — когниция — испещрена неразборчивыми пятнышками сверху донизу. И неизвестно никому, в какой вольер научного зоопарка ее следует поместить» [Шаховский, 2009, с. 41].

Сам В.И. Шаховский придерживается другой позиции: «Когниция и эмоция идут рука об руку, рядом друг с другом: эмоция мотивирует когницию, когниция облегчается эмоциями; эмоции не только порождаются особыми ситуациями, но и сами порождают определенные ситуации. Они неотрывны от языка, их можно и нужно изучать с помощью языка, и именно язык является и объектом, и инструментом изучения эмоций [Шаховский, 2009, с. 672]. Исследователь отмечал, что «поиск и использование ими приемлемой вербальной формы объективации чувств является начальной стадией когнитивной деятельности говорящих по обработке эмоциональной информации: её рефлексии, выделении из эмоционального континуума, семантической дифференциации. Оязыковлённые эмоции есть эмоции

рационализированные» [Шаховский, 2008]. Эта позиция прослеживается и в работах Е.М. Вольф. Исследователь приходит к выводу, что чисто эмоциональных предикатов не существует, все они включают в том или ином виде ментальный, рациональный компонент [Вольф, 2006, с. 217 – 219], а значит являются результатом когнитивных механизмов.

В работах психологов Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой указано, что «Эмоции – более древняя («первичная») форма отражения, чем в значительной степени более осознанные, опосредованные речью познавательные процессы» [Хомская, Батова, 1992, с. 6]. Так, эмоции представляют собой импульс для дальнейших когнитивных процессов, как обработка информации, запоминание, выстраивании ассоциативных рядов и др., что даёт основание говорить о наличии эмоциональной памяти.

Об ошибочном представлении по поводу анализа эмоциональных механизмов отдельно от когнитивных указано в работах С.Л. Рубинштейна, где он доказывает, что «мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального» [Рубинштейн, 1984, с. 161]. Данная точка зрения развивается и современными исследователями. В концепции К.Р. Арутюновой и Ю.И. Александрова эмоциональная реакция лежит в основе когнитивного акта, регулирует познавательную активность и является источником информации, которая используется при принятии решений [Арутюнова, Александров, 2019, с. 38 – 45].

В.И. Шаховский отмечал, что до осознания логико-предметного значения слова, человек анализирует и дифференцирует эмоции (положительные либо отрицательные). Это доказывается эмоционально-образным мышлением у детей, которое позднее уравнивается рациональным, в зависимости от которого формируется уникальная эмоциональная языковая личность [Шаховский, 2008, с. 46].

Итак, эмоции могут инициировать мыслительные процессы и в то же время могут быть вызваны когнитивными процессами, т.к. и когниция, и

эмоция функционируют как элементы сознания. Придерживаясь точки зрения отечественных исследователей, мы считаем, 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.

Одним из таких механизмов можно назвать регуляцию, особенности которой будут рассмотрены далее.

#### **1.4. Регуляция коммуникативного поведения**

Регулятивная функция заключается в том, что «в процессе общения человек регулирует (изменяет) как своё собственное поведение, так и поведение партнёра по общению» [Панфилова, 2011, с. 29]. Н.С. Болотнова трактует регулятивность как «системное качество текста, заключающееся в его способности "управлять" познавательной деятельностью читателя» [Болотнова и др., 2011, с. 13]. Таким образом, к процессу регуляции эмоций мы относим все акты намеренного и ненамеренного изменения эмоционального переживания, обычно контролируемые интенсивность эмоций – снижение или повышение, подавление или возбуждение определенных эмоций. В целом такие акты можно характеризовать как иллюкутивные, основываясь на теорию речевых актов Дж. Остина и Дж. Серля 1986г.

Анализируя данную концепцию, можно сделать заключение, что иллюкутивный акт – это совершаемое посредством произнесения некоторой фразы (например, убеждение, просьба, обвинение, наставление) действие, которое следует отличать от локутивного акта – непосредственного произнесения некоторых звуков или записи некоторых значков на бумаге – и

перлокутивного акта – воздействия высказывания на действия, мысли или эмоции слушающих, некий результат: оно может убедить или не убедить собеседника, заставить его сделать что-то либо вызвать у него ту или иную эмоцию. Целостный речевой акт представляет собой единство данных речевых актов.

Так как иллокутивный акт характеризуется правилами, суждениями, значением, то это соотносится и с нашей теорией эмоционального интеллекта в институциональных дискурсах, в частности с процессом регуляции.

Выделяются следующие типы регуляции деятельности партнера по общению: инструментальная-вербальная (инструкциями, приказами, побуждениями и т.п.) и невербальная (невербальными знаками, обменом деятельностью); символическая-вербальная (альтернативными языковыми средствами, маркирующими социальные отношения) и невербальная (демонстрацией невербальных знаков, определенного образа жизни и т.п.) [Леонтьев, 1974, с. 37]. В нашей работе мы останавливаемся на анализе только вербальных средств, однако, безусловно, обращаем внимание и на невербальное сопровождение тех или иных речевых актов.

Регулируя эмоциональное состояние, коммуникант имеет дело с несколькими лингвистическими категориями, а именно, интенсивностью эмоций, которая может быть выше или ниже, модальностью, оценочностью.

По мнению М.А. Падун, регуляция эмоций имеет системный характер и осуществляется на различных уровнях [Падун, 2015, с. 5]. Так, в регуляции задействованы и внутриличностные механизмы, и социокультурные. Например, осознанное повышение интенсивности эмоции интереса на собеседовании или экзамене с целью произведения правильного впечатления на работодателя или преподавателя.

Функционирование институциональных дискурсов можно отнести к зоне «повышенной речевой ответственности», в частности слово становится основным инструментом деятельности преподавателя. В педагогическом дискурсе феномен эмоциональной активности и регуляции эмоциональных

процессов актуализируется за счёт уместного применения языковых средств, стимулирующих эмоционально-интеллектуальные состояния обучающихся с целью эффективного восприятия информации, предназначенной для усвоения.

Дж. Гросс предложил процессуальную модель регуляции эмоций [Гросс, 1998], которая основывается на своеобразном разворачивании эмоциональной реакции во времени. Таким образом, процесс регуляции представляет собой период до эмоциональной реакции и период изменения данной реакции. Следовательно, мы можем говорить о том, что регуляция также может комбинировать в себе бессознательные и осознанные коммуникативные акты.

Среди стратегий регуляции эмоций М.А. Падун выделяет такие, как отвлечение («попытки вызвать у себя мысли или воспоминания, не совместимые с негативными эмоциями и ситуацией, которая их вызывает»), концентрация («направленность внимания на собственные негативные чувства и переживания»), а также эмоциональная экспрессия и подавление эмоций [Падун, 2019, с. 34]. Отметим, что данные стратегии носят нейропсихолингвистический характер, а именно выражаются не только ментально, но и вербально.

Не во всех лингвокультурах все стратегии регуляции эмоций расцениваются одинаково. Так, подавление является нормативной стратегией в коллективистических культурах, где интересы других ставятся выше самоутверждения и самоактуализации [Панкратова, 2014]. Однако, как отмечает М.А. Падун, «по своей интенсивности экспрессия эмоций не различается у представителей индивидуалистических и коллективистических культур» [Падун, 2019, с. 37].

В ситуациях статусного общения необходимо риторическое осмысление роли вербальных средств активизации эмоционально-интеллектуальных состояний коммуникантов.

Закон гармонизирующего диалога является определяющим принципом русского речевого идеала: «Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. д. В этом диалоге человек участвует

весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань Человеческой жизни...» [Бахтин, 1986, с. 318].

Возможность выбора речевых средств регуляции, способствующей эффективности коммуникации, действительно, велико. В этом случае оказывается значимым учёт принципов речевого поведения, выработанных риторикой. Внимание к адресату – первый принцип речевого поведения, вытекающий из закона гармонизирующего диалога, где предполагается учитывать интересы личности адресата, возможность прогнозирования, а именно – что хочет получить адресат? «Не без основания говорят, что начинать речь или беседу без предварительной оценки адресата — это всё равно, что выходить в море без карты» [Михальская, 1993, с. 85]. По мнению учёного, от преподавателя требуется эмоциональная работа, субъективное переживание по поводу предмета речи и умение выразить свои эмоции в речи, сделать её выразительной. При этом требуется и соблюдение мер: «степень, сила выражаемых говорящим эмоций должны быть подчинены чувству меры, а характер этих эмоций должен соответствовать характеру адресата и особенностям речевой ситуации» [Михальская, 1996, с. 90].

Зачастую преподаватель в своей практике неосознанно использует средства регуляции эмоций. Однако для большей эффективности эмоционально-интеллектуального воздействия на адресата необходимо их целенаправленное, осмысленное применение.

Анализируя лексический материал, мы можем говорить о том, что регулятивная функция выражается с помощью таких средств, как *интонация; порядок слов; формы повелительного наклонения; обращения; побудительные и вопросительные предложения*. Например, императивы: *ты закройте все, быстро* (х/ф «Стрела») / *пиши быстрее* / *встань сейчас же* / *повернись сейчас же* / *уйди* / *исчезни с поля моего зрения*. Мы видим, что императивы используются в качестве усиления влияния на обучающегося, т.к. преподавателю важно достичь запланированного результата, при этом

возрастает негативная эмоциональная нагрузка, что не является показателем развитого эмоционального интеллекта.

В качестве регуляторов в педагогическом дискурсе зафиксированы и другие средства, не отвечающие требованиям развитого эмоционального интеллекта. Например, императивные речевые акты, содержащие экспрессивные неологизированные выражения: *щебеталище своё прикрой* (Группа ВК «Цитаты школы №14») / *ты меня уже задолбэйшен!* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей МБОУ СОШ 80») / *эй, вы там, на Камчатке, борзомер, может, понизите?!* (Группа ВК «Цитаты преподавателей КФ РГУП»). Первое выражение является своеобразной версией фразы «*рот прикрой*», которая также часто используется преподавателями в качестве замечания для шумных учащихся и выражения личного негодования и раздражения. Неологизм *щебеталище* служит интенсификатором приказа преподавателя, гарантируя его выполнения, производя на обучающегося ещё больший эффект. Неологизм *задолбэйшин* образован суффиксальным способом (английский суффикс – *эйшн (-ation)* используется для образования отглагольных существительных, является продуктивным в современном молодёжном жаргоне). Поэтому неологизм *задолбэйшин* трактуется нами как интенсификатор состояния раздражения преподавателя и регулятор поведения ученика. В качестве регулятора в третьем примере выступает не только императивная форма, но и неологизм *борзомер* (прибор для измерения степени «борзости» – наглости ученика).

В качестве способов регуляции могут использоваться и риторические вопросы: *Какого лешего ты пришёл? / Чего тебя учить-то? / Что ты пожимаешь плечами? / Ты что, совсем не соображаешь? / Что ты смотришь на меня? / Что это вообще за вольности такие на моих уроках? / Зачем вы вообще пришли сегодня в школу? / Кому это нужно: мне или вам? / Почему я должна тратить на это время?* Риторические вопросы также используются преподавателями в качестве регулятора поведения

обучающихся. Они призваны обратить внимание и задуматься над собственными действиями и поведением.

Обращения используются в качестве персонализации и регуляции конкретного обучающегося: *Она хоть книжку, блин, открыла и упражнение почитала, а ты что сделала, Алина? / Ты хочешь, Образцов, чтобы я тебя выкинула? .... Спокуха, Образцов. Ты мне мешаешь... Ты почему мне мешаешь урок вести? / Савченко, если вы ещё раз посмотрите в чужую тетрадь, получите два (х/ф «Весна на Заречной улице») / Синицына, если я ещё раз замечу, что ты меня не слушаешь, я напишу тебе замечание в дневник. Садись!* (И. Пивоварова, «Верная собака Уран»).

При этом примеры показывают, что обращения к обучающимся по фамилии подчеркивают формальную обстановку и намерение увидеть беспрекословное подчинение обучающегося преподавателю. Данная тенденция четко прослеживается и в киножурнале «Ералаш», многие выпуски которого посвящены школьным будням: *Смирнов, но ты? Как же ты?* («Урок музыки» (№224)) / *Ну, Семёнова! Хулиганка! Негодница! К директору тебя!* («Добро побеждает зло» (№211)) / *Ну всё, Кисляков, ты доигрался! Сейчас ты директору всё про свои художества расскажешь!* («Настоящий талант» (№333)) / *Ну почему ты так плохо учишься, Снегирев? Что тебе мешает?* («Учись, Снегирев!» (№318)) / *Степанов! Тебя в этой жизни хоть что-нибудь интересует!?* («Наглядный урок» (№174)). Так как «Ералаш» мы рассматриваем как художественное произведение киноискусства, обращение по фамилиям подчёркивает типичность и распространённость формального общения в педагогическом дискурсе, авторитарность личности учителя.

В педагогической речи распространена конструкция «пустое место» (например: *Что ты представляешь из себя? Пустое место* (х/ф «Училка»)), в частности она может использоваться при обращении: *Обращаюсь к пустому месту, что ли?* Мы можем трактовать это как попытку взаимодействия с непрореагировавшим на требования преподавателя учеником, способ

получить ответ на свой вопрос, а также как маркер выражения обиды и недовольства.

Регулятивная функция может проявляться не только в приказной форме, но и в формах просьбы или рекомендации: *Я думаю, что тебе лучше сделать домашнее задание ещё раз / Пожалуйста, давайте не шуметь, когда отвечает ваш товарищ. Уважайте друг друга / Дима, ты понял тему? Помоги, пожалуйста, разобраться в ней Саше.* На наш взгляд, подобные примеры являются образцом коммуникации в педагогическом дискурсе, т.к. в данных ситуациях преподаватель нивелирует свои негативные эмоции, вызванные, например, шумом в классе или раздражением по поводу плохо сделанной работы или неусвоенной темы, наоборот, используя этикетные формы (*пожалуйста*) и модальные конструкции (*давайте*), просьбы и обращения по имени, а не по фамилии, он уменьшает градус эмоционального напряжения в классе, учит устанавливать уважительные и дружелюбные отношения с другими участниками учебного процесса.

В целом, регулятивная функция должна заключаться не только в устранении негативных поступков обучающихся, но и в стимулировании положительных действий нравственного поведения. Однако таких речевых актов меньше (подробнее в параграфе 1.5.3), и они не отличаются лексическим разнообразием: *Вы большие молодцы! / Я вами горжусь / Я в вас не сомневалась! / Так, дальше, продолжайте / Сегодня вы справились с работой намного лучше / Намного приятнее работать с такими воспитанными детьми, как вы / Какая умница.*

Как было отмечено, одно из направлений регуляции – это побуждение к действию. Однако эмоция «интерес» является одной из самых редких в устном педагогическом дискурсе. Среди всех выделенных нами речевых актов, только 10% примеров отображает попытку регулирования преподавателем степени интереса обучающихся путём прямого маркирования или метафорического переноса: *Со словом заграница и со словом подмышка интересно. Не люблю я вашу заграницу – слитно. Я поехал за границу – раздельно. Я нёс книгу под*

*мышкой – отдельно. Брить подмышки – слитно / Мягкий знак – существо капризное. Захочет – появится после шипящий, не захочет – не появится / Мы не видим звуков в слове, только слышим. Это привидения, которые живут в доме под названием «язык».*

Одним из способов регуляции и повышения интереса обучающихся может служить переход преподавателя в разговорную тональность, т.е. намеренное использование сленговых выражений популярных в молодёжной среде. Например, в группе ВКонтакте «Цитаты учителей Университетской гимназии МГУ» описан следующий случай на семинаре истории при обсуждении Николая Второго (приводим пример с авторской пунктуацией):

*Ученик: Ну, он какой-то фу, странный.*

*Учитель: Ну да, Кринж Второй*

Слово *кринж* происходит от английского *cringe*, что можно перевести как сжиматься или ёжиться. Чаще всего слово употребляется по отношению к чему-то не очень приятному, вызывающему эмоции стыда. Используя молодежный сленг, нетипичный для речи взрослого человека, тем более для преподавателя, педагог воздействует на учеников, активируя их внимание, интерес, улучшает их понимание исторических фактов.

Кроме того, переходя в регистр молодежной речи, преподавателю удаётся регулировать собственную эмоциональную реакцию и поведение обучающихся. Рассмотрим следующий пример: *В современном мире фраза "Не умничай" значит "Не души". Так вот, не души, иначе мне придётся открыть окно, и мы все тут замёрзнем* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей лица №8»). Преподаватель, используя молодежный эквивалент фразы «не умничай» – «не души», переводит коммуникацию из официальной в бытовую сферу, тем самым регулируя поведения ученика и своё недовольство по поводу ранее воспроизведенных речевых актов. В примере: *Вот вы думаете, я шушу, я рофл-фофл вам тут? Я серьёзно* (Группа ВК «Цитаты преподавателей МГТУ им. Н.Э. Баумана») преподаватель нивелирует эмоцию раздражения путём игры с молодежным выражением «рофл» (аббревиатура от

английского *rolling on the floor laughing*, которое можно дословно перевести как «кататься по полу от смеха»).

В качестве регуляторов возможно использование языковых средств и на морфологическом уровне. Например, сравнительная степень прилагательных и наречий, содержащая эмоционально-интеллектуальную оценку различной степени интенсивности, может служить в качестве способа формирования интеллектуального чувства уверенности в учениках при учебно-научном взаимодействии: *Сегодня вы справились с работой намного лучше / Намного приятнее работать с такими воспитанными детьми, как вы*. Вводные слова также справляются с ролью регуляторов эмоциональных состояний: *К сожалению, за такой ответ могу поставить только три / К своему удовольствию, должна отметить, что все за тест получили положительные оценки*. Преподаватели могут прямо маркировать интересную, по их мнению, тему, а также усиливать воздействие с помощью метафоричных конструкций.

Таким образом, в педагогическом дискурсе наблюдается тенденция к регулированию только негативных проявлений поведения обучающихся. Действительно, концепт «воспитание» является ключевым для российской педагогической лингвокультуры, однако 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). Преподаватели меньше уделяют времени и внимания для поддержания и регуляции эмоционально комфортной атмосферы, а также позитивного настроения и интереса обучающихся.

А.А. Леонтьев подчёркивает, что педагогическое общение призвано активизировать операционное напряжение, обеспечивающее успешное выполнение деятельности, а не создавать эмоциональную напряжённость, дезорганизирующую, изматывающую нервную систему, снижающую работоспособность, порождающую психологический барьер между учителем и учащимися [Леонтьев, 1979б]. Однако данные навыки активизируются не

только в педагогическом дискурсе, поэтому понимание, какие языковые средства помогают регулировать эмоциональное состояние, является одним из основополагающих факторов развитой эмоциональной личности.

Таким образом, под регуляцией эмоционального поведения мы подразумеваем набор стратегий, направленных на изменение, ослабление, нейтрализацию, усиление или поддержание той или иной эмоции, которая может быть репрезентирована различными способами. О лингвистической категоризации эмоциональных единиц речь пойдёт в следующем подразделе.

### **1.5. Репрезентация эмоций**

Репрезентация эмоций охватывает различные по знаку и характеристике языковые средства, является одним из ключевых когнитивных процессов. По определению О.Е. Филимоновой, репрезентация – это «и сам процесс представления мира человеком, и единица этого представления, замещающая представляемое либо в психике человека, либо в языковом оформлении некоторого знания, т.е. вербальная, языковая репрезентация» [Филимонова, 2001, с. 44].

Д.А. Романов называет проблему отражения эмоциональных явлений в языке одной из наиболее сложных в современном языкознании [Романов, 2008, с. 5]. Это вызвано рядом причин. Во-первых, сам феномен эмоций представляет собой сложный психолингвистический механизм, поэтому репрезентация эмоций также отличается разнообразным характером. Кроме того, данная проблема является пограничным объектом и касается различных отраслей лингвистики, поэтому требует многостороннего анализа. Поэтому, по замечанию А.А. Леонтьева, предметом изучения становится «не языковой факт и не психическое явление, а их единство – динамическое и сложное – процесс, деятельность» [Леонтьев, 1969, с. 108].

В данном параграфе рассматриваются различные аспекты репрезентации эмоций.

### 1.5.1. Лингвистическая категоризация эмоциональных единиц

Эмоции – сложное психолингвистическое понятие, состоящее из разнообразных классов, которые необходимо категоризовать.

В когнитивной лингвистике категоризация рассматривается как мыслительный процесс, на основании которого человек классифицирует вещи и «сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм её движения в определенные рубрики» [Кубрякова, 1992, с. 35]. Е.С. Кубрякова отмечает, что «категоризация – это главный способ придать воспринятому миру упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нём средство одних явлений в противовес различию других» [Кубрякова, 1999, с. 97]. Таким образом, в данной работе под категоризацией мы понимаем деление объектов на классы, объединенных наиболее общими и значимыми признаками.

В концепции языковой категоризации эмоций В.И. Шаховского (2008) были применимы такие основные характеристики эмоций, как кластерность, суммативность, поли- и амбивалентность, субъективность к их языковой объективации. При этом категоризацию эмоций нельзя назвать неизменяемой устойчивой структурой, т.к. способы экспликации, дескрипции и номинации эмоций отличаются неограниченным потенциалом изменений (Стернин 2006).

В нашей работе будут рассматриваться следующие способы концептуализации эмоций:

- 1) по степени абстракции
  - 2) по способам репрезентации
  - 3) по степени выражения эмоции (лексика эмоций и эмотивная лексика)
- (В.И. Шаховский, Л.Г. Бабенко).

Необходимо обратить внимание и на категории эмоциональности и оценочности – взаимосвязанные категории, однако в настоящее время в науке нет единого мнения по поводу их соотношения.

Согласно первой точке зрения, оценочность и эмоциональность представляют собой нерасторжимое единство. Об этом пишет Н.А. Лукьянова: «Оценочность, представленная как соотнесенность слова с оценкой, и эмоциональность, связанная с эмоциями, чувствами, не составляют двух разных компонентов значения, они едины» [Лукьянова, 2011, с. 191 – 197]. Этому же мнению придерживается и В.И. Шаховский. Для Е.М. Вольф эмотивность также является синонимом оценочности, однако эмоциональное соотносится лишь с одним видом оценки – сенсорной. По мнению исследователя, понятие является более общим и включает в себя и эмоциональное, и рациональное как свои разновидности [Вольф, 1985, с. 42]. Мы придерживаемся точки зрения Н.А. Лукьяновой и В.И. Шаховского и считаем, что любой эмоциональный речевой акт содержит в себе оценку того или иного предмета или действия. Так, оценочную характеристику всегда будут содержать многие речевые реакции педагога, например, одобрение, подбадривание, осуждение, похвала, порицание и др. Однако в педагогическом дискурсе нет таких оценочных речевых актов, как восторг, что, скорее всего, объясняется определёнными требованиями к поведению преподавателя.

В контексте педагогического дискурса мы дифференцируем понятия эмотивности и экспрессивности. В.И. Шаховский связывал эмотивность высказывания с реализацией субъективной (эмоциональной) оценки, а экспрессивность – с целенаправленным усилением высказывания (экспрессивами, эмотивами или другими средствами), рассчитанным на определённую реакцию адресата, т.е. на желаемое воздействие от сказанного. Учёный считает, что эмотивность составляет компонент значения слова и является в этом смысле элементом языковой системы, а экспрессивность возникает только в результате отбора и употребления языковых единиц и поэтому не входит в значение слова. «Речь, которая сама есть выражение, не может состоять из средств выразительных и невыразительных (нейтральных)» [Шаховский, 2007, с. 46].

Так, экспрессивными можно назвать ситуации замечаний или упрёков (проявление раздражения, негодования, неприязни): *У вас уже крыша едет / Всё о глупостях думаешь / Что за манеры? / Ерунду говорите / Да уж, перетрудились, делаем ещё один тест / Отвратительный почерк! Почему я должна портить своё зрение, чтобы разбираться в этих закорючках? / Одну ошибку, но надо всё равно сделать. Почему нельзя сразу на пять написать? / Вот тебе раз! Учили-учили и не выучили / Я в десятом классе или в первом? Так вести себя и не научились.* Такие конструкции чаще всего негативно оцениваются учениками. Однако экспрессивы стоит отличать от аффективов.

Внезапно возникающие и неконтролируемые эмоциональные проявления называются аффектом. В школьной практике случаются такие ситуации, когда учитель не может сдерживать гнев. Именно эта эмоция чаще всего проявляется в состоянии аффекта. В.И. Шаховский выделяет аффективы в качестве отдельного типа эмотивной лексики. К ним относятся междометия, бранные и ласкательные слова, эмоционально-усилительные наречия и прилагательные [Шаховский, 1987]. Действительно, случается, что в речи педагога можно услышать такие грубые слова, как *тупица, идиот, дурак, дебил, придурок*. Это является прямым проявлением аффекта. Кроме того, состояние аффекта сопровождается невербальными элементами, как размахивания руками или другими предметами (чаще всего линейкой, указкой, ручкой), стуком кулака по столу. О том, что это является национальной чертой русской педагогической традиции свидетельствуют слова Ю.Е. Прохорова: «Учитель в общении с учащимися фактически имеет право повысить голос, усилить эмоциональность речи, допустить резкие и категоричные высказывания, предъявить категоричные требования, может нарушить некоторые общепринятые «взрослые» нормы вежливости» [Прохоров, 2006, с. 115]. Эти слова подтверждает и созданный в отечественном кинематографе образ преподавателя. Так, в фильме «Класс коррекции» учителя используют такие обидные выражения, как *соплячка, дрянь, хамка*, учитель географии из кинокартины «Географ глобус пропил»

использует такое обращение: *Марш за дневником, тупица*. Такие образы не случайно появляются в фильмах, т.к. в выложенных в Интернет видео уроков встречаются более резкие высказывания преподавателей: *Я для особо одаренных, таких как Алина, читаю параграф 42, которая не поняла, что делать. Дура же по природе / Один раз, второй, третий, пятый... Не понимаете... Когда уже в морду, тогда уже понятно что-то / 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! / Меня редко, кто так выбешивает, но вам это удалось / Перестань изображать припадок (реакция на слёзы ученицы).*

Конструкции аффекта, выражающие крайнюю взволнованность и раздражённость коммуниканта, являются характерной чертой живой речи, однако свидетельствуют о низком уровне владения инструментами рационализации и недостаточном развитии эмоционального интеллекта в целом. В педагогической сфере проявление аффекта можно связать с эмоциональным выгоранием и общей усталостью.

Особое внутреннее эмоциональное состояние, которое возникает в результате различных эмоциональных событий, характеризуется чувством. От эмоций их отличает предметность. Чувства не ситуативны и не аффективны. А.Н. Леонтьев отмечает, что «для возникновения чувств нужно какое-то время, пускай даже короткое, а главное нужен эмоциональный аспект, т.е. нужно накопление эмоциональных, эмоциогенных ситуаций. Это и есть эмоциональный, в широком смысле слова, опыт» [Леонтьев, 2005, с. 478]. Ю.Д. Апресян называет данное состояние «вторичными, окультуренными эмоциями», имея в виду, что они «мотивированы интеллектуальной оценкой ситуации как желательной или нежелательной для субъекта» [Апресян, 1995, с. 370].

Существует ещё одна модель категоризации эмоций по следующим признакам:

1) по наличию или же отсутствию интеллектуальной оценки: простые, т.е. подразумевающие непосредственное ощущение неких явлений как плохих или хороших (удовольствие) и сложные, т.е. возникающие в результате определённого интеллектуального уровня развития и предполагающие оценку (ненависть);

2) по «знаку» переживания: положительные или же отрицательные;

3) по направленности вовнутрь или во внешнюю среду: личные (грусть) или же неличные (сострадание);

4) по влиянию на человеческую деятельность: активные, т.е. побуждающие человека на какие-либо действия, или же пассивные, т.к. тормозящие его активность;

5) по степени интенсивности: высокой степени или же низкой степени [Зуева, 2006].

Мы считаем, что данная классификация подходит для иллюстрирования разнообразия эмоциональных реакций в педагогическом дискурсе. Однако дифференциация по направленности вовнутрь или во внешнюю среду не является актуальной, т.к. преподаватели редко вербализируют внутренние или личные эмоции, по нашим наблюдениям в ситуациях выражения эмоций данного типа преподаватели преследуют другие цели, а именно побуждающие или тормозящие те или иные действия учеников. Например, фраза *мне грустно от ваших работ* выражает не только грусть, но и побуждение к исправлению работ и дальнейшим действиям по улучшению успеваемости. В целом, другие типы речевых актов могут сопровождаться дополнительными интенциями. Например, похвала *Артём отлично написал диктант. Без единой ошибки. Всё аккуратно подчёркнуто. Все бы работы были такими* дополняется назиданием-рекомендацией другим ученикам. Нередко похвала сопровождается иронией, поэтому превращается в негативно окрашенный речевой акт: *Молодец, садись – два.*

Необходимо отметить и такую особенность, как лексическое однообразие и бедность вербального выражения положительных эмоций. Так,

для похвалы используется лексема *молодец* и её экспрессивный синоним *умница*. Могут использоваться наречные конструкции с оценочной характеристикой: *отлично, хорошо*. При этом наблюдается разнообразие средств при выражении негативных эмоций (подробнее в пункте 1.5.3). На наш взгляд, это может быть связано с основной задачей педагогического дискурса, а именно с воспитанием. Однако, с другой стороны, это можно рассматривать как свидетельство неразвитости эмоционального интеллекта.

Таким образом, категоризация является одним из важных когнитивных механизмов, позволяющих распределить объекты по определённым классам. Эмоциональные единицы можно дифференцировать по следующим обобщённым лингвистическим категориям: номинативная (лексика эмоций), экспрессивная (междометия, эмоциональная лексика, и др.), дескриптивная (сложные конструкции, выразительно-изобразительные средства). Необходимо дифференцировать такие понятия, как эмотивы, экспрессивы, аффективы, позитивные и негативные эмоции, вторичные эмоции или чувства. Однако не всегда можно отнести то или иное эмоциональное выражение к определённому типу, т.к. оно является сложным образованием (концептом) и сопровождается противоположными по знаку иллокутивными значениями и характеристиками.

О концептуализации эмоциональной информации пойдёт речь в следующем параграфе.

### **1.5.2. Способы концептуализации эмоциональной информации**

Многие эмоциональные состояния не могут быть выражены посредством прямой номинации, поэтому они преимущественно обозначаются единицами вторичной номинации. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждали, что «эмоция практически никогда не выражается прямо, но всегда уподобляется чему-то» [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387]. Таким образом, мы можем говорить о метафоричном эмоциональном выражении или, другими словами, концептуализации. Вслед за В.З. Демьянковым мы рассматриваем

под концептуализацией процесс «осмысления поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определённых представлений о мире в виде концептов, (т.е. фиксированных в сознании человека смыслов)» [Демьянков, 1995]. Однако стоит отметить, что понимание концептов в современной лингвистике различно. Но становится очевидным тот факт, что концептуализация стала одним из наиболее актуальных направлений изучения в современной антропологической лингвистике. Во многих работах термин «концепт» становится базовым понятием лингвоконцептологии (А. Вежбицкая 1999, С.Г. Воркачаев 2007, Ю.С. Степанов 1997). Н.А. Красавский также подчёркивал актуальность данного направления изучения эмоций: «Наблюдения над метафорическими описаниями обнаруживают существование скрытых связей между различными феноменами мира, открывают для человека новые знания об окружающей его действительности, его внутреннем мире» [Красавский, 2001, с. 20]. По замечанию Л.Н. Коберник, «современная когнитивистика рассматривает метафору как основную ментальную операцию, способ познания, структурирования и объяснения мира. Метафора понимается нами достаточно широко: как когнитивный феномен – один из основных способов миромоделирования, воплощённый в языковых структурах, характеризующихся семантической двуплановостью» [Коберник, 2012, с. 295]. В современной эмотивной лингвистике метафоры продолжают изучаться в качестве основного способа концептуализации, расширяется область анализируемых дискурсов и сфер, становится актуальным изучение тактильных метафор в эмотивном аспекте (Ю.А. Юрина, Е.А. Шлотгауэр 2023). Всё это расширяет пониманием эмоциональных концептов.

Каждая базовая эмоция в языковой картине мира репрезентирована концептом. Такие концепты неэлементарны, они представляют собой многоаспектное, культурно и этнически обусловленное, сложное ментальное образование, которое базируется и в сознании носителя языка, и в лингвистической системе понятий и образов. Вслед за Е.С. Кубряковой под

концептом мы понимаем «оперативную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова, 1996, с. 90]. Так как феномен эмоций имеет психолингвистический характер, мы рассматриваем психолингвистический подход к понятию концепта: это «совокупность всех знаний и мнений, связанных с той или иной реальией» [Пищальникова, 2001, с. 8].

Основные положения теории концептов детально описаны многими исследователями (С.В. Воркачев 2007, В.И. Карасик 2002, Н.А. Красавский 2001, З.Д. Попова, И.А. Стернин 2007, Ю.С. Степанов 1997, В.Н. Телия 1996). Во всех работах подчёркивается, что любой концепт представляет собой структуру, содержащую различные слои или уровни. Их количество варьируется в зависимости от подхода автора. Так, Н.А. Красавский указывает на то, что при анализе концептов необходимо рассматривать «традиции, обычаи, нравы, особенности быта, стереотипы мышления, модели поведения» [Красавский, 2001, с. 65]. Н.А. Красавский ссылается и на точку зрения немецкого исследователя Г. Корффа, указывающего на необходимость рассмотрения норм повседневной жизни: «Нормы повседневной жизни так же относятся к культуре, как эпохально доминирующие жизненно важные чувства» [Korff, 1980, p. 30, перевод по Н.А. Красавскому, 2001, с. 65]. Это соотносится и с нашим представлением о том, что нормы являются ключевым аспектом не только при эмоциональном поведении, но и при анализе эмоциональных концептов.

Таким образом, выделяется понятийный слой (по данным словарям) и дополнительные характеристики (в зависимости от того или иного материала, дискурса). Понятийный компонент концепта эмоции также включает анализ словарных дефиниций, которые, как правило, определяют одно состояние через другое, что мало даёт для понимания того, как исследуемая эмоция концептуализируется в языке. Необходимо также исследовать образный компонент.

По мнению В.И. Карасика, в концепте выделяются «по меньшей мере три стороны – образ, понятие и ценность» [Карасик, 2004, с. 134]. Исследователь так объясняет предложенную концепцию: «Трёхмерная модель концепта обусловлена осознанием принципов языкового освоения мира – выделение актуального и поэтому переживаемого фрагмента опыта (ценностное измерение), запоминание этого опыта в виде сенсорного представления (образное измерение) и объяснение осознанного представления (понятийное измерение)» [Карасик, 2012, с. 6]. К образной стороне можно отнести зрительные, слуховые характеристики предмета, к понятийной стороне относится языковая фиксация концепта, т.е. обозначение и описание, ценностная сторона отражает важность для индивидуума или группы. Как отмечает В.И. Карасик, именно «ценностная сторона концепта является определяющей для того, чтобы концепт можно было выделить» [Карасик, 2004, с. 143].

Ю.С. Степанов понимал под концептом «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, <...> то, посредством чего, обычный человек сам входит в культуру» [Степанов, 1997]. Ученый также выделяет три основных уровня в структуре концепта: 1) буквальный смысл; 2) пассивный (или исторический) слой; 3) новейший, актуальный смысл.

Все эмоциональные концепты А. Вежбицкая классифицирует в соответствии с характеристиками предмета эмоционального отношения. Это демонстрирует не столько языковой, сколько ситуативный принцип их представления: 1) эмоции, связанные с «плохими вещами» (sadness, unhappiness, distress, upset, sorrow, grief, despair); 2) эмоции, связанные с «хорошими вещами» (joy, happiness, content, pleasure, delight, excitement); 3) эмоции, связанные с людьми, совершившими плохие поступки, и вызывающими негативную реакцию (fury, anger, rage, wrath, madness); 4) эмоции, связанные с размышлениями о самом себе, самооценкой (remorse, guilt, shame, humiliation, embarrassment, pride, triumph); 5) эмоции, связанные с

отношением к другим людям (love, hate, respect, pity, envy) [Вежбицкая, 2001, с. 241]. Это ещё раз подчёркивает сложность и многообразие способов построения концептов эмоций в любом языке.

Итак, как показывает анализ научной литературы, существует несколько определений термина «концептуализация». В теории языка под «концептуализацией» понимается обозначение процесса структуризации знаний и выделение необходимых для этого единиц. Это множество приёмов и процедур, используемых для исследования, описания и осмысления информации о том или ином фрагменте мира, приводящих к образованию концептов (по А.В. Жандаровой). При анализе концептов необходимо обращать внимание не только на словарные дефиниции, но и на образный компонент, т.к. это расширяет представление о способах вербализации того или иного эмоционального компонента, речь о которых пойдёт далее.

### **1.5.3. Вариативные способы вербализации эмоций**

Безусловно, способы репрезентации эмоций разнообразны на различных уровнях языковой эмоциональности (фонетическом, морфемном, синтаксическом и т.д.) и в различных формах (вербальной и невербальной). Анализируя фактический материал, мы рассматриваем эмоциональную репрезентацию различных уровней, однако только вербальной формы. При этом мы исходим из того, что лексика, грамматика, стилистика взаимодействуют при выражении эмоций, что отражается в межуровневом характере анализируемых нами речевых единиц.

Отметим, что не все исследователи считают лексический материал основным при репрезентации эмоций. Так, В.К. Харченко утверждает, что «основную долю эмоций мы выражаем не при помощи специализированных слов-сигналов, а параллельно, совместно с передачей информации. Ведущая роль здесь принадлежит интонации» [Харченко 1976: 71]. Без выразительной интонации трудно представить речь профессионального преподавателя. Однако мы считаем, что фонетические способы репрезентации эмоций только

дополняют словесное выражение, поэтому для полного анализа состояния уровня коллективного эмоционального интеллекта необходимо классифицировать наиболее частотные вербальные средства выражения эмоций:

- Междометия: *Ой, какой молодец! / Да уж, перетрудились, делаем ещё один тест / Ого, как быстро вы справились с работой.*
- Разговорные устойчивые выражения, как «чушь собачья» (*это не работа, а чушь собачья!*), «бред сивой кобылы» (*твой ответ – это бред сивой кобылы*), «не твоё собачье дело» (*до звонка осталось...не твоё собачье дело!* (Группа ВК «Цитаты великих учителей школы 27»). Используются для более сильного эмоционального воздействия при выражении отрицательных эмоций, как негодование.
- Восклицательные модели: «какая + существительное» (*какая умница / какой нахал*), «что за + существительное» (*что за безобразие / что за балаган вы здесь устроили*). Активно используются в речи педагогов при выражении различного спектра эмоций от радости до порицания при оценивании поступков и поведения учащихся.
- Номинативная отрицательная модель «это не»: *это не цирк / это не дурдом*. Данная конструкция выражает злость и раздражение и используется преподавателем в качестве своеобразной антитезы к образу школы и сложившейся ситуации на уроке.
- Вводные слова и выражения: *К сожалению, в этот раз вы написали контрольные работы не очень / К сожалению, за такой ответ можно поставить только два / На тебе лежит большая ответственность – защищать честь школы. Но ты, к сожалению, думаешь только о себе* (сериал «Ранетки», серия 93).
- Эмотивы, прямо маркирующие ту или иную эмоцию: *вижу интерес в ваших глазах / у меня есть уверенность в ваших знаниях* (подробнее в разделе «Номинация и гиперноминация эмоций» в главе 2).

- Глагольные конструкции: *Я волнуюсь за вас / Буду за вас переживать на ЕГЭ / Я вас презираю* (х/ф «Дорогая Елена Сергеевна»)
- Глагольные конструкции, образованные приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным способами, дающими дополнительное основание для эмоциональной оценки: *допрыгались / добегались*.
- Глагольные конструкции, основанные путем звукоподражания: *Что вы там бубните? / Не мямли, говори чётко / Что ты там мяукаешь себе под нос, громче!*
- Предложно-падежные конструкции: *Я в шоке от такой работы / Я в ужасе от того, что вы сделали с классом, когда меня не было*.
- Причастные конструкции: *Взволнован вашими результатами*.
- Номинативные конструкции: *глупости / умницы / безобразие*.
- Деминутивы: *умнички / красавчики мои / рыбоньки*
- Эпитеты: *Что за глупые вопросы / Это дурацкий вопрос / Вы мой худший класс / Замечательный пример нам привела Лиза*.
- Сравнения с животными: *Свиньи, что на полу валяется? / Что вы как кони носитесь? / Хватит говорить со мной в параллель! Тяф, тяф, тяф, тяф, тяф! Как шавка!* Данные конструкции являются образным средством выражения негодования.
- Фразеологизмы и фразеологизированные единицы: *С этим ЕГЭ уже крыша едет / Не хотите учиться – ради бога! / Ты и там жил по принципу делу час, потехе время?* (х/ф «Розыгрыш») / *Вы пришли дурака валять?*
- Клишированные конструкции: *Начали за здоровье, кончили за упокой / А голову ты дома не забыл? / Лес рук / Без ста грамм не разберешься*.
- Просторечия: *Только и умеете, что глаза себе малевать* (с помощью просторечного глагола выражается порицание).
- Слова-паразиты: *Для чувства юмора нужна культура, которой у вас нафиг нет* (х/ф «Географ глобус пропил»)
- Волитивно-эмотивные единицы: *Воң из класса!*

- Грубые слова, оскорбления: *тупица / идиот / ну и тормоз / на доске всё написано, почему вы такие тупые.*
- Угрозы: *Если сейчас хоть кто-то откроет рот, поставлю всему классу два! / Сейчас ты директору всё про свои художества расскажешь!* («Ералаш», «Настоящий талант» (№333))
- Риторические вопросы (чаще всего при удивлении и негодовании): *Ты что себе позволяешь?* («Ералаш», «Счастливо оставаться» (№144)) / *Как же ты мог, Лёва?* (х/ф «Доброта») / *Смирнов, но ты? Как же ты?* («Ералаш», «Урок музыки» (№224)) / *Ты что, совсем уже?*

Данная классификация иллюстрирует проблему педагогического дискурса: разнообразие способов выражения негативных эмоций. Об общем негативе, «пронизывающим коммуникативное пространство России на всех уровнях и видах общения», писал и В.И. Шаховский [Шаховский, 2016, с. 73]. Мы видим, что в учебной практике роль эмоций недооценивается, в образовательном процессе «нередко мало пищи для положительных эмоций, а иногда создаются отрицательные эмоции – скука, страх и т.д.» [Митрофанова, 1985, с. 13]. Это подтверждается данными нашего анализа массива доминирующих эмоций в педагогическом дискурсе:

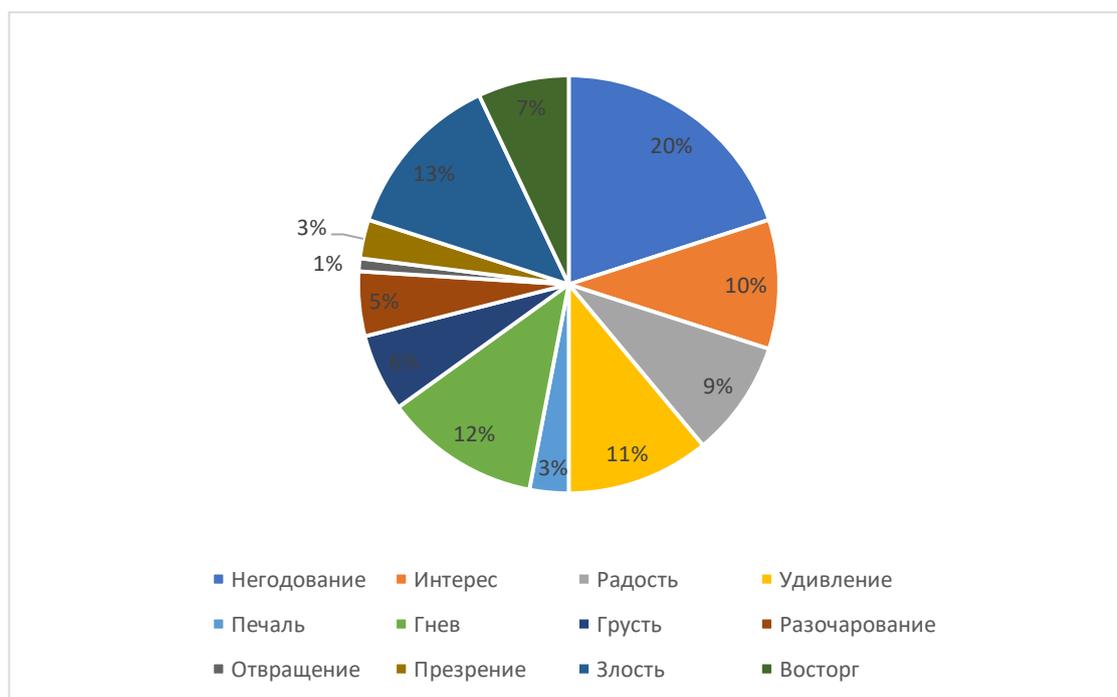


Рис 2. Репрезентация эмоциональных состояний в педагогическом дискурсе

Суммируя процентное соотношение 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%), получим вдвое больше негативно окрашенных речевых актов. Отметим, что 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].

При репрезентации эмоций значение играют не только лексические, но и фонетические средства, как изменение громкости голоса и интонации. Регулируя громкость, например, педагог может показать степень своего эмоционального напряжения. Большое значение имеет невербальное выражение эмоций. Чаще такой способ проявляется при выражении негатива. Это могут быть не только мимические изменения, но и жестовые комбинации. Интересно, что проявлением эмоционального состояния в педагогическом дискурсе может служить «немая сцена». Молчание со стороны педагога может рассматриваться, как проявление негодования, злости, удивления. Однако первостепенную роль, с нашей точки зрения, играют именно лексические способы репрезентации эмоций, т.к. только благодаря правильно выбранной языковой стратегии можно добиться коммуникативной цели, при этом невербальные средства играют вспомогательную роль, усиливая или снижая предполагаемый эффект.

Таким образом, процесс репрезентации эмоциональных состояний отличается лексическим разнообразием способов выражения эмоций, однако статистические данные указывают на то, что в большей степени это относится к выражению только негативно окрашенных эмоций, что подчёркивает проблему эмоционального общественного настроения в целом и невладение навыками эмоционального интеллекта в частности.

## 1.6. Содержание понятия «рационализация» эмоций в лингвистике

На протяжении многовековой истории изучения сущности человека одним из наиболее сложных вопросов оставалось соотношение рационального и эмоционального. Долгое время данные понятия считались противоположными и взаимоисключающими. В связи с возвращением лингвистики в антропоцентрическую парадигму о понятии «рационализация» заговорили с точки зрения концепта «эмоциональный интеллект». Термин «рационализация» (лат. *rationalis* — «разумный», лат. *ratio* — «разум») был введен в научный язык Э. Джонсом в его статье «Рационализация в повседневной жизни («Rationalization in everyday life» 1908). Исследователь предложил его использовать для объяснения явлений психической природы, «которые связывались с ситуациями бессознательной или неконтролируемой природы, отсутствия сознательного компонента и обозначал способ объяснения механизмов реагирования внешнего и внутреннего мира с рационально-обусловленной позиции» [Цит. по: Лапланш, Понталис, 1996]. Однако в лингвистическом обороте до сих пор отсутствует единое определение и описание функционирования данного процесса.

Рассмотрим толкование термина «рационализация» в других науках для идентификации общих характеристик.

Таблица № 1. Дефиниционный анализ понятия «рационализация»

Наука	Дефиниция
Социология	«Тенденция к усилению роли рационального начала в общественной жизни, характерная для происходящего в Новое и Новейшее время процесса <b>модернизации</b> » [Большая российская энциклопедия, 2015, с. 271].
Экономика	« <b>Улучшение</b> , усовершенствование производства и управления методов работы, различных видов деятельности» [Современный экономический словарь, 1999].

Психология	«Один из защитных механизмов личности, с помощью которого индивид создаёт <b>приемлемое</b> для сознания объяснение своих поступков и переживаний, действительный источник и причины которых остаются, однако, неосознанными» [Большая российская энциклопедия, 2015, с. 271].
Конфликтология	«Один из защитных механизмов, выражающийся в поиске <b>разумных и логичных</b> объяснений человеком своих поступков и действий, как правило, уже после того, как они совершены, рассчитанный на их моральное оправдание» [Словарь по конфликтологии, 2005].
Педагогика	«Объяснение собственных поступков более <b>благовидными</b> , социально одобряемыми (нежели на самом деле) мотивировками с целью обеспечения душевного комфорта, сохранения чувства собственного достоинства, <b>предотвращения</b> нежелательных психических состояний (чувства вины, стыда и т. д.). Воспитанники в педагогическом взаимодействии нередко прибегают к такому способу психологической защиты» [Педагогический словарь, 2003].
Математика	«Метод рационализации базируется на концепции равносильности математических высказываний и реализуется в виде алгоритмов рационализации, т.е. осуществляется с помощью равносильных преобразований по знаку в области определения сложного выражения $F(x)$ на <b>более простое</b> выражение $G(x)$ (в конечном счете, рациональное), при котором неравенство $G(x) > 0$ ( $G(x) < 0$ ) равносильно неравенству $F(x) > 0$ ( $F(x) < 0$ )» [Шумай, Васильева, 2018, с. 6].

Опираясь на данный материал, можно сделать вывод, что во всех науках рационализация связана с определённой трансформацией: в более простое выражение в математике, в приемлемое и благовидное объяснение своих

поступков в психологии и педагогике, с улучшением ситуации в экономике. С помощью рационализации трансформируется и речевое высказывание, в котором могут происходить процессы нейтрализации, ослабления и усиления свойств эмоций, логической конкретизации эмоций.

Необходимо разграничить понятия «рационализация» и «подавление», что является насильственным сокрытием 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].

В отечественной эмотивной лингвистике уже сделан ряд исследований, посвященных рационализации. Так, описаны ступени рационализации эмоций:

1. Номинация [Шаховский, 2015, с. 8]. Это прямое обозначение эмоций (лексемы *радость, горе, печаль, удивление и др.*).

По мнению С.В. Ионовой и К. Чжан, данные лексемы «не требуют творческих усилий от говорящего, поскольку входят в лексикон среднего носителя языка, являются универсальными, узнаваемыми для участников общения, в том числе в межкультурном взаимодействии, поскольку доминантная часть лексем с эмоциональной семантикой имеет корреляты в других языках» [Ионова, Чжан, 2018]. Таким образом, риск неправильного истолкования состояния человека слушающим значительно снижается.

2. Выражение эмоций «экспрессивно экономными способами» [Ионова, 2018, с. 8]. Например, *рад сообщить, благодарю за работу, с удивлением обнаружил, искренне разочарован.*

3. Описание. Помимо деловой коммуникации, рационализация – распространенный прием в художественном дискурсе. В литературных

произведениях эмоции осмыслены авторами, они не переживают их, а описывают.

Исследованы особенности коммуникации в различных сферах, где варьируется допустимая степень эмоциональности. Так, С.В. Ионова отмечает, что официальность является самым важным сдерживающим фактором свободного выражения эмоций [Ионова, 2018]. Процесс рационализации в большей степени актуализируется именно в ситуациях официальной коммуникации.

Сформирована необходимая терминологическая база. Так, важным для данного исследования является понимание когнитивных механизмов – это «знания, используемые коммуникантами при производстве и восприятии речевых сообщений» [Этнокультурная специфика языкового сознания, 1996, с. 11]. Зарубежные исследователи отмечают, что в механизмах языка существенны не только мыслительные структуры сами по себе, но и материальное воплощение этих структур в виде знаков со своими «телами» [Armstrong, Stokoe, Wilcox, 1995, с. 34]. Таким образом, под лингвистическими механизмами рационализации мы понимаем знания, позволяющие коммуниканту произвести мыслительные, а затем и речевые операции при производстве такого коммуникативного высказывания, которое соответствует эмоциональным этикетным дискурсивным нормам.

Необходимо отметить, что сущность процесса рационализации заключается в большей степени в изменении негативных оценок и состояний, чем позитивных, т.к. в процессе педагогического взаимодействия на уроке эмотивные речевые акты нацелены на создание благоприятной атмосферы, они выполняют такую важную функцию, как создание особого микроклимата, при котором возникает более полное взаимопонимание и положительный эмоциональный настрой обеих сторон. Такие позитивные экспрессивы, как *отличнейше*, *умница* хотя и выражают субъективную оценку, но могут послужить способом для активации мотивации обучающихся и показателем доброжелательности преподавателя. Тем не менее, по правилам

педагогической этики необходимо проявлять эмоциональную сдержанность и избегать крайних эмоций, как восторг и восхищение [Бачурка, 2017, с. 160]. Как показывает анализируемый материал, преподаватели избегают речевых актов позитивной окрашенности с высокой степенью эмоциональности. Таким образом, данные речевые акты рационализированы. Однако при этом в речи преподавателей можно встретить экспрессивы и аффективы.

В сети есть примеры видео, когда учитель теряет эмоциональный контроль и повышает голос на ребенка, фиксируются удары по парте, приказной тон (*пиши быстрее / встань сейчас же / повернись сейчас же*), угрозы (*позвоню родителям / отведу к директору*), ругательства (*какого черта ты тут сидишь, пиши / дебил / хамло* (х/ф «Стрела») / *Вы тесто, тупая злобная вонючая масса, лишенная какой-либо духовной начинки* (х/ф «Географ глобус пропил») / *хамка»* (х/ф «Класс коррекции») / *Бомжары какие-то: ни транспортира, ни циркуля / Ни черта кроме «Колобка» не читали»* (группа ВК «Цитаты учителей гимназии №5»)).

В стрессовых ситуациях преподаватели чаще всего забывают об эмоциональных нормах и считают, что только повышением голоса можно воздействовать на учеников. Однако, судя по реакции учеников, а именно, в видеороликах часто слышны пререкания и смешки, это лишь вызывает ответную негативную реакцию и доказывает, что рационализация эмоций является важным компонентом профессиональной компетенции педагога и эмоциональная экспрессия не должна становиться причиной конфликтов в педагогической среде. Чрезмерная или недостаточная экспрессивность может привести к развитию межличностных конфликтов. Следовательно, развитый эмоциональный интеллект «профилактически» действует на развитие эмоциональных конфликтов.

Рационализируя эмоции, преподаватель намеренно прибегает к выбору тех лексических средств, которые в лучшей степени отразят эмоциональное состояние и не нарушат нормы этикета. Однако возникает логичный вопрос:

не является ли рационализация попыткой сокрытия истинного эмоционального состояния.

Категория искренности стала вызывать особый интерес в языкознании с формированием антропоцентрической парадигмы. Например, искренность и истинность считаются основными в теории принципов коммуникации П. Грайса. Искренность провозглашается законом, которого придерживаются все участники коммуникации [Grice, 1975, p. 45]. В риторике считается, что искренность – одна из наиболее ценимых слушателем черт выступающего. А.К. Михальская так описывает механизм воздействия искренности: «Чтобы заставить своего адресата поверить во что-то, нужно самому в это поверить – другого пути нет; поэтому искренность – такое свойство оратора, которое во многом определяет действенность его речи, её убеждающую силу» [Михальская, 1996, с. 77].

Таким образом, мы также считаем искренность важной коммуникативной категорией, обеспечивающей успешность речевого акта.

Подразумевается, что искренний человек говорит всё, что думает. С этой точки зрения рационализация представляет собой умышленное сокрытие истинных мыслей, чувств и эмоций, а коммуникант – неискренним. Однако искренность не подразумевает под собой вседозволенность.

Новой наукой, эмотивной лингвоэкологией, предложены понятия экологического мышления и экологического интеллекта и выработаны параметры экологического общения людей: доброжелательность, вежливость, кооперативность, этичность, сочувствие, адаптивность и др. [Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве, 2013]. Н.Г. Колосова (Солодовникова) также считает, что «искренние, справедливые эмоции, например, группы гнева, должны получать этичную (вежливую) упаковку. Если эмотивы отвечают условию этичности, а результатом общения в той или ситуации становится то, что все его участники расходятся, почувствовав себя лучше (позитивная эмотиогенность), мы считаем такое общение экологичным» [Колосова (Солодовникова), 2015, с. 23]. При этом

неискренняя вежливость, лесть или, по определению С.В. Ионовой, «приличная упакованность» может обострить ситуацию, ухудшить её, нарушить равновесие эмоциональной толерантности. В.И. Шаховский предлагает взять за основу «технику амортизации», которая «представляет собой единственный психологический механизм снятия или осознанного сокрытия раздражения (всего кластера эмоций группы гнева) и коммуникативный механизм смягчения речевой агрессии» [Шаховский, 2009, с. 97].

При этом, лишив эмоциональную речь рационализированных форм, можно «дезориентировать адресата относительно ее функций и целей» [Ионова, 2018, с. 7]. С другой точки зрения, рационализированные высказывания лишены полноты. В данной работе мы придерживаемся следующей позиции: в ситуациях официального общения данные «искажения» возможны, т.к. таким способом регулируется этикетность коммуникации. В ситуациях повышенной эмоциональности, например, предвыборная борьба, дебаты и др. полная рационализация, скорее всего, невозможна.

По мнению Е.К. Черничкиной, «невозможно однозначно ответить на вопрос: чего больше в педагогическом дискурсе: познавательного, ценностного, коммуникативного, рационального или эмоционального» [Черничкина, 2013, с. 253]. Однако, как показывает наш анализ, эмоциональных речевых актов больше, при этом «полная рационализация эмоций невозможна» [Шаховский, 2015, с. 142]. Это связано с тем, что человек не может существовать без эмоций. При этом «культурно-этические нормы эмоционального общения <...> должны быть введены как обязательные в коммуникативном обществе» [Там же]. По сути, в этом тезисе сформулирован принцип рационализации, который и должен соблюдаться при репрезентации эмоций в педагогическом дискурсе.

Чтобы вывести определение рационализации, нами был проведён эксперимент, цель которого заключалась в проверке обыденного понимания

термина «рационализация эмоций». Для достижения результата в ходе анализа научных источников мы выяснили, какие понятия попадают в дефиниционное поле лексемы «рационализация». Испытуемым было необходимо выделить наиболее подходящие, на их взгляд, характеристики, 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.*

В эксперименте приняло участие 110 человек (83,6% (92 ч.) – женщины, 16,4% (18 ч.) – мужчины) разных возрастных категорий: 16 – 18 лет – 9,7% (11 человек), 19 – 25 – 32,6% (36 человек), 26 – 39 – 46,1% (51 человек), 40 – 70 – 10,8% (12 человек) и разных уровней образования: общее среднее (10 человек), неоконченное высшее (13 человек), высшее (87 человек), среди них – студенты магистратуры (6 человек), аспиранты (4 человека), кандидаты и доктора наук (4 человека).

Обратимся к общим результатам эксперимента.

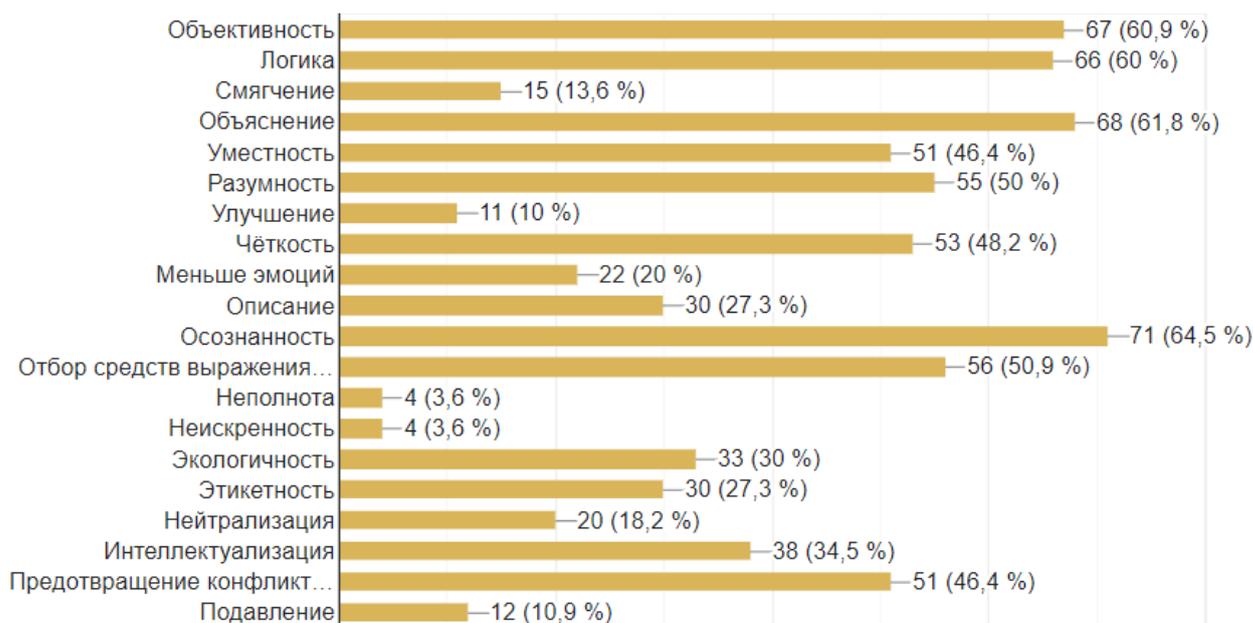


Рис 3. Результаты эксперимента

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.

Отметим разницу между показателями «объяснение» (61,8%) и «описание» (27,3%), что объясняет разнообразие механизмов рационализации и понимание обществом, что описание – не единственный способ выразить своё эмоциональное состояние. Выбор характеристики «отбор средств выражения эмоции» половиной респондентов (50,9%) также свидетельствует о понимании разнообразия средств выражения эмоций в целом и средств их рационализации в частности.

Характеристику «нейтрализация» выбрало только 20 человек (18,2%), что свидетельствует о том, что процесс рационализации эмоций не связан только с нейтрализацией и может различаться степенью полноты. Как показывают данные, в общественном сознании рационализация не связана с улучшением (10%) и смягчением (13,6%), что раскрывает особенность рационализации – она направлена не просто на улучшение ситуации, а на избежание развития конфликта (46,4%), вызванного эмоциями, которое и может привести к улучшению ситуации.

Отметим, что эксперимент подтвердил предположение, что понятия «рационализация» и «подавление» не соотносятся как равноправные. Эту опцию выбрало только 12 человек (10,9%). Ещё меньшее число респондентов отметило характеристики «неполнота» и «неискренность», что доказывает, что рационализация не связана с попыткой сокрытия своего эмоционального состояния.

Интересным для нас результатом являются статистические данные по параметрам «этикетность» и «экологичность», т.к. анализ литературы показывает, что рационализация связана именно с ситуациями официального общения, регулируемого этикетными нормами в том числе. При этом вариант

«уместность» был выбран 51 человеком (46,4%). Это говорит об обыденном понимании того, что рационализация не связана только с этикетными ситуациями.

Проанализировав теоретический материал, а также результаты эксперимента, мы можем утверждать, что рационализация – 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. Необходимо продолжить изучение лингвистических механизмов рационализации для понимания функционирования данного процесса, чему будет посвящена вторая глава данного исследования.

### **Выводы по содержанию главы 1**

Эмоциональный интеллект сегодня играет роль предиктора профессионализма, т.к. его концепция содержит в себе все навыки успешной коммуникации. Для институциональных типов дискурса развитый эмоциональный интеллект должен стать обязательным требованием, т.к. статусное общение регулируется дискурсивными этикетными и экологичными нормами общения, в частности в педагогическом дискурсе речь преподавателя является эталонной для других участников коммуникации.

Принадлежность к той или иной культуре предопределяет уровень эмоциональности и её интенсивность, кроме того, у представителей разных культур эмоциональный интеллект акцентируется на различных эмоциях. Русский педагогический дискурс характеризуется авторитарностью, что не соотносится с мировыми образовательными тенденциями, направленными на улучшение эмоционального комфорта учебной среды. Это подчёркивает

актуальность такого направления, как развитие эмоционального интеллекта у отечественных специалистов в области образования.

К наиболее продуктивным и актуальным элементам эмоционального интеллекта относятся процессы распознавания, рефлексии, регуляции и рационализации эмоций.

Рационализация – это важнейший компонент эмоционального интеллекта, функционирование которого заключается в осознанном выборе средств выражения эмоционального состояния коммуниканта, снижающих или полностью нейтрализующих интенсивность оценки происходящего, цель которого заключается в соблюдении норм статусного общения и нежелании нарушать их.

Экспрессивные акты в статусном общении должны рационализироваться, т.к. чаще всего таким образом выражаются негативные эмоции, что ведёт к коммуникативным неудачам и разрушению контакта, например, между участниками педагогического дискурса. Рационализация эмоций помогает выбрать наиболее адекватные средства выражения эмоций, следуя этикетным и стилистическим принципам общения. Рационализированная репрезентация эмоциональных состояний педагога обеспечит эффективное взаимодействие всех участников педагогического дискурса.

Эмоциональные процессы соотносятся с когнитивными, поэтому когнитивные операции определяют понятие рационализации и отражают его функционирование.

Рационализированными средствами выражения негативных эмоций могут служить метафорические выражения, фразеологизмы, приём иронии, использование прямой номинации, вводных конструкций и слов. Одни и те же способы средства могут использоваться при выражении полярных по знаку эмоций. При этом наблюдается лексическое однообразие и бедность вербального выражения положительных эмоций.

Регуляция, в отличие от рационализации, не ограничивает выбор средств для выражения эмоциональных состояний. Регуляция отличается от рационализации тем, что этот механизм влияет на изменение эмоционального состояния как самого говорящего, так и другого лица, при этом используя средства разной модальности и интенсивности.

Возможность выбора речевых средств регуляции, способствующей эффективности коммуникации, велико. Для большей эффективности эмоционально-интеллектуального воздействия на адресата коммуникантам необходимо учиться применять их целенаправленно и осмысленно.

## ГЛАВА 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

### 2.1. Категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса

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, мы называем категориальными эмоциональными.

Выявление категориальных эмоциональных ситуаций (далее – КЭС), представляющих собой типичные ситуации, в которых актуализируются эмоции коммуникантов, характеризующиеся повторяемостью, моделируемостью и инвентаризуемостью, по В.И. Шаховскому, является важной частью развития лингвоэкологии [Шаховский, 2009]. Необходимость анализа КЭС в педагогическом дискурсе продиктована возрастающим интересом к эмоциональной стороне процесса обучения. Ранее нами была описана проблема низкого уровня эмоциональной культуры преподавателя и недостаточного развития эмоционального интеллекта в отечественном педагогическом дискурсе [Вахрушева, 2022]. Таким образом, выделение КЭС поможет нам определить наиболее эмоционально нестабильные элементы урока. Данная информация также необходима для повышения уровня преподавательских компетенций в сфере эмоционального интеллекта.

Мы рассматриваем педагогический дискурс как интеллектуально-эмоциональное поле взаимодействия преподавателя с обучающимся и исследуем только речевые действия педагога без обратного действия учеников, т.к. именно преподаватель посредством языка воздействует на познавательную деятельность учеников и участвует в формировании их личности [Дьякова, 2022б, с. 70], поэтому с этой точки зрения речь преподавателя представляет для нас более ценный ресурс.

Опираясь на вышесказанное, мы можем соотнести эмоциональные ситуации 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. Рассмотрим каждую ситуацию подробнее.

При классическом построении урока после приветствия преподаватель проверяет домашнее задание, устраивая при этом опросы различных видов. При несоответствии ожиданий по поводу уровня подготовки обучающихся преподаватель выражает такие эмоции, как злость, негодование, разочарование: *Вы все три дня жопой кверху отдыхали блин, а я все два дня хоть бы вылезла из компьютера...Я прихожу, никто не готов! Как мне на вас реагировать? / Какого чёрта вы мне опять говорите, что это причастие, когда это деепричастие! / Я устала опять талдычить одно и то же / Что ты пожимаешь плечами? Ты что, совсем не соображаешь? Что ты смотришь на меня? Два в журнал (не выполнил домашнее задание) / Ну опять ты, Сидоров, ничего не учишь! У тебя ошибка на ошибке! Перед товарищами не стыдно? Значит так, Сидоров, чтобы завтра же привёл в школу отца!* («Ералаш», «Ошибочка вышла» (№270)).

Выполнение домашнего задания считается одним из наиболее важных факторов обучения, поэтому его игнорирование считается недопустимым и, как показывает анализ примеров, вызывает экспрессивную негативно окрашенную реакцию преподавателей, выражающуюся в риторических восклицаниях и вопросах, а также использовании недопустимо грубых для педагогического дискурса формулировках. Таким образом, преподаватели пытаются влиять на обучающихся и воспитывать их. Как уже было отмечено, концепт «воспитание» является ключевым для российской педагогической лингвокультуры, однако выбираемые преподавателями средства воспитания относятся к авторитарному стилю ведения урока, что не соотносится с мировыми образовательными тенденциями, направленными на улучшение эмоционального комфорта учебной среды [Lerner, 2021]. Преподаватели меньше уделяют времени и внимания

поддержанию и регуляции эмоционально комфортной атмосферы, а также позитивного настроения и интереса обучающихся.

Ещё одним эмоционально нестабильным речевым актом педагогического дискурса является оценка, рассматриваемая нами как процесс комментирования преподавателем сделанного учеником задания, выполненной работы. Оценка бывает положительной (похвала), отрицательной и нейтральной. Не все оценки выражены эмоционально, при этом любая эмоция оценочна.

Так, похвала *Умница* или *Молодец* не выражает эмоций преподавателя, данные номинации служат для обозначения одобрения педагогом действий ученика. Однако преподаватель должен являться авторитетом для ученика, чьи слова и эмоции помогали бы ему достигать больших результатов в той или иной деятельности, поэтому похвала должна носить более конкретный характер. Кроме того, похвала «молодец», сопровождаемая иронической интонацией, приобретает контекстуально антонимическое значение: *Молодец, единственный из класса на двойку умудрился написать / 10 ошибок! Молодец! Так держать!*

Для выражения позитивных эмоций радости, удивления, интереса и подчеркивания отличных результатов обучающихся, преподавателями используются наречно-глагольные конструкции, например: *Как здорово ты придумал / Как красиво ты рассказываешь стихотворения, заслушаешься! / Интересно ты описал образ Ленского / У тебя отлично получилось связать новогоднюю игрушку / Ты шикарно прыгаешь в длину, тебе нужно на соревнования! / Галкин! Какое произношение! Молодец!* («Ералаш», «Горячая картошечка» (№200)). В данных примерах акцентируется внимание на действиях учеников, это стимулирует их больше заниматься и учиться. Т.В. Ларина и С.И. Остапук обращают внимание на то, что «главной целью оценивания должно быть повышение мотивации студентов и их интереса к самообразованию. Таким образом фокус внимания переходит на студентов, делая оценивание студентоориентированным» [Ларина, Остапук, 2021, с. 553]. Мы согласны с этой точкой зрения и также считаем, что оценка действиям учеников должна служить

своеобразным импульсом для повышения уровня мотивации, однако в русской педагогической культуре часто оценка, наоборот, является демотиватором.

Так, негативная оценка выражается более разнообразными способами, чем позитивная, а именно: эпитетами, риторическими вопросами, стилистически сниженными конструкциями: *У тебя просто отвратительный почерк, все глаза сломаешь / Восемь плюс два плюс три, чего тут трудного? Голова не соображает? / Твой ответ – это бред сивой кобылы» / Ерунду ты несёшь.* Оценка может быть выражена с помощью инвективов: *Неумёха, сколько раз повторять тебе / Растяпа, опять ошибок наделал / Молчунья, так и будешь стоять у доски? Долго нам ждать решения задачи? / Лгунья, почему сразу не сказала, что не сделала домашнюю работу?* Инвективы выступают как интенсификаторы разнообразных негативных эмоций, кроме того, они надолго запоминаются обучающимся, поэтому в перспективе имеют пролонгированный негативный эффект. Такие формулировки, направленные на оценивание результата деятельности без достаточной рефлексии самого процесса, а также непродуманные с точки зрения выбора языковой формы, негативно влияют на формирование адекватной самооценки обучающихся.

Нейтральные формулировки, как «нормально», «неплохо», «см» (смотрел) (для письменных работ), хотя и не выражают негативных установок преподавателя, но и не отличаются продуктивным воздействием на обучающихся, наоборот, нейтральность рассматривается учениками как индикатор безразличия к их работе и действиям. Такой тип оценки можно назвать деструктивным, т.е. разрушающим парадигму отношений учитель – ученик.

Ход урока может прерываться из-за непредвиденных обстоятельств, например, опоздания ученика. Такая ситуация чаще всего также сопровождается эмоциональной реакцией преподавателя: *Сюда! Быстро! Почему опоздал на урок? Дневник немедленно мне давай! Родителей немедленно в школу! / Я даже не заметила твоего отсутствия. Тебе стоит задуматься о смысле своего существования / — На 20 минут опоздал. — Я в больнице был. — Класс инвалидов собрали* (Группа ВКонтакте «Учителя школы 125»). Мы видим, что реакция может

отличаться степенью эмоциональности в зависимости от желания преподавателя акцентировать внимание на опоздании ученика. Эмоциональная реакция выражается как прямыми способами (императивы, угрозы), так и косвенными (метафоры). Её могут вызвать такие непредвиденные обстоятельства, как проверка работы пожарной сигнализации: *Ну вот, только работу собрались писать, а тут как всегда всё не слава богу! Выходим из класса! / Только же на прошлой неделе проверяли! Нет, опять завывла! / Это что же такое? На улицу придётся выходить в такой дубак?* Такие реакции представляют собой комплекс негативных эмоций, как раздражение, негодование, злость, разочарование. Преподаватель переживает по поводу сорванного занятия и вербализует своё состояние с помощью риторических восклицаний и вопросов, фразеологизмов (*всё не слава богу*), экспрессивно окрашенных единиц (*завывла, такой дубак*).

Такой элемент урока, как объяснение материала, должен активировать и стимулировать только положительные интеллектуальные эмоции, например, интерес: *Вот сейчас будет интересно. Учили мы, учили, что в ССП ставим запятую перед союзом «и», как вдруг в нашем предложении появляется волшебник! Он может сделать так, что наша запятая исчезнет! Этот волшебник – общий второстепенный член. Если он появится в начале нашего предложения, то всё: запятая не устоит перед его чарами и исчезнет.*

С нашей точки зрения, используя метафоры при объяснении материала, преподаватель помогает ученикам активировать нейронные связи и с помощью ассоциаций запомнить материал. Ещё одним способом привлечь внимание обучающихся является намеренное использование эмотива «интересно», заранее указывающего на необычную, интересную тему обсуждения. Вопросительные предложения также служат для активизации данной эмоции: *Сегодня мы поговорим о таком выразительном средстве, которое помогает оживить неживые предметы. Что же это такое?* Такие вопросы, обращенные к ученикам, стимулируют их сделать какое-либо предположение на основе имеющихся знаний и заинтересовывают в теме обсуждения.

Для школьников младшего и среднего звена объяснение материала зачастую происходит в жанре сказки, помогающим заинтересовать ребёнка. Приведём в пример записанную нами сказку по теме «Суффиксы -чик и -щик» для обучающихся 6-го класса: *Жили-были братцы-суффиксы -ЧИК и -ЩИК. Разводили они вместе пчёл на пасеке. Дело в том, что они оба очень любили кушать мёд. Как ни странно, одного из них постоянно жалили пчёлы, они налетали на него, жуужжа: «Д-Т-З-С-Ж, Д-Т-З-С-Ж». Суффикс -ЩИК убежал от них в слезах. А вот его брата, суффикс -ЧИК, пчёлы очень любили и угощали мёдом. С недавних пор суффиксы договорились, что собирать мёд будет только -ЧИК, а -ЩИК будет приходить к нему в гости и вдоволь наедаться любимым лакомством. Однако до сих пор -ЩИК обходит пасеку стороной. Как только услышит «Д-Т-З-С-Ж» — бежит со всех ног прочь, так что бывает в гостях у брата очень редко. Мы видим, что посредством создания эмоциональных ситуаций преподаватель пытается донести материал таким образом, чтобы он был максимально усвоен обучающимися. Образное представление помогает лучшему усвоению правила.*

По мнению М.В. Матюхиной, в учебном процессе «нередко мало пищи для положительных эмоций, а иногда создаются отрицательные эмоции – скука, страх и т. д.» [Матюхина и др., 1972, с. 13]. Мы видим, что на практике практически все категориально эмоциональные ситуации приобретают негативную окраску, что способствует активации отрицательных эмоций. Резкие замечания, публичная оценка, выражение недовольства по поводу поведения, интеллектуального уровня, подготовленности одного обучающего значительно снижает эмоциональный настрой всей аудитории, включая самого педагога: этот феномен подобен «цепной реакции, ведущей к разбалансировке не одного, а сразу нескольких людей» [Шаховский, Солодовникова, 2013, с. 29].

Обучение должно приносить не только пользу, но и радость, интерес и другие положительные эмоции, т.к. по Б. Фредриксону позитивные эмоции способствуют формированию новых паттернов мышления и поведения, следовательно преподавателю необходимо следить за каждым этапом урока, чтобы вся информация была усвоена [Fredrickson, 2013], ведь основная задача учителя и

заключается в том, чтобы стимулировать учащихся целеустремленно и максимально эффективно учиться.

По данным зарубежных исследований, рекомендуемое соотношение положительных и отрицательных эмоций, выражаемых педагогом в аудитории, должно составлять 3:1 [Fredrickson, 2008]. Однако приведённые нами примеры говорят об обратной ситуации в современных российских школах, что является критичным для всего образования в целом.

Таким образом, проанализировав категориальные эмоциональные ситуации, мы пришли к выводу о следующем соотношении эмоциональных элементов в структуре урока:

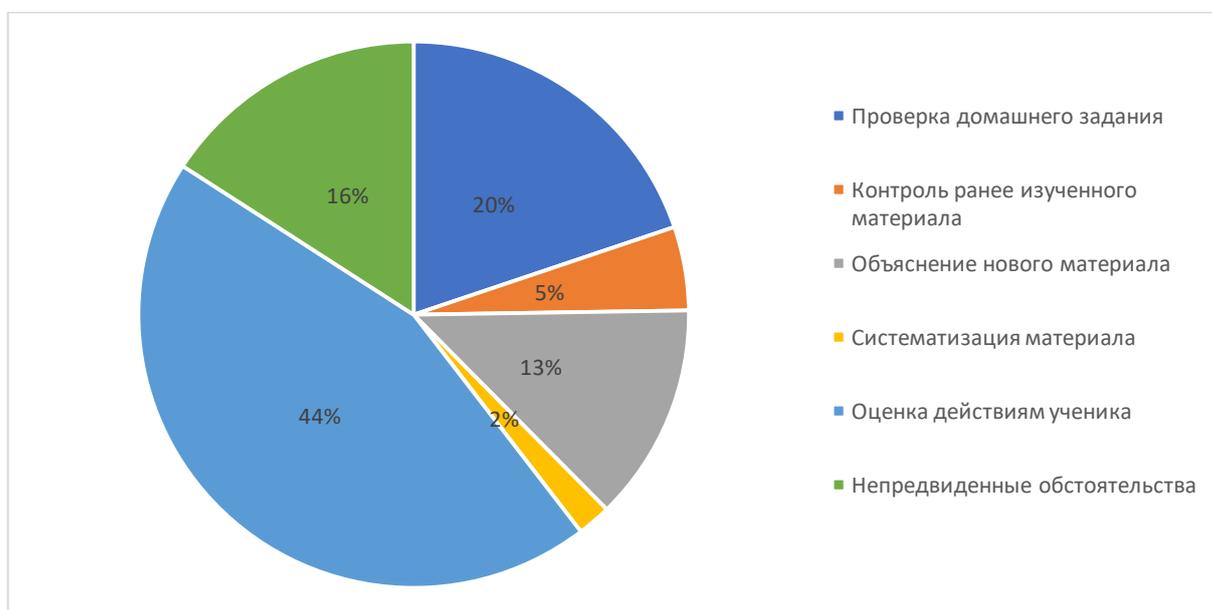


Рис 4. Соотношение эмоциональных ситуаций с элементами урока

Наиболее эмоциональным (44%) можно назвать процесс оценки, т.к. оценке подвергаются не только письменные работы, но и любые действия ученика. Эмоционально нестабильным можно назвать и процесс проверки домашнего задания (20%), т.к. любые поведенческие и эмоциональные девиации могут экспрессивно восприниматься преподавателем. Непредвиденные обстоятельства, как опоздание учеников, внезапное изменение хода урока, вызванное внешними обстоятельствами, также вызывают чаще всего резкую эмоциональную реакцию (16%). Процесс объяснения нового материала активизирует такие эмоции, как интерес или удивление (13%). Такие элементы, как контроль и систематизация

материала, являются наименее эмоциональными этапами урока, т.к. они не подразумевают эмоциональной реакции.

Мы видим, что 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. Одним из способов, как это можно сделать, является концептуализация эмоций, о чём пойдёт речь в следующем параграфе.

## **2.2. Концептуализация эмоций в педагогическом дискурсе**

С точки зрения ценностной стороны сфера эмоционального играет важную роль не только в педагогическом дискурсе, т.к. она входит в ценностную картину ментального мира носителя любого языка, отличающуюся разнообразием вербальных способов выражения эмоционального состояния.

Концептуализация затрагивает те ментальные процессы, соотносящие информацию из различных областей человеческого опыта, помогающие обозначить и назвать испытываемую эмоцию.

Н.А. Красавский указывал на тот факт, что несмотря на культурную обусловленность концепта, условия его существования в различных группах человеческого сообщества могут быть различны [Красавский, 2001, с. 60]. Таким образом, можно говорить о таком понятии, как профессионально значимые эмоции.

В образовательном процессе не все эмоции играют одинаковую роль. В целом, речевое поведение педагога должно минимизировать выражение отрицательных эмоций, однако и гнев, и разочарование, и страх, и тревога могут встречаться в педагогическом дискурсе. Обозначим наиболее встречающиеся эмоциональные концепты и способы их репрезентации в педагогическом дискурсе. Одним из наиболее оптимальных способов описания эмоциональных концептов принято считать анализ лексических средств их объективации, т.к. ментальность концепта реализуется лексическими единицами различных уровней, отражающими экстралингвистическую действительность. Эмоции могут репрезентироваться и на синтаксическом уровне (А.А. Зализняк 1985), однако т.к. наш материал

представляет устные высказывания или передаёт речевые особенности говорящего, то мы обращаем внимание только на лексический уровень.

Средства номинации принято классифицировать на первичные (лексика эмоций, синонимы и их дериваты) и вторичные (метафоры, устойчивые сравнения, фразеологизмы).

Так, особенностью выражения таких негативных эмоций в речи является непосредственное использование метафорических выражений: *я становлюсь похожа на кипящий чайник, скоро у меня пойдёт пар из ушей* (выражение гнева). Эмоции и физическое начало как пространства генерируют смешенное пространство, в котором человек может «кипеть». Действительно, обозначения эмоций в языке могут основываться на уподоблении ощущений души ощущениям тела — существуют эмоции, которые «концептуализуются в языке так же, как физические состояния» [Апресян, 1995, с. 460]. Элементами концептуализации других негативных эмоций можно назвать использование синонимичных выражений, акцентирующих внимание на эмоциональном состоянии преподавателя: *У меня сегодня мажорное настроение / Какой торжественный день – Последний звонок! (концепт «радость») / Что это за поведение? Я возмущена! (концепт «гнев») / Я в ужасе, как мы с такими результатами пробной работы сдадим ЕГЭ / Я боюсь, что 100 баллов нам не видать (концепт «страх») / Отвратительный почерк! Почему я должна портить своё зрение, чтобы разбираться в этих закорючках? (концепт «неприязнь»).* Отметим, что использование лексем из ЛСГ одной эмоции может встречаться для актуализации другого эмоционального состояния: *Ваш почерк – это какой-то кошмар / Не проверочные работы, а какой-то тихий ужас* (лексемы «ужас», «кошмар» относится к концепту «страх», однако здесь служат индикатором порицания и недовольства). Междометия актуализируют концепты отрицательных эмоций, как страх, разочарование, недовольство, порицание: *Ой-ой, сколько ошибок ты понаделал / Ах, ну зачем же ты тут понаписал лишнего? / Увы! Это только «два», о «тройке» и речи быть не может / Вот-те на! Опять домашнее задание не сделал!* Использование междометий зависит и от интонации, поэтому те же

средства являются элементами концепта эмоции «удивление»: *Ах, это подарок мне? / Вот-те на! Опять Петров опаздывает.*

О том или ином эмоциональном состоянии сигнализируют слова-реакции. Русский ассоциативный словарь под редакцией Ю.Н. Караулова связывает эмоцию «радости» с такими словами, как «улыбка», «счастье», которые также можно встретить в речи преподавателей: *Какое счастье – видеть ваши улыбки на лице! / Сегодня я буду весь день улыбаться!*

Для концептуализации такой важной для педагогического дискурса эмоции, как «интерес», основным средством служит метафора. Одной из важнейших задач преподавателя является побуждение к обучению и развитие интереса обучающихся в целом, поэтому различные метафорические образы служат способом презентации учебного материала: *Непроизносимые согласные надевают на себя плащи-невидимки, поэтому мы их не слышим / У запятой с причастным оборотом непростые отношения: иногда они вместе, иногда – нет. Вот с деепричастием у неё идеальный брак – всегда вместе, всегда ставим запятую, если видим деепричастия.* Такие высказывания можно назвать креативными, т.к. чаще всего они спонтанно формируются в процессе коммуникации.

На образование подобных креативных выражений может повлиять и опыт преподавателя. Например, преподававший в Африке учитель выражал негодование своим русским ученикам следующим образом: *Дети в Конго на французском меня понимали, а вы дуб дубом даже на родном языке понять не можете / Иностранцы и то лучше надежи знают, чем вы.* Такие сравнения русских школьников с обучающимися из другой страны также служат активизатором эмоции «стыд».

Ещё одним фактором является специализация преподавателя. Так, нами отмечен переход терминологических единиц в устную коммуникацию: *Молчи, радиоактивный* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей МБОУ СОШ №126»). В «Физической энциклопедии» радиоактивным называют распад, в котором происходит «спонтанное изменение состава или внутреннего строения нестабильных атомных ядер» [Физическая энциклопедия, 1994, с. 210]. Таким образом, называя ученика «радиоактивным», преподаватель не только

демонстрирует свою принадлежность к физике, но и выражает своё негодование по поводу «нестабильного», активного поведения ученика. В примере *Фотоны моей души, распределитесь по пространству, пожалуйста* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей 597») термин «фотон» («безмассовая частица, способная существовать, только двигаясь со скоростью света» [Физическая энциклопедия, 1994]) применяется для регулирования поведения обучающихся, кроме того таким способом рационализируется негодование. Доброжелательность намерений преподавателя подчёркивается благодаря конструкции «души моей».

Фразеологизмы также являются средством концептуализации. Это представляется нам закономерным, так как «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека» [Степанов, 1997, с. 40 – 41]. Так, использование выражений «стыд и срам», «нет стыда в глазах», «побойтесь Бога» в контексте обучения можно отнести к категории морально-дидактических поучений: *Что это за работа? Одни ошибки! Стыд и срам! / Что ты на меня так смотришь? Нет стыда в твоих глазах / Побойся Бога! Разве можно сдавать такую грязную работу! Переписывай.* Мы понимаем, что преподаватели, выбирая данные конструкции, актуализируют эмоцию стыда и пытаются с её помощью донести до учащихся те или иные моральные принципы. Фразеологизмы «окаменеть от страха» (*На экзамене главное не окаменеть от страха*), «волосы встают дыбом» (*У меня волосы встали дыбом от количества ошибок. Ты что же, совсем ничего не учил?*) объективируют эмоцию страха, «больное место», «душа болит» (*8 задание в ЕГЭ для тебя – больное место, но нельзя нам терять там баллы / Конечно, у меня будет болеть душа, когда вы будете на экзамене*) отражают беспокойство и волнение, «вот так номер», «вот тебе раз» (*Вот так номер вы устроили, на экзамен опоздали! / Вот тебе раз, учили, учили и ничего не выучили!*) – негодование и раздражение, «диву даваться» (*Я диву даюсь вашей наглости / Я диву даюсь, это как же до такого можно было додуматься*) – степень крайнего удивления.

Выделяется целый ряд выражений, ставшими устойчивыми, которые используются многими преподавателями разных поколений в качестве трансляции порицания: *Начали за здравие, кончили за упокой / А голову ты дома не забыл? /*

*Лес рук / Без ста грамм не разберешься.* Такие речевые акты составляют основу лингвокультурного типажа преподавателя и также являются средством концептуализации эмоций (подробнее в пункте 1.2). Об этом свидетельствует и концепция А. Вежбицкой, в которой говорится о том, что «выражаемые в языке значения представляют собой коллективную систему взглядов» [Ионова, Шаховский, 2018, с. 973].

Основными способами представления эмоционального концепта можно назвать (на примере концепта «радость») 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.*

Так как концепт является результатом индивидуального познания и обобщения, анализа собственного опыта (по З.Д. Поповой и И.А. Стернину), то невозможно выявить, зафиксировать, проанализировать все средства языковой и речевой репрезентации концепта в языке. При этом концепт в речевом контексте всегда вербализирован, поэтому анализ фактического материала указывает на тот факт, что в качестве основных средств концептуализации эмоций выступают метафоры, фразеологизмы, лингвотипизированные конструкции и лексика эмоций. В педагогическом дискурсе представлены концепты базовых эмоций (как позитивных, так и негативных), являющиеся многоаспектным, этнически и культурно обусловленными, сложными ментальными образованиями. Не всегда средства вербализации эмоций являются рационализированными, что служит причиной развития конфликтов. Для повышения уровня эмоционального комфорта служат когнитивно-дискурсивные механизмы рационализации эмоциональной речи, о которых пойдёт в разделе 2.4.

## 2.3. Коммуникативные типы рационализации эмоций

### 2.3.1. Профессиональная и этикетная рационализация эмоций

Так как педагогический дискурс относится к группе институциональных дискурсов, то коммуникация в рамках взаимодействия его участников должна соответствовать общим нормам этикета. Это даёт основание говорить о коммуникативных типах рационализации эмоций, в частности об этикетной рационализации эмоций.

В официальных ситуациях необходимо следовать речевому этикету, что в свою очередь предполагает высокий уровень языковой и речевой компетенции говорящих, позволяющий выбирать необходимые для рационализации эмоций способы и средства.

Речевые формулы являются характеристикой таких фатических речевых жанров, как приветствие и прощание.

Жанр приветствия в педагогическом дискурсе является наиболее ритуализированным (*здравствуйте, садитесь*). Однако фиксируются речевые формулы, которые реализуются с целью стимула позитивных эмоций путём пожелания добра, выражения радости от встречи:

*Доброе утро!*

*Добрый день!*

*Приветствую вас!*

*Рада приветствовать вас!*

*Рада вас видеть!*

Приветствие может сопровождаться юмористическими высказываниями, также эмоционально располагающими класс к позитивной коммуникации:

*Здравствуйте! На первый урок собрались только истинные ценители литературы?*

*Здравствуйте! Что мы больше всего с вами любим? Правильно, русский язык! Давайте скорее начинать тогда урок.*

Распространёнными формулами являются императивы и вопросы, включающие выражение неудовольствия вербальной деятельностью учеников:

*Здравствуйте! Тише!*

*Здравствуйте! Что-то шумно в классе?*

*Здравствуйте! Можно потише?*

Риторические вопросы и инверсия (сначала вопрос, а потом приветствие) служат для актуализации негативных таких эмоций, как раздражение и недовольство:

*Сколько мне ещё ждать тишины в классе? Здравствуйте.*

*Мне долго ждать, пока вы приготовитесь к уроку? Здравствуйте.*

Фиксируются и нерационализованные приветствия, к которым относятся речевые акты, содержащие стилистически сниженные элементы:

*Вы оглохли? Звонок уже прозвенел. Здравствуйте* – выражение раздражения, негодования, вызванное неготовностью класса к уроку, путём использования экспрессивной фразы «вы оглохли».

*Все явились – не запылились?* – в Большом словаре русских поговорок (2007) данное выражение сопровождается пометой «неодобрительно», что доказывает нерационализованность характера подобного приветствия.

*Рты на замок! Здравствуйте* – в Фразеологическом словаре русского литературного языка (2008) фразеологизм «держать рот на замке» сопровождается пометами «разговорное», «экспрессивное». Усиление эмоционального воздействия в данном случае достигается путём усечения фразеологизма (лексема «держать» опускается в речи преподавателя), а также использования множественного числа вместо единственного («рты» – «рот»), актуализирующего такие эмоции, как злость и негодование.

Подобные способы приветствия нельзя назвать уместными, т.к. они не отвечают дискурсивным эмоциональным нормам в целом и нормам педагогического дискурса как статусного общения в частности, о которых говорится в пункте 1.2 данного диссертационного исследования, они отличаются категоричностью, недоброжелательностью, на что указывают словарные пометы,

препятствуют установлению социального, личностного или профессионального контакта.

Прощание также относится к стандартизированному этикетному жанру. Нейтральными способами прощания можно назвать фразы «до свидания», «до вторника», «до встречи». Они могут сопровождаться конструкциями, сигнализирующими о конце урока:

*Урок окончен. До свидания!*

*Это всё. До вторника.*

*Можете быть свободны. До свидания!*

Этикетной формулой прощания, устанавливающей эмоциональный контакт, является конструкция «счастливо», которая фиксируется в педагогическом общении:

*Счастливо! До завтра!*

*Счастливо! Увидимся!*

Такую конструкцию также можно назвать сигналом доверительных отношений между обучающимися и преподавателем.

Негативный эмоциональный фон фиксируется в императивных конструкциях:

*Звонок для учителя. Сидеть.*

*Я ещё не закончила. Успокойлись.*

В ситуации прощания преподаватель может выразить своё недовольство, вызванное поведением и работой учеников, т.к. оценочная деятельность входит в его компетенцию, и таким образом реализуется воспитательная функция педагогического общения, однако преподавателем должна быть выбрана подходящая для этого форма. Анти-примерами можно назвать следующие формулы:

*Наконец-то урок с вами закончен* – форма «наконец-то» подчёркивает пролонгированный характер желания педагога закончить урок, что также отражает его негативное эмоциональное состояние.

*Слава Богу! Звонок!* – восклицание «Слава Богу» трактуется в Фразеологическом словаре русского литературного языка (2008) как способ выражения радости, облегчения и удовлетворения. Радуюсь концу урока, преподаватель выражает своё недовольство по поводу взаимодействия с учениками на уроке, что не соответствует его социальной роли.

*Вы отвратно сегодня занимались* – оценочное наречие «отвратно» является экспрессивом, усиливающим испытываемые и выражаемые преподавателем эмоции, как негодование и раздражение. В Малом академическом словаре данная лексема сопровождается пометой «разговорное», что обозначает несоответствие нормам статусного общения.

Мы согласны с Е.Н. Ширяевым, что подобное окончание урока наносит вред дальнейшей коммуникации, так как учителем закрепляется отрицательный коммуникативный результат [Ширяев, 1999].

Такие этикетные элементы урока, как приветствие и прощание – важное условие фатического общения в любом дискурсе. Условием результативной коммуникации в ситуации урока можно назвать контактоустанавливающую функцию этикетной рамки. Это не только поддерживающий коммуникативный ритуал, но и способ обозначить эмоциональный тон дальнейший тон коммуникации.

Важным элементом этикетной коммуникации является обращение. В качестве нейтральных выступают обращения, указывающие на общность аудитории по какому-то признаку: *Дети, тише* (по возрасту) / *Мальчики, не шумите, Девочки, не болтайте* (по полу) / *Дежурные, вытрите с доски* (по ролевой функции). Обращение может быть персонализированным: *Иван, к доске / Маша, ждём ответ*. Официальность обращения может подчёркиваться через конструкцию «уважаемые...» (*Уважаемые ученики!*) Однако обращение может осложняться эмоционально-оценочными добавками:

*Милые мои!*

*Дорогие ребята!*

*Любимые!*

При этом обращение «дорогие ...» уже является стандартизированным, не выражающим эмоции вариантом.

Данные конструкции актуализируют позитивные эмоции и располагают учеников к личности преподавателя. Этой цели служат обращения, подчёркивающие интеллектуальные способности обучающихся:

*Знатоки литературы, объясните нам, в чём же разница между анафорой и эпифорой?*

*Самый быстро решающий уравнения класс, ответьте, пожалуйста, на следующий вопрос.*

При этом в речи учителей встречаются и такие обращения-характеристики, которые выражают явную негативную оценку преподавателя, что не соответствует нормам:

*Умники, решайте быстрее*

*Жвачная корова, выплюнь жвачку*

*Двоечники, опять ничего не сделали?*

Отметим, что обращение «умники» является негативным, подчёркивающим нерациональную оценку преподавателем возможных поведенческих отклонений ученика, при этом обращение «умники и умницы» является прецедентным и носит комплиментарный характер.

Незлобливость укора может передаваться ироничными обращениями:

*Болтушки, опять вы вместе сели?*

Следующим этикетным жанром в педагогическом дискурсе можно назвать поздравление («поздравляю... (+ с чем)»: *Поздравляю вас с началом учебного года / Поздравляю с началом каникул!*). Более разнообразными являются формулы принятия поздравлений от учеников:

*Большое спасибо за поздравления, за добрые слова!* – данный речевой акт благодарности можно назвать рационализированным, т.к. преподаватель объясняет, за что он благодарит. Объяснение является отличительной чертой рационализации.

*Как я рада получить от вас поздравление!* – также является допустимой с точки зрения рационализации формулировкой, т.к. преподаватель актуализирует испытываемую эмоцию (радость).

*Какой сюрприз!*

*Какая неожиданность!*

*Это мне?*

Лексемы «сюрприз», «неожиданность» относятся к концепту «удивление», риторический вопрос «это мне?» также подчёркивает данную вызванную эмоцию.

При принятии поздравлений зачастую происходит смешение разных этикетных речевых актов: РА благодарность + РА поздравление (*Спасибо, вас тоже с праздником!*), РА благодарность + РА поздравление + РА пожелание (*Большое спасибо за поздравления с началом учебного года! Я также вас поздравляю и желаю, чтобы в этом году у всех было больше пятёрок и меньше двоек*), РА благодарность + РА просьба (*Ребята, спасибо, конечно, за цветы, но в следующий раз не тратьте деньги*), РА благодарность + РА отказ (*Спасибо большое, но этот подарок я не могу принять*), РА благодарность + РА одобрения (*Спасибо за цветы! Мне нравится, это же мои любимые розы!*).

Рассмотрим конкретные речевые ситуации этикетного общения в рамках педагогического дискурса. Так, к ним относятся торжественные речи на линейках по случаю Дня знаний или Последнего звонка:

*Дорогие наши ученики! Поздравляем вас с замечательным праздником – Последним звонком! Мы рады быть с вами в этот прекрасный день / Дорогие ребята, вот и наступил этот знаменательный день, который мы очень ждали. Последний звонок и грустный, и весёлый праздник одновременно. Нам грустно с вами прощаться. За эти 11 лет вы стали настоящими родными нам детьми. Но мы счастливы, что этот путь мы преодолели вместе. Впереди вас ждёт ещё более незабываемое время – этикетные обращения «дорогие ученики», «дорогие ребята», лексика эмоций «рады», «счастливы», «грустный», «весёлый», эпитеты «замечательный», «знаменательный» становятся индикаторами официальной*

торжественной речи по поводу Последнего звонка, в которой рационализируется разнообразие по знаку эмоции, как «грусть» и «радость».

Рассмотрим фрагменты речей на День знаний: *Дорогие школьники, родители и учителя! Сердечно поздравляю Вас с Днём знаний и началом учебного года! Учебный год вступает в свои права. Нет праздника прекраснее, чем праздник начала учёбы, когда все рады, все улыбаются / Дорогие ученики и педагоги! Мне приятно поздравить вас в этот радостный для всех день, в эту точку отсчёта нового учебного года. Очень надеюсь, что вы отлично отдохнули и теперь с новыми силами будете покорять новые вершины.* Мы видим такое же обращение-клише «дорогие...», индикаторами эмоции «радость» выступают эмотивные лексемы «рады», «радостный», «приятно поздравить», «сердечно поздравляю», нарративный глагол «улыбаются». Вне зависимости от повода отмечается стереотипность коммуникативных ходов.

К этикетной рационализации можно отнести и ситуации общения с родителями по поводу поведения их детей: *Я вынуждена сообщить, что Вася уже не первый раз пропускает уроки биологии. Он вызвался сдавать ЕГЭ по этому предмету, а сам не приходит. Учитель недоволен, я, как классный руководитель, конечно, тоже нервничаю. Если так будет продолжаться, придётся принимать меры* – такие клише, как «вынуждена сообщить», «принимать меры», подчёркивают официальность и этикетность коммуникации, поэтому негативные эмоции, как недовольство и негодование рационализируются при помощи лексем «недоволен», «нервничаю».

Если этикетная рационализация свойственна любому официальному общению, то мы также выделяем профессиональную рационализацию, функционирование которой зависит от дискурса, где происходит коммуникация, и от принятых там норм.

К профессиональной рационализации в контексте педагогического дискурса мы относим ситуации личностного взаимодействия преподавателя с учеником. Любое общение сводится к процессам формирования не только мотивации, но и личности обучающегося в целом [Леонтьев, 1979б].

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, что соотносится с описанными нами ранее дискурсивными нормами (параграф 1.2).

Другим существенным различием профессиональной от этикетной рационализации можно назвать наличие комплиментов и пожеланий адресату, для выражения которых используются эмоционально окрашенные языковые единицы разных уровней, т.к. это способ повышения уровня доброжелательности, взаимопонимания между коммуникантами, при этом общение не выходит за рамки коммуникативных норм: *Умница моя, как я рада за тебя / В нашем классе только топ-модели, такие красавицы выросли, не могу налюбоваться вами / Солнышко, не расстраивайся так / Антон сегодня какой джентльмен, в костюме, в белой рубашке! Красавец! Глаз не оторвать.*

К стилистически сниженным, т.е. не отвечающим нормам этикетной коммуникации обращениями учителя прибегают, чтобы внести в официальную ситуацию доверительные отношения между учителем и классом, повысить уровень доброжелательности коммуникации: *зайки мои, рыбокны, деточки.* Мы видим, что позитивная тональность достигается путём использования диминутивов, не вносящим в общение диссонанс.

Для рационализации таких эмоций, как радость, восхищение, удивление преподаватели также пользуются лексикой эмоции, однако в ситуациях межличностного взаимодействия фиксируются вместо нарративных средств рационализации такие образные единицы, как фразеологизмы («глаз не оторвать»), метафоры («только топ-модели») (восхищение по поводу внешности учеников), диминутивы («солнышко»), ласковые обращения («милые мои»).

Выбор языковых средств регулируется интенциями. Если этикетная рационализация чаще всего связана с информированием и реагированием, то профессиональная коммуникация не ограничивается только этими функциями.

Таким образом, в официальных ситуациях рационализированная эмотивность отражается в: 1) устойчивых эмоционально не окрашенные речевых формулах, 2) использовании лексики эмоций, 3) нарративности, 4) стереотипности коммуникативных ходов. 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.

### **2.3.2. Стимульная и реактивная рационализация**

Коммуникация может быть рассмотрена не только с точки зрения дискурса, реализуемых функций, но и с позиции выполняемых действий: стимуляция коммуникации и реакция на неё.

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, мы понимаем тот коммуникативный акт, который можно назвать ответом на ту или иную интенцию собеседника.

Анализ материала подтверждает актуальность функционирования данных тактик в педагогическом дискурсе, т.к. коммуникация между преподавателем и обучающимися представляет непрерывный обмен стимулами и реакциями на них. Стимульная рационализация служит для обеспечения функционирования учебного процесса в целом, т.к. именно за педагогом закрепляется ведущая роль в образовании, при этом не всегда стимульные коммуникативные акты соответствуют коммуникативным нормам. Например: *Так, чего орёте? Слышно на*

*первом этаже! Быстро успокоились, рты закрыли, тетради открыли* – данный пример является реакцией преподавателя на плохое поведение обучающихся, однако, т.к. это является первой репликой в непосредственной коммуникации между обучающимися и учителем (преподаватель произносит её при входе в класс), то данную конструкцию можно назвать стимульной, т.к. она вызывает определённые эмоции (стыд, злость, грусть). Императивность и стилистически сниженная лексика («орать») подчёркивают авторитарный характер отношений в данном классе, а также сигнализируют о том, что данная коммуникация не является рационализированной.

Стимульная рационализация выполняет следующие функции:

1) определяет готовность к выполняемой деятельности, формирует предъявляемые к ней требования: *Добрый день, ребята! Как ваше настроение? Нужно, чтобы было отличное!* (стимулирование возникновения позитивных эмоций, необходимых для создания благоприятной обстановки в классе, рационализированное выражение эмоции «радость») / *Ну что, вы готовы узнать, чем же отличается категория состояния от наречий?* (стимулирование эмоции «интерес» за счет вопросной формы) / *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») / *Представляете ситуацию: девушка вас спросит: «А ты знаешь, кто такой Есенин?», а вы ей: «Любимая! Меня вы не любили...» Вы уже видите её реакцию? Падает в обморок! Вот зачем мы учим стихотворения наизусть – сражать наповал чувствительных*

дам! (объяснение, почему важно учить стихи наизусть, формирование ценности поэзии, концептуализация эмоции «удивление»).

3) формирует эмоциональный настрой коллектива: *Всем хорошего дня! / Какая тишина в классе! Неожиданно! Доброе утро всем!*

В качестве стимулов для возникновения эмоциональных состояний могут выступать предметы, факты, события, ситуации, имеющие эмоциональную ценность на шкале человеческой жизни: *Ребята, сегодня очень важный для нашей страны праздник – День Победы. Праздник со слезами на глазах. Наверняка, у каждого из вас есть бабушки, дедушки, прабабушки и прадедушки, кто участвовал в Великой Отечественной войне. Мы гордимся подвигом наших родственников и солдат. Объявляю минуту молчания в их честь* (речь учителя стимулирует формирование такой эмоции, как гордость, необходимой для патриотического воспитания. День Победы – важное событие в истории России, апелляция к которому всегда вызывает эмоциональную реакцию) / *Однажды в 9 классе я тоже участвовала в городской олимпиаде. Даже до сих пор помню, какое стихотворение мне досталось для анализа – «Вечер» А. Фета. Я так всё красиво расписала. Приходят результаты – а я в самом конце списка. Конечно, для меня это был удар ниже пояса. Я тогда сильно расстроилась. Зато это подтолкнуло меня больше и серьёзнее заниматься литературой. Через год я уже заняла... Как вы думаете, какое место? Первое! Во всём городе! К чему я это всё рассказываю? Не надо расстраиваться! У вас ещё есть время стать первыми!* (нивелирование отрицательных эмоций, как грусть и печаль, вызванных неудачными результатами обучающихся на Олимпиаде, путём нарратива, связанного с личным опытом самого преподавателя. Рационализация происходит путём прямой номинации («расстраиваться»), фразеологизации (удивление – «удар ниже пояса»). Апеллирование к личной истории также стимулирует обучающихся к дальнейшей работе).

Любой стимул вызывает реакцию, которая также требует рационализованного 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: *Восемь плюс два плюс три, чего тут трудного? Голова не соображает!*» (реакция на неправильный ответ) / *Что ты пожимаешь плечами? Ты что, совсем не соображаешь? Ты понимаешь, что на экзамен нельзя опаздывать! / Почему опоздал на урок? Дневник немедленно мне давай! Родителей немедленно в школу!» (реакция на опоздание) / *Почему вы такие тупые, что не можете проверить себя?* (реакция на плохо написанные работы). Отметим, что такие речевые акты сопровождаются невербальными реакциями, например, хлопки по парте, экспрессивные движения руками, жесты (кулак). Нерационализированная реакция служит причиной развития конфликтных ситуаций, поэтому в педагогический и другие типы дискурсов необходимо ввести понятие «реактивная рационализация» – тактика рационализации, направленная на снижение или нейтрализацию эмоциональной реакции на тот или иной стимул собеседника.*

К реактивной рационализации можно отнести тактику «эмоциональное совладание» (подробнее в параграфе 2.4.1), т.к. она служит способом овладения своими эмоциями в ответ на эмоциональный стимул собеседника. К ней относятся следующие примеры реплик: *не плачем / держимся / всё наладится / спокойнее / стоит успокоиться / тише / ничего страшного / давай забудем это / забудь / не переживай / не нервничай.* Данные фразы не только блокируют личную эмоциональную реакцию, но и ослабевают или полностью нейтрализуют эмоции собеседника.

В качестве реактивной рационализации мы также рассматриваем такие конструкции, которые позволяют идентифицировать для собеседника испытываемую говорящим эмоцию и понять причины. Это возможно благодаря лексике эмоций и глаголам, прямо маркирующим действие собеседника, вызвавшее эмоциональную реакцию: *Вы перебили меня прежде, чем я закончил объяснять / Опять опоздали! / Кто опять не убрал за собой рабочее место? / Снова не проверили себя, снова ошибки в одном и том же правиле* – глаголы «перебили», «опоздали», «не убрал», «не проверили» указывают на конкретные

действия учеников, послужившие причиной возникновения эмоциональной реакции (раздражение). Интенсификаторами эмоциональной реакции выступают наречия «опять», «снова», вопросительная интонация.

*Меня расстраивают твои слова. Почему ты говоришь, что литература не нужна?* – указание на конкретные причины («слова») и актуализация эмоции «печаль» при помощи лексики эмоций («расстраивает»).

К реактивной рационализации относится использование паремий. В качестве эмоциональной реакции в современной речи паремии встречаются реже, что, на наш взгляд, связано со снижением культуры речи и уровня образованности в целом, однако такие единицы сохраняются в словарном фонде языка как единицы, содержащие эмоциональную информацию о представлениях русского народа, поэтому используются в педагогическом дискурсе в качестве назиданий молодому поколению: *«горячность мешает, спокойствие помогает», «кто зря сердит, у того голова болит», «ссора – враг здоровью», «упрямый народ всё делает наоборот».* Паремии нейтрализуют эмоциональную реакцию, при этом обозначают испытываемую эмоцию. Отметим, что паремии могут выражать эмоции только в качестве реакции.

В целом идею реактивной рационализации можно проиллюстрировать высказыванием Н.И. Формановской: *«Попробуйте обезоружить: «Девушка, милая, да можно ли такую красоту так портить? На хамство отвечать вежливостью? На злобные выкрики мягкостью? На нетерпимость терпимостью? Да, это один из путей борьбы с повседневным, мелким, бытовым хамством. Увы, и он не всегда достигает цели, потому что есть заскорюзлые хамы. Но даже в этом случае пострадавший не так волнуется и переживает, как если бы хамством на хамство отвечал»* [Формановская, 1989, с. 59]. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что она доказывает актуальность и значимость выделения и анализа такого понятия, как реактивная рационализация.

Таким образом, коммуникацию можно рассматривать по модели «стимул – реакция», поэтому тактика рационализации также может различаться в

зависимости от коммуникативной роли. В связи с этим необходимо разграничивать понятия «стимульная рационализация» и «реактивная рационализация».

## **2.4. Механизмы, способы и приёмы рационализации эмоций**

### **2.4.1 Когнитивный механизм рационализации эмоций**

Как было отмечено ранее, рационализация представляет собой когнитивный процесс, поэтому основным механизмом её реализации выделяется когнитивный механизм, позволяющий человеку осознать испытываемую эмоцию, отрефлексировать её и её свойства. Эти процессы имеют ментальный характер, при необходимости коммуникант решает вербализовать испытываемую эмоцию и выбирает наиболее подходящие для этого способы и приёмы.

Одним из приёмов, позволяющих «ликвидировать» деструктивное эмоциональное влияние, можно назвать нейтрализацию.

В лингвистику, а именно – в фонетику, данное понятие было введено благодаря Н.С. Трубецкому, понимавшему под термином «нейтрализация» устранение различий между двумя и более единицами в определённых условиях употребления [Виноградов, 2013, с. 306 – 307]. Позже данное понятие стало разрабатываться в аспекте других лингвистических наук и обозначать «ослабление, уничтожение силы, влияние кого-, чего-либо» [Словарь иностранных слов, 1984, с. 331].

Нейтрализация эмоций – одно из актуальных направлений в лингвистике эмоций, выделенных В.И. Шаховским. С.В. Ионова также подчёркивает перспективность изучения механизмов «нейтрализации негативных речевых действий, агрессивного и деструктивного общения, избыточной экспрессивности коммуникативного поведения участников общения для разработки принципов и средств экологичной коммуникации» [Ионова, 2015]. Таким образом, под нейтрализацией эмоций мы понимаем полное устранение эмоционального воздействия на коммуниканта. Отметим, что, как правило, нейтрализуются только

интенции с отрицательными стимулами, т.к. в аспекте педагогического дискурса, наоборот, должна происходить активизация положительных эмоций.

Необходимо отметить, что «в разных языковых культурах существуют различные правила социального подавления эмотивного экстрима, однако можно назвать и наиболее универсальные способы его нейтрализации» [Шаховский, 2018а, с. 145]. Так, например, С.В. Ионова и К. Чжан анализировали невербальные знаки подчеркнутой коммуникативной дистанции в китайской лингвокультуре, как, например, поклон или выжидающий взгляд [Ионова, Чжан, 2018, с. 59]. Безусловно, невербальные знаки также служат в качестве маркеров скромности, вежливости, толерантности (по метафорическому определению В.И. Шаховского – «громоотводы» [Шаховский, 2018а, с. 157]), однако ключевая роль отводится языковым средствам.

Ранее было отмечено, что феномен эмоционального интеллекта достаточно описан с точки зрения психологии, существует множество тренингов, посвящённых нейтрализации эмоций, в которых задействованы навыки работы с мышлением. Нами было проанализировано, что когниция и эмоции взаимосвязаны, поэтому попробуем объяснить функционирование тактик нейтрализации эмоций с лингвистической точки зрения.

В качестве основных исследователями выделяются следующие:

*Тактика эмоционального «совладания»* – подавление эффекта эмоционального заражения и негативных эмоциональных реакций коммуниканта. По мнению С.В. Ионовой, такая тактика требует значительных психологических усилий от участника коммуникации [Ионова, 2015, с. 24 – 25]. Например: *Тебе стоит успокоиться, ничего страшного, всё наладится.* Отметим, что эта тактика работает в качестве ответной реакции. Для порождения эмоциональной речи необходим импульс, чаще всего он возникает в качестве ответной реакции на действия коммуниканта. Однако тактика «совладания» заключается именно в овладении своими эмоциями в ответ на эмоциональный выпад собеседника. Данную тактику мы также можем описать как один из механизмов коммуникативного саботажа, под которым в данной работе понимается такой

прием речевого воздействия, который выражает скрытое сопротивление человека продолжать коммуникацию. В данном случае тактика совладания как элемент коммуникативного саботажа нейтрализует эмоциональный конфликт.

*Тактика «недооценки»* (калька с английского *understatement*) – данный концепт характерен для английской лингвокультуры, «что отражает темперамент англичан, их нежелание излагать свои мысли слишком категорично» [Джигоева, 2009, с. 7]. В русской лингвокультуре данную тактику можно рассматривать именно в контексте рационализации, т.к. для носителей русского языка нехарактерна «негативная вежливость», к которой Т.В. Ларина и относит данный концепт. «Негативная» потому, что сдерживание коммуникативного акта может отличаться от реально подразумеваемой и присущей объекту или субъекту оценке [Ларина, 2009]. Так как данная тактика не является распространенной в русском коммуникативном пространстве, лексических и грамматических средств меньше, чем на английском языке. К ним можно отнести вводные слова, отражающие степень неуверенности: «возможно» (*Возможно, тебе стоит посмотреть эту тему ещё раз с репетитором, чтобы не было проблем*), «может быть» (*Может быть, переделаешь это упражнение, оно получилось не таким хорошим, как могло быть*), условное наклонение глагола (*Было бы неплохо, если бы завтра никто не опоздал*). Мы видим, что вводные слова помогают дистанцироваться от проблемных коммуникативных ситуаций: обвинений в адресат ученика по поводу плохо выученной темы или некачественно выполненного упражнения, порицаний по поводу опозданий. Эмоциональные интенции нейтрализуются, при этом сохраняется иллюкативный эффект. По мнению А.А. Джигоевой, данная тактика служит именно для нейтрализации эмоции, регулирования степени эмоционального воздействия на собеседника и смягчения отрицания [Джигоева, 2009, с. 12].

*Тактика «игра»* предполагает использование юмора, помогающего нейтрализовать воздействие предполагаемых негативных эмоций: *Цыгане в ваши годы детей заводят, а вы тетрадь не можете* (Группа ВКонтакте «Цитаты Школы Космонавтики») – в данном случае рационализируется состояние

негодования преподавателя по поводу забытых тетрадей благодаря языковой игре «заводить тетрадь» – «заводить детей».

Таким образом, приведенные тактики нейтрализуют отрицательные эмоции, связанные с негативной оценкой путем ее имплицирования. Нейтрализация отрицательных эмоций в актах межличностного, институционального и межкультурного общения – важный механизм рационализации, соотносящийся с описанными нами ранее дискурсивными эмоциональными нормами, однако, по нашим наблюдениям, менее активный по сравнению с ослаблением и усилением свойств эмоций – ещё одной особенностью эмоциональных речевых актов. Данные процессы реализуются через использование интенсификаторов («усилителей») и, соответственно, деинтесификаторов.

Под термином «интенсификатор» И.И. Туранский понимает «любое средство, повышающее степень экспрессивности высказывания» [Туранский, 1990, с. 29]. Мы считаем, что усиление свойств эмоций в большей степени относится к процессу регуляции эмоционального состояния, однако в аспекте рационализации интенсификаторы служат для корректного усиления свойств эмоций. Г.И. Берестнев и И.Б. Васильева определяют роль интесификаторов так: «интенсификаторы выполняют прагматическую аффективную функцию – позволяют говорящему адекватно выразить, с одной стороны, мысль о своём эмоциональном состоянии, а с другой – продемонстрировать эмоциональное отношение к сообщению» [Берестнев, Васильева, 2016, с. 23].

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

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

- Сравнительная степень прилагательных и наречий (грамматизированный интенсификатор): *К концу года смотреть на вашу успеваемость становится всё печальнее и печальнее.*
- 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»).*
- Междометия: *Ба, кто пришёл? / Ого, как же так? (усиление эмоции «удивление»)*
- Усиливающие наречия: «очень» (*Очень рада за вас / Очень грустно прощаться с нашим классом / Я очень расстроена*), «просто» (*Девочки, это вы сами приготовили салаты на технологии? Просто замечательно получилось! / Я не грустная, просто вы меня расстраиваете своими оценками*), «искренне» (*Перестаньте, пожалуйста, истреблять мои нервные клетки таким антигуманным способом. Это уже 4-й вариант одного и того же задания. Я искренне не понимаю, откуда взялась некая методичка, из которой вы что-то берете, но при этом ничего не меняется. Те замечания, которые были по факту, все и остались. Будут занятия, практики, консультации и пр. Я вам проведу экскурсию в дивный мир расчёта ступени турбины*) (Группа ВКонтакте «Цитаты преподавателей УрФУ»).

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).

В грамматике Р. Кверка и др. под интенсификацией понимается как усиление, так и ослабление эмоциональных свойств тех или иных частей речи (Quirk 1995), однако мы считаем, что процессы усиления и ослабления необходимо разграничивать, поэтому для описания средств, ослабляющих свойства эмоций, мы используем термин «деинтенсификаторы».

Соответственно, под деинтенсификаторами мы можем понимать те речевые средства, снижающие степень эмоциональности того или иного высказывания. Е.М. Вольф относит к деинтенсификаторам конструкцию «не очень + прилагательное»: *не очень умный, не очень хороший, не очень плохой* [Вольф, 2006]. Такие примеры распространены в педагогическом дискурсе: *Не очень хорошо вы поступили вчера / Не очень хорошие результаты последнего теста.* Синонимичной конструкцией выступают сочетания с лексемой «не вполне»: *Я не вполне довольна твоими аргументами в сочинении, подумай ещё.* Данные примеры показывают намерение преподавателя ослабить такие эмоции, как негодование и разочарование.

А.Ю. Трусова, исследуя категорию деинтенсивности в английском языке, отмечает, что на каждом языковом уровне есть свои деинтенсификаторы. Например, на фонетическом к ним относятся заминка в речи (паузация, замалчивание) и такие просодические черты, как тон голоса, интонация и ритм [Трусова, 2003, с. 189]. Мы разделяем точку зрения автора и также считаем, что фонетика играет огромную роль в речи педагога, однако наша задача – рассмотреть лексические деинтенсификаторы, актуальные для отечественного педагогического дискурса. К ним относятся:

- 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;
- 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?;

- 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*);
- 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 / Какое бы слово подобрать, чтобы выразить вам свое негодование по поводу прогулов уроков труда*). 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.
- 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? / Деточки мои, у вас всё получится, вы все сдадите ЕГЭ, не переживайте*. В данных примерах снижается свойство таких негативных эмоций, как грусть и беспокойство. Кроме того, данное средство используется и в качестве интенсификатора, повышающего общую позитивную тональность коммуникации. В примере *Я из вас людей делаю, мои маленькие мартишки* (группа ВКонтакте «Цитаты учителей Университетской Гимназии МГУ»)

обращение *мои маленькие мартышки* смягчает негодование преподавателя по поводу чересчур активного поведения учеников.

Можем сделать заключение, что, используя деинтенсификаторы, педагог 1) смягчает вызванные действиями учеников негативные эмоции и категоричность выраженной оценки, 2) создает комфортную коммуникативную среду, 3) обеспечивает эффективность процесса коммуникации, 4) усиливает речевое воздействие на собеседника.

Таким образом, материал исследования показал, что процессы нейтрализации, ослабления и усиления свойств эмоций помогают коммуниканту оставаться в дискурсивных эмоциональных рамках статусного общения и при этом обозначать ощущаемые эмоции, реализуя когнитивный механизм рационализации эмоций. В результате анализа фактического материала нами отмечено, что в качестве интенсификаторов (частицы, лексические повторы, сравнительная степень прилагательных и наречий, «усиливающие» наречия) и деинтенсификаторов (междометия, наречия, эвфемизмы, митигаторы) в русском педагогическом дискурсе используются разные языковые средства, что подчёркивает продуктивность и перспективность использования данного механизма рационализации эмоциональной речи.

#### **2.4.2 Содержательный механизм рационализации эмоций**

Зачастую при выражении того или иного эмоционального состояния говорящего настолько сильно переполняют эмоции, что он теряет самоконтроль, переходит на личность собеседника, использует оскорбления: *Какого хрена я тебе ставлю пять, четыре, кое-когда три. А? Оказывается, вы дура, что не понимаете, что тут написано* (видео из Интернета) (больше примеров в параграфах 1.4.1., 1.4.3.). В приведённой ситуации преподаватель не соблюдает этикетные нормы статусного общения, кроме того, намеренно обижает учеников. В подобных случаях собеседнику становится трудно понять, что именно испытывает говорящий, кроме агрессии или личной неприязни, чем вызвана столь резкая эмоциональная реакция. Так, ещё одним механизмом рационализации считаем

содержательный механизм, направленный на модификацию содержания высказывания. Основным приёмом данного механизма является логическая конкретизация эмоций, под которым мы понимаем процесс выделения из общего эмоционального содержания высказывания того или иного частного конкретного свойства или признака эмоции, утраты эмоциональной многозначности, стремление 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 предупреждайте, если опаздываете. Я буду знать причину и буду меньше переживать* – конкретизация за счет конструкции «меньше переживать» свидетельствует о снижении степени беспокойства по отношению к обсуждаемой проблеме.

*Вы меня меньше нервируете, когда говорите правду. Ну, не сделали домашнюю работу, так признайтесь! Что сразу выдумывать небылицы? В чём сила? В правде! Всегда нужно говорить правду! Не бойтесь признавать свои ошибки* – в данном примере конструкция «меньше нервируете» конкретизирует эмоциональное состояние преподавателя в ситуации объяснения по поводу невыполненного домашнего задания. Лексический повтор слова «правда», риторические вопрос и восклицание подчёркивают важность этой темы для учителя, его повышенную эмоциональную реакцию, однако механизм логической конкретизации позволяет обратить внимание на главный посыл высказывания, а именно какие эмоции испытывает преподаватель в данной ситуации: раздражение и негодование.

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.*

Как мы описали ранее, номинация является одним из механизмов рационализации. 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? / Чувствую себя, как будто пришла на ВсОШ (Всероссийскую Олимпиаду школьников) по обществознанию.* 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. В примере *Чувствую себя, как будто пришла на ВсОШ по обществознанию* благодаря сравнительному обороту преподаватель конкретизирует состояние растерянности, вызванное неудачной попыткой решить задачку от учеников на День Учителя.

4) Союзы причины и следствия: *Конечно, я злая, потому что вы продолжаете опаздывать / Вы продолжаете меня не слушать, поэтому не ждите от меня ничего хорошего / 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, следовательно конкретизируют данные эмоции.

Опираясь на анализ фактического материала, отметим, что механизм логической конкретизации не распространён в педагогическом дискурсе, что соотносится со сделанными ранее заключениями по поводу недостаточной развитости навыков эмоционального интеллекта среди преподавателей. Так как мы

придерживаемся позиции, что эмоции обуславливают мышление, то это также свидетельствует о том, что логические механизмы мышления, как конкретизация, подвержены первичной эмоциональной реакции, которая преобладает в сознании языковой личности.

Итак, под приёмом логической конкретизации эмоций мы понимаем процесс актуализации и детализации того или иного эмоционального состояния с помощью таких конкретизаторов разных языковых уровней, как сравнительные обороты, придаточные причины и следствия, прилагательные и наречия в сравнительной степени, лексика эмоций. При конкретизации эмоций происходит снижение уровня эмоциональности в коммуникативном акте благодаря лексической актуализации переживаемой в тот момент эмоции. Это является реализацией содержательного механизма рационализации эмоций.

#### **2.4.3. Формальный механизм рационализации эмоций**

Под формальным механизмом рационализации эмоций понимается выбор формы высказывания. Являясь сложным психолингвистическим концептом, в системе языка эмоции получили специфические языковые знаки или номинацию. Мы придерживаемся концепции разграничения лексики эмоций (слова, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях (типа «боязнь») и зафиксировано в словаре) и эмотивной лексики (слова, «содержащие чувственный фон») [Бабенко, 1989, с. 10]. Таким образом, под номинацией эмоций мы понимаем использование языковых форм «в их первичной функции для обозначения данного объекта в данных условиях» [Уфимцева и др., 1977].

С этой точки зрения номинация относится к лексике эмоций, а не к эмотивной лексике, т.е. служит не для выражения эмоционального состояния говорящего, а для обозначения ощущаемой эмоции, поэтому В.И. Шаховский характеризует номинацию как ступень рационализации (подробнее в пункте 1.5. данной работы).

Так, на лексическом уровне номинация эмоций функционирует на основе единиц всех самостоятельных частей речи. Представим примеры номинации наиболее частотных эмоциональных состояний, испытываемых коммуникантами в

контексте педагогического дискурса (подробнее о статистических данных в параграфе 1.5.3. данной работы):

Таблица №2. Номинация эмоций в педагогическом дискурсе

Эмоция	Существительное	Глагол	Прилагательное	Наречие
Радость	Большая <u>радость</u> для нашего класса – ни одной двойки за тест! Какая <u>радость</u> , вы меня слушали на уроке!	<u>Порадуемся</u> за Свету, она стала победительницей Олимпиады!	Спасибо, Серёжа, я <u>рада</u> твоему увлечению» (х/ф «Доброта»)	<u>Радостно</u> получать от вас такие поздравления!
Удивление	Для меня большим <u>удивлением</u> было, что никто из вас не пошёл на Олимпиаду по ОБЖ.	Я <u>удивляюсь</u> твоей наглости! Меня <u>удивляет</u> ваше отношение к новой молодой учительнице!	<u>Удивительные</u> вещи происходят: вы говорите, что не списываете, а потом я получаю абсолютно одинаковые работы	<u>Удивительно</u> , сегодня все пришли вовремя
Интерес	Большой <u>интерес</u> у меня вызвала работа Алисы, посвященная лирике Цветаевой	Меня <u>интересует</u> , как долго вы делали домашнюю работу	У всех <u>интересные</u> работы, <u>Интересная</u> мысль, я об этом не подумала!	Как <u>интересно</u> ты описал образ Ленского
Восторг	Я в <u>восторге</u> от вашего сочинения. Ваше выступление на концерте – чистый <u>восторг</u> !	<u>Восторгаюсь</u> вашей креативностью!	-	-
Ужас	Я в <u>ужасе</u> , как мы с такими результатами пробной работы сдадим ЕГЭ. Не проверочные работы, а какой-то тихий <u>ужас</u> . Я в <u>ужасе</u> от того, что вы сделали с классом, когда меня не было. Галкин, ты старательный мальчик, и я ценю твоё усердие, но произношение – <u>ужас</u> !	Ваше отношение к учёбе меня <u>ужасает</u>	-	-

Злость	Меня трясёт от <u>злости</u> ! Кто это сделал?	Не <u>злите</u> меня своим поведением!	Вы, наверное, забыли, но на первом уроке я очень <u>злой</u> . Ко второму, к третьему я уже плюшевый	-
Горе	Один, второй, третий, полкласса – просто <u>горе</u>	-	-	-
Грусть	С <u>грустью</u> думаю о предстоящей разлуке	Смотрю я на ваши ошибки и <u>грущу</u> . <u>Грустить</u> по этому поводу не стоит	Последний звонок – всё же <u>грустное</u> событие	Ребята, и мне <u>грустно</u> с вами прощаться
Печаль	Большая <u>печаль</u> смотреть на полупустой класс, где все?	Как пелось в песне: не надо <u>печалиться</u> . Меня <u>печалит</u> , что вам нужно пересдавать экзамен	<u>Печальная</u> статистика: только парочка «пятёрок» и «четвёрок», а у остальных, как обычно, «двойки» и «тройки»	<u>Печально</u> слушать каждый раз одни и те же оправдания
Стыд, позор	Какой <u>стыд</u> . Наш класс – <u>позор</u> школы	-	-	<u>Стыдно</u> мне за вас перед другими учителями, все на вас жалуются
Гордость	Вы наша <u>гордость</u> !	Я вами <u>горжусь</u> !	-	-
Тревога	На моей душе <u>тревога</u> . Чувствую, что подложат нам свинью в сочинении в виде текста о войне	Всё это меня <u>тревожит</u>	<u>Тревожные</u> новости пришли от директора, завтра будет проверка нашего класса	<u>Тревожно</u> мне за вас
Презрение	-	Я вас <u>презираю</u> » (х/ф «Дорогая Елена Сергеевна»), Да я вас болтушек <u>презирать</u> буду.	-	-
Разочарование	Не работы, а сплошное <u>разочарование</u>	Вчера вы меня <u>разочаровали</u>	-	Не очаровательно, а <u>разочаровательно</u>

Наиболее продуктивной частью речи становится существительное, что подчеркивает именно характер эмоциональных феноменов. Однако отметим, что при трансляции таких эмоциональных состояний, как «презрение», «тревога»

играют роль остальные части речи, что усиливает эмоциональное воздействие на коммуниканта. В качестве интенсификаторов используются качественные и относительные прилагательные (*сплошное разочарование / большая печаль / большой интерес / тихий ужас*), актуализирующие ту или иную эмоцию.

Обратим внимание на пример языковой игры при выражении эмоции «разочарование»: *Не очаровательно, а разочаровательно*. Неологизм «разочаровательно» был создан по аналогии с наречием «очаровательно». Данную ситуацию можно характеризовать как нетипичную для процесса номинации, т.к. все лексемы, обозначающие эмоции, зафиксированы в словаре, а неологизмы чаще всего являются экспрессивами, но в данном случае неологизм выполняет номинативную функцию, поэтому этот пример зафиксирован в таблице.

В таблицу не включены такие коммуникативные примеры, когда лексемы не обозначают ту эмоцию, значение которой зафиксировано в словаре. Например: *повеселитесь ещё* отражает угрозу и злость, а не веселье; в репликах *ужасный почерк / ужасно себя ведёте в последнее время* не активизируется эмоция «ужас», а оцениваются те или иные способности ученика.

Как отмечает М.Н. Коннова, «на уровне первичных номинаций естественные языки достаточно жестки и терминологичны (однозначны), связь между понятием и словом максимально определена и устойчива. Однако этот уровень не способен удовлетворить все запросы в номинации понятий, оценок и эмоций» [Коннова, 2022, с.120]. Мы предлагаем развить концепцию В.И. Шаховского и расширить представление о номинации эмоций. По нашему мнению, можно говорить о таком процессе, как гиперноминация эмоций, под которым мы понимаем детерминологизацию 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. Разберём некоторые примеры:

*Мне плохо от ваших работ* – лексема «плохо» в данном случае может выражать не только физическое, но и эмоциональное состояние, отображая такие негативные эмоции, как негодование или злость.

*Мне неприятно, что вы игнорируете мои замечания* – гипероним «неприятно» объединяет различные негативные эмоции.

*Переживаю за вас* – глагол «переживать» является номинацией целого комплекса эмоциональных переживаний, включающего такие эмоции, как «страх» и «тревога».

*Я подавлена вашим отношением к предмету* – в данном примере через лексему «подавлена» отражаются такие эмоции, как «грусть», «печаль», «разочарование», «негодование».

*Что вы на меня так смотрите? Чувствую, к уроку не готовились* – глагол «чувствовать» передаёт не только ощущения говорящего, но и его эмоции по этому поводу («печаль», «грусть», «разочарование»).

Для обозначения неопределенности эмоционального состояния, однако с выраженным негативным знаком служат фразеологизированные выражения «каша в голове, «голова кругом»: *У меня уже каша в голове от ваших постоянных пересаживаний, кто где сидит? Почему вы опять поменялись местами? / Голова кругом от всех этих ВПР, МЦКО, ОГЭ, ЕГЭ.*

Эффект эмоциональной неопределенности может быть достигнут при употреблении таких единиц, как «я в шоке», «одни эмоции», «терять дар речи»: *Я в шоке, вы все сделали домашнее задание? / Если бы я говорила родителям все, что о вас знаю, они бы были в шоке (Группа ВКонтакте «Учителя школы 125») / Я просто в шоке от вашей наглости!* – в данных ситуациях лексема «в шоке» отображает не психическую реакцию организма на ту или иную непредвиденную ситуацию, а комплекс эмоций, который может отражать как позитивные (приятное удивление, радость – в первом варианте), так и негативные (негодование, злость, неприятное удивление – во втором примере) эмоциональные реакции. Данное выражение вошло в «Словарь модных слов» Вл. Новикова, где также подчеркивается обобщенный характер этой фразы: «Испуг, страх, огорчение,

сожаление, иногда даже восхищение...словом, весь спектр эмоций вмещается в новое выражение» [Новиков, 2016, с. 48];

*Даже не знаю, что вам сказать по поводу ваших выходов! Нет слов – одни эмоции! / Отличный концерт ко Дню учителя вы нам устроили! У меня нет слов – одни эмоции! Спасибо! / От вашей наглости я теряю дар речи (Группа ВКонтакте «Учителя школы 125») / Это было так прекрасно, что я потеряла дар речи – как и в предыдущем случае фразы «нет слов – одни эмоции» и «терять дар речи» служат для обозначения широкого спектра эмоций (как позитивных, так и негативных) в зависимости от контекста.*

Такие номинации эмоциональных состояний, пришедшие из психотерапевтического дискурса, на наш взгляд, в контексте педагогического дискурса можно назвать «псевдотерминами», т.к. неопределенность – языковой код, который является чуждым для педагогического дискурса и деструктурирует процесс общения между учителем и учеником. Неопределенность в аспекте выражения эмоций может породить проблемные ситуации, связанные с непониманием интенций друг друга, которые могут быть разрешены, если сделать их более определенными, снять с них высокую степень неопределенности.

В целом гиперноминации способствует такое качество эмоций, как кластерность («существование в форме «пучка переживаний»» [Ионова, 2018]). В таких ситуациях сложно вычленивть отдельно взятую эмоцию, поэтому их можно назвать неопределенными. Такой способ вербализации смешанных явлений отражает тенденцию к обобщению эмоционального содержания изображаемого объекта при его синтезе и повышают степень его семантической неопределенности (Ионова 2010, 2014, Дьякова 2016). Значит также служит средством рационализации.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что акт номинации, как речемыслительный процесс, направлен на выбор уже существующего в языке готового обозначения для того или иного явления, однако, т.к. говорящий в процессе коммуникации может испытывать разный спектр эмоций, то в инструментарий эмотивной лингвистики стоит ввести понятие, как

гиперноминация, позволяющее детерминировать и анализировать сложные обобщенные эмоциональные явления. Под гиперноминацией мы понимаем не только средство рационализации, но и, наоборот, средство выражения предельной неопределенности, которое носит деструктурирующий для статусного общения характер.

Следующим приёмом, относящимся к формальному механизму рационализации эмоций, является образная репрезентация эмоций. Его функционирование заключается в субъективном отображении переживаемого состояния, связанном с имеющимся опытом и представлении о соотношении того или иного эмоционального состояния с конкретным образом. Этот процесс связан с осознанием и рефлексией, а также когнитивными и субъектно-личностными свойствами человека.

По мнению Н.В. Черниковой, «образная сторона эмоционального концепта материализуется в широком репертуаре «языковых (метафорических) репрезентаций, составляющем активный репрезентационный лексикон той или иной эмоции» [Черникова, 2007, с. 71 – 80]. Мы разделяем эту точку зрения и также считаем, что с помощью концептуальной метафоры эмоция получает новые характеристики, при этом снижается эмоциональное воздействие на говорящего, а значит данный механизм относится к частичной рационализации. Как было отмечено ранее, метафора является основным средством концептуализации эмоций.

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; *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») / *Жонглировать в цирке будете* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей гимназии №524») – 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 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 ее 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:

*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.

*Сегодня вы не класс, а настоящий подарок! Всегда бы так работали* – образ «подарка» соотносится с положительной реакцией преподавателя на хорошую работу учеников.

Однако метафора «праздник» может служить и для репрезентации отрицательных эмоций: *Самостоятельная оказалась не очень праздничной.*

*Праздник вышел со слезами на глазах* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей лицея 1511 при МИФИ»). Отметим, что негативные эмоции рационализируются благодаря деинтенсификатору «не очень праздничной». Метафора «праздник со слезами на глазах» деинтенсифицирует эмоции грусти и печали.

Помимо метафор в качестве средства образной репрезентации как положительных, так и отрицательных эмоций используются фразеологизмы: *У меня болит душа за вас* (страх, волнение) / *Я просмотрела ваши работы, и у меня волосы встали дыбом от количества ошибок* (страх) / *Не выводите меня из себя, лучше молча пишите* (злость) / *У меня глаза на лоб полезли, когда я увидела твой тест, Кирилл!* (удивление) / *Хоть караул кричи с этими детьми, попросила же не шуметь, только учитель из класса, а они сразу за своё!* (выражение отчаяния, бессилия, негодования).

Анализ фразеологизмов в речи преподавателя ещё раз указывает на тот факт, что образной репрезентации подвержены больше негативные эмоции, чем позитивные, что соотносится с общими принципами рационализации.

Если фразеологизмы имеют устойчивое значение, то концептуальные метафоры не всегда могут однозначно трактоваться. В ситуации, когда говорящий хочет полного понимания со стороны собеседника, требуется более детальное описание, которое мы можем обозначить как нарративную репрезентацию эмоций.

Чаще всего этот способ репрезентации эмоций встречается в письменной речи, однако в устной коммуникации людям также свойственно описывать и рассказывать (от лат. нарратив – *narrare* «рассказывать»), что они чувствуют, какие эмоции испытывают. Так как нарратив соотносится с таким типом речи, как повествование, то, с нашей точки зрения, этот механизм наиболее продуктивно используется при описании уже полученного эмоционального опыта.

Так называемые «лирические отступления» – распространенный жанр педагогического дискурса, благодаря которому происходят снижение нагрузки, переключение внимания и эмоциональная разрядка. Именно в такие моменты преподаватели делятся своим жизненным опытом, описывая те или иные эмоциональные жизненные ситуации: *Помню, как первый раз выиграла Олимпиаду*

по литературе. Уже был поздний вечер, я решила посмотреть результаты. Открываю страничку и вижу – первая! Как я тогда закричала! Мама уже спала, но от крика проснулась. Ничего не понимает, а я прыгаю и кричу: «Первая! Первая!» – приведённый нарратив посвящен эмоции «радость», однако говорящий ни разу не упоминает эту эмоцию. Для её передачи служат такие средства, как экспрессивные глаголы «кричать», «прыгать», а также лексический повтор «первая».

Отметим, что нарратив не ограничивается обычным повествованием. Это может быть шутка, байка, объяснение, имеющие эмоциональный резонанс.

Так, в качестве порицания и негодования преподавателем лица 1511 при МИФИ был рассказан следующий анекдот: *Внучка спрашивает у бабушки: — Бабушка, что у тебя с ногами? Ты что, воевала? — Нет, внучка, я с подворотами зимой ходила* (Группа ВКонтакте «Цитаты учителей лица 1511 при МИФИ»). Данный анекдот является примером речевого творчества преподавателя, т.к. в нём отражается современное молодежное понятие «ходить с подворотами», т.е. с голой щиколоткой, подвороченными джинсами. Мы понимаем, что преподаватель обеспокоен данной тенденцией, поэтому при помощи анекдота не только выражает своё негодование, но и активизирует в собеседнике эмоцию страха (внучка удивлена состоянию ног бабушки).

Для активизации эмоции «стыд»: *Однажды мне студент сказал, что свобода совести – это свобода иметь совесть или не иметь совесть. Это не так. Во всяком случае хочу отметить, что у тех, кто сегодня отсутствует на лекции, совести нет* (Группа ВКонтакте «Цитаты преподавателей МГУ»).

Таким образом, проанализированные контексты показали, что механизм образной и нарративной репрезентации эмоций связан 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.

Владение навыками образной и нарративной репрезентации эмоций способствует созданию качественно новой основы для осуществления коммуникации на разных уровнях, включая статусное общение.

Таким образом, формальный механизм рационализации эмоций предполагает трансформацию форм выражения (по сравнению с естественным выражением эмоций). Данный механизм реализуется посредством таких приемов, как номинация и гиперноминация эмоций, образная и нарративная репрезентация эмоций.

#### **2.4.4. Коммуникативный механизм рационализации эмоций**

Работа преподавателя заключается не только в регулировании действий и эмоциональных реакций обучающихся, но и собственных эмоциональных реакций. Часто преподаватели пользуются своим положением и при выражении тех или иных интенций выбирают «авторитарные» способы вербализации, например, императивы или обращения по фамилии (примеры в пункте 1.3.4). Кроме того, речь многих преподавателей характеризуется агрессивностью и экспрессивностью. Однако, как показывает практика, данные средства не всегда оказываются эффективными, поэтому предиктором профессионализма преподавателя является умение нейтрализовать отрицательную эмоциональную оценку события и попытка рационализировать предмет обсуждения. В такой ситуации актуализируется коммуникативный механизм рационализации эмоций, регулирующий речевое поведение коммуниканта в целом.

Так как преподаватель – это определенная социальная роль, требующая от коммуниканта выполнения соответствующих правил, коммуникативный механизм рационализации эмоций направлен на контролирование речевого поведения, реализуемого в педагогическом дискурсе. Роль преподавателя заключается не только в передаче знаний, но и коррекции поведения обучающихся, воспитании и передаче им определенных ценностей, развитии понимания норм поведения и

коммуникации. Кроме того, коррекция поведения может трансформироваться в самокоррекцию.

Так, под коррекцией и самокоррекцией в данном контексте мы понимаем систему речевых актов, направленных 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.

Фиксируется множество примеров, в которых преподаватель не применяет механизмы коррекции, а наоборот, прямо выражает раздражение по поводу сложившейся напряженной эмоциональной ситуации, например, *Перестань изображать припадок* (реакция на слёзы ученицы) / *Учителя выхватывали у меня листочки и орали: — Что это такое? Чем на уроке занимаешься? Совсем охренел?* (И. Ю. Стогов. *Грешники*, 2007) (реакция на рисование во время урока) / *Я колы поставлю, заданий домашних вообще нет!* (реакция на невыполненное домашнее задание) / *Вы ничего не сдадите* (реакция на недостаточный уровень подготовки обучающихся к экзамену) / *За это поставлю два* (реакция на плохо выполненную работу) / *безразличие А мне фиолетово*. Такие нерационализованные средства, как угрозы (*колы поставлю / ничего не сдадите*), употребление грубой лексики (*охренели*) и лексики сниженного стилевого регистра (*мне фиолетово*) активизируют негативные эмоции, как негодование, злость, ярость.

Отмечаются ситуации, когда преподаватель намеренно актуализирует у обучающихся эмоцию стыда: *Ну опять ты, Сидоров, ничего не учишь! У тебя ошибка на ошибке! Перед товарищами не стыдно?* («Ералаш», «Ошибочка вышла» (№270)) / *Что это за работа? Одни ошибки! Стыд и срам!* В данных ситуациях учителя пытаются воздействовать на эмоциональное состояние и вызвать эмоцию стыда, если действия ученика не оправдали ожиданий преподавателя.

Повышая голос на обучающихся, применяя повелительное наклонение, используя грубые фразы и выражения, манипулируя и устрашая, преподаватели надеются, что таким образом смогут повлиять на учеников, т.к. те «не понимают

*по-хорошему»*, в то время как на учеников такой стиль общения оказывает только негативное влияние.

Положительными примерами коррекции можно назвать следующие конструкции: *Ты расстроена? Давай подумаем, что тебе нужно сделать в следующий раз / Ребята, уважайте друг друга, не шумите, когда отвечают ваши товарищи / Советую перепроверить работу, чтобы не было неожиданных неприятных результатов / Ты точно можешь лучше написать диктант, только нужно быть внимательнее / Почему ты отвлекаешься? Наверно, Саша интереснее рассказывает тему урока. Я бы на вашем месте поболтала друг с другом на перемене, потому что сегодняшняя наша тема обязательно будет на экзамене.*

С точки зрения выражения эмоций, данные речевые конструкции представляют собой полностью нейтрализованные речевые акты, направленные на коррекцию поведения и эмоциональное состояние учеников, т.е. реализующие основные функции преподавателя. В данных ситуациях активизируется аксиологическая сторона педагогического дискурса: уважение как одноклассников друг к другу, так и преподавателя к ученикам и наоборот, трудолюбие, внимательное отношение к любым видам учебных работ.

Механизм коррекции неразрывно связан с самокоррекцией, т.к. пытаюсь повлиять на обучающегося, преподавателю важно соблюсти дискурсивные эмоциональные нормы, выделенные нами ранее.

Чтобы описать механизмы коррекции и самокоррекции, нам необходимо выделить и описать те 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.*

Выделенные лексемы играют роль индикатора эмоционального состояния. 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. 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.

По мнению С.В. Ионовой и К. Чжан, такие лексемы, как *радость, счастье, горе, печаль, удивление* и др. «воспринимаются как ярлыки переосмысленных и когнитивно обработанных состояний, в которых нет места для «живой» эмоции» [Ионова, Чжан, 2018, с. 61]. Однако при концептуальном анализе этих единиц было выявлено наличие в них эмоциональной семантики, которая в свернутом и компрессированном виде сохраняется в форме номинативных единиц (Бабенко 1989, Красавский 2001, Шаховский 2009). Таким образом, мы можем свидетельствовать о том, что это один из механизмов рационализации эмоций.

2. Использование лексем, обозначающих эмоциональные действия, вместо их воспроизведения: *Сейчас как закричу* (Группа ВК «Цитаты учителей гимназии №524») / *Сейчас буду ругаться* / *Я могу разозлиться* / *Буду сердиться, если снова увижу ошибки в этом правиле* / *Я расстроюсь, если вы опоздаете.*

В данных ситуациях преподаватель использует подобные лексемы не в качестве угрозы ученикам, а в качестве интенсификатора собственного эмоционального состояния (чаще всего злости). 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, в качестве интенсификаторов служат фразеологизмы («глаз не оторвать»), эмотивы («порадовала»). Отметим, что если используются негативно окрашенные оценочные лексемы, то это не относится к механизмам рационализации, т.к. возникает обратный процесс, в результате которого у обучающихся может произойти потеря интереса и мотивации к тому или иному учебному действию: *Надо же было такие глупости написать / Безобразная работа / Ерунду несёшь Отвратительный почерк / Не можешь решить элементарный пример.*

4. Использование метафорических конструкций. Например: *Дорогие мои пчёлы, хватит гудеть* (Группа ВК «Цитаты школы №14»).

Как отмечалось ранее, метафоры являются одним из средств концептуализации эмоций. Непрямое сравнение с пчелами характеризует класс как шумное пространство, что зачастую вызывает у преподавателей такие негативные эмоции, как раздражение, негодование, злость. Однако в данном примере большое значение играет эпитет «дорогие», маркирующий доброжелательное отношение к обучающимся, несмотря на шум в классе. 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 (использование конструкций в будущем времени): *Да, уже неплохо, в следующий раз будет лучше!* – в качестве способов механизма коррекции и самокоррекции могут выступать не только лексические, но и грамматические средства. Форма будущего времени играет роль корректора такого эмоционального состояния обучающихся, как грусть по поводу неполучившейся 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.

Итак, материал исследования показал, что для рационализированной коррекции и самокоррекции используются такие средства воздействия, как прямо

маркирующие эмотивы, метафорические конструкции, конструкции в будущем времени, лексические корректоры, с помощью которых не только выражается и корректируется эмоциональное состояние говорящего, но также оказывается влияние на собеседника и его эмоции. С помощью данных средств актуализируется коммуникативный механизм рационализации эмоций, нацеленный на соблюдение правил речевого поведения.

## 2.5. Степени рационализации эмоциональной речи

В результате анализа исследуемого материала, мы пришли к выводу, что рационализация отличается по степени градации. Мы предлагаем следующую классификацию:

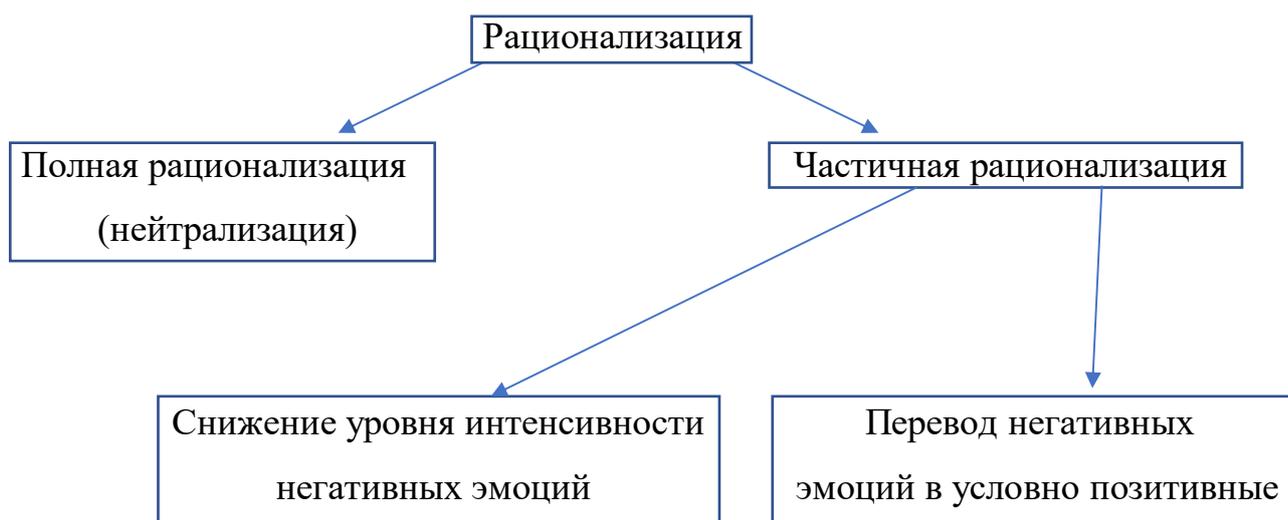


Рис. 5. Классификация процесса рационализации по степени градации и коммуникативным типам

Приведём примеры рационализированных речевых актов, основываясь на коммуникацию в педагогическом дискурсе. Так, 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 / Всё это меня тревожит (х/ф «Класс коррекции») / Мне вас очень жаль (х/ф «Дорогая Елена Сергеевна») / Моему возмущению нет предела!*

(группа ВКонтакте «Учителя школы 125»). Рационализированными актами являются и такие коммуникативные единицы, в которых прямо маркируется эмоциональное состояние говорящего, даже если оно негативно окрашено: *Это у меня седьмой урок. Я взвинчена, зла и раздражена!* (Группа ВК «Цитатник школы 1208») / *Вы, наверное, забыли, но на первом уроке я очень злой* (Группа ВК «Цитаты учителей 18 школы»). Такие реплики могут трактоваться нами не как способ выражения эмоций, а как индикатор своего эмоционального состояния и предупреждение для учеников о том, что не стоит беспокоить преподавателя и нарушать правила поведения на уроке.

К полной рационализации относятся те речевые акты, которые мы можем отнести к этикетной рационализации, как поздравления: *Поздравляем Аню с первым местом на олимпиаде / Поздравляем вас, выпускники, с таким замечательным праздником, как Последний звонок.*

К полной рационализации относится приём нейтрализации, относящийся к когнитивному механизму рационализации эмоций, описанному в пункте 2.4.1. данной работы.

Несмотря на то, что В.И. Шаховский говорит о невозможности полной рационализации эмоций [Шаховский, 2015, с. 142], мы условно называем эту ступень рационализации полной, т.к., с нашей точки зрения, это именно те речевые ситуации, в которых коммуниканту удалось избежать экспрессивизации и эмоциональной реакции, которая могла бы стать стимулом для развития коммуникативных проблем.

Частичная рационализация подразумевает снижение интенсивности негативных эмоций, а в следствии – эмоционального влияния на собеседника. Это наблюдается в использовании клишированных и типизированных для преподавателей фраз, как *А голову ты дома не забыл*, когда снижается интенсивность таких эмоций, как раздражение, негодование, злость. Такие клише не воспринимаются всерьез учениками, однако сигнализируют им о недовольстве со стороны преподавателя. Другие деинтенсификаторы эмоций описаны в пункте 2.4.1 данной работы.

Неполная рационализация заключается в переводе 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») / *Дима, ты извини, что я не в кокошнике и не в вечернем платье* (реакция на первый приход студента на пару за полгода) / *Боже мой! Это кто же нас посетил? Это же сам Николай Фильченко! Ну, ребята, давайте ему поаплодируем* (удивление приходу ученика) (короткометражный фильм «Невыученный урок») / *Я даже не заметила твоего отсутствия. Тебе стоит задуматься о смысле своего существования* (реакция на опоздание ученика на урок) (Группа ВК «Цитатник школы №57») / *Ого! Сегодня вас так много. Больше, чем эритроцитов в моче. Их, кстати, там всего три* (реакция на состав обучающихся на уроке биологии) (Группа ВК «Цитатник школы 1208»).

Данные примеры мы можем характеризовать как менее критичные с точки зрения влияния на обучающихся, так как их форма включает в себя те эпитеты («потрясающе», «непередаваемое») и этикетные формулировки («благодарю вас», «извини»), которые в менее специфичной ситуации коммуникации не содержат в себе негативной окраски.

Однако ирония может быть и формой агрессии. Такой случай описан в сборнике Д. Быкова «Школа жизни»: *Свою первую учительницу, Елизавету Степановну, я откровенно боялась. В нашем классе учился мальчишка из неблагополучной семьи, он плохо разговаривал, и учительница любила, вызвав его к доске, «поболтать за жизнь»: «Ну сто, Сявка, как папку зявут? Воёдя? А папка водку пил втера?» Слава, краснея, булькал чего-то в ответ, учительница подмигивала нам. Видимо, это был такой педагогический приём налаживания «дружеских отношений» с классом. Мы солидарно хихикали, при этом совершенно*

*не желая оказаться на месте Славки — не у всех папки вели трезвый образ жизни.*

В описанном эпизоде ирония переходит в издевку, учительница, имитируя дружеский диалог, высмеивает неуверенного в себе ученика. Несмотря на то, что ученики поддерживают и «солидарно хихикают», никто не хотел бы повторить судьбу Славы.

Юмор в педагогическом дискурсе служит способом активации самых разнообразных эмоций. Например, страха. Так, перед экзаменом по синтаксису студенты одного преподавателя слышали: *Покупайте простынки и ползите на Хованское кладбище*. Данную реплику можно рассматривать как предостережение о том, что экзамен будет нелегким и к нему нужно серьезно готовиться. Таким образом, смех преодолевает отрицательные эмоции, однако в иронических речевых жанрах нередко отмечается эмоциональный диссонанс, поэтому это нельзя отнести к полной рационализации.

Таким образом, полная рационализация заключается в абсолютной нейтрализации эмоционального воздействия на коммуниканта. Говорящий только обозначает испытываемую эмоцию, информируя об этом собеседника во избежание возможных коммуникативных проблем, т.е. цель полной рационализации – сообщить об эмоциях, а не оказать эмоциональное влияние. Частичная рационализация заключается в снижении уровня интенсивности негативных эмоций и в переводе негативных эмоций в условно позитивные с помощью средств иронии и сарказма. При частичной рационализации сохраняется эмоциональное влияние на собеседника, при этом уровень его воздействия снижен за счет использования рационализированных средств.

Проанализировав выделенный нами массив примеров (500 ед.), мы получили следующее процентное соотношение полной и частичной рационализации: полная рационализация наблюдается в 136 примерах (27,2%), частичная – в 364 (72,8%). Эти количественные данные свидетельствуют 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. Таким образом, когнитивный, содержательный, формальный и коммуникативный механизмы в зависимости от ситуации могут как полностью нейтрализовать эмоциональное влияние на собеседника, так и изменить его степень. О реализации механизмов рационализации эмоций в педагогическом дискурсе будет описано в следующем параграфе.

## 2.6. Реализация механизмов рационализации эмоций в педагогическом дискурсе

Проанализированный материал выявленные приемы эмоциональной речи учителя позволяют установить специфику реализации механизмов рационализации эмоций в категориальных эмоциональных ситуациях педагогического дискурса и ведущих речевых жанрах.

*Таблица №3. Категориальные эмоциональные ситуации урока и реализуемые способы выражения эмоций в речи учителя*

Эмоциональные параметры КЭС	Степень рационализации эмоц. речи	Тип коммуникативной ситуации	Механизм рационализации	Приёмы рационализации
Приветствие	Полная	Стимульная, этикетная	Формальный, коммуникативный	Номинация, гиперноминация, коррекция
Проверка домашнего задания	Полная / частичная	Стимульная/ реактивная, профессиональная	Формальный, коммуникативный,	Номинация, гиперноминация, коррекция,

			когнитивный, содержательный	самокоррекция, изменение свойств эмоций, нарративная репрезентация
Контроль ранее изученного материала	Полная / частичная	Стимульная/ реактивная, профессиональная	Формальный, коммуникативный, когнитивный	Номинация, гиперноминация, коррекция, самокоррекция, изменение свойств эмоций
Объяснение нового материала,	Полная / частичная	Стимульная/ реактивная, профессиональная	Формальный, содержательный	Номинация, образная и нарративная репрезентация, коррекция, самокоррекция, логическая конкретизация
Систематизац. материала,	Полная / частичная	Стимульная, профессиональная	Формальный, коммуникативный, содержательный	Номинация, гиперноминация, коррекция, самокоррекция, логическая конкретизация
Оценка действий ученика	Полная / частичная	Стимульная, профессиональная	Содержательный, когнитивный	Логическая конкретизация, изменение свойств эмоций, номинация, гиперноминация, образная и нарративная репрезентация
Поздравления и принятие поздравлений	Полная / частичная	Стимульная / реактивная, этикетная	Формальный, когнитивный	Номинация, гиперноминация, изменение свойств эмоций
Сообщение родителям	Полная	Стимульная / реактивная, этикетная	Формальный, когнитивный	Номинация, гиперноминация логическая конкретизация, изменение свойств эмоций

Прощание	Полная / частичная	Стимульная, этикетная	Формальный, коммуникативный	Номинация, гиперноминация, коррекция, самокоррекция
----------	-----------------------	--------------------------	--------------------------------	--

Речевые акты приветствия и прощания относятся к типу этикетной рационализации. Однако допустимыми являются ситуации, когда их репрезентация дополняются эмоциональными интенциями, выраженными рационализированными единицами. Могут задействоваться такие выделенные нами приёмы, как:

Номинация: *Здравствуйтесь, ребята! Здорово всех видеть в классе!*

*До свидания! Буду рада вас видеть снова!*

Гиперноминация: *Здравствуйтесь! Я в шоке, никто не опоздал сегодня!*

Коррекция: *Здравствуйтесь! Как шумно в классе! Успокаиваемся и садимся.*

Самокоррекция: *Сегодня я расстроена вашей работой на уроке. Надеюсь, что завтра вы будете внимательнее и активнее. До свидания.*

Приёмы образной и нарративной репрезентации эмоций, а также логическая конкретизация не задействованы в ситуациях приветствия и прощания, т.к. требуют большего контекста для реализации своего эмотивного потенциала.

За этикетными рамками дальнейшее общение во время урока строится в большей степени по типу профессиональной рационализации. Стимульная рационализация является основным типом в таких ситуациях, т.к. роль преподавателя является ведущей в образовательном процессе, при этом в таких категориальных эмоциональных ситуациях, как проверка домашнего задания, контроль ранее изученного материала происходит чередование стимульного и реактивного типов рационализации.

При проверке домашнего задания, контроле ранее изученного материала и систематизации уместным является использование следующих механизмов:

Номинация эмоций:

*Вы ещё меня спрашиваете, разозлилась я или нет? Да, я очень злая сейчас!  
Где домашнее задание? Почему опять не сделали?*

*Какое счастье видеть аккуратно выполненную домашнюю работу!*

Сейчас с докладом выступит Алина. Я уверена, что будет интересно всем послушать. Давай, Алина, расскажи нам, что ты узнала о творчестве Маяковского.

*Я рада, что все поняли эту тему.*

*Я приятно удивлена высоким результатом по последнему тесту!*

Гиперноминация:

*И это ты называешь домашней работой? Тогда у меня нет слов!*

*Кто хочет ответить на этот вопрос? Что-то у меня предчувствие, что вы опять ничего не учили.*

Коррекция и самокоррекция эмоций: *Вы получили тетради с проверенными домашними работами. Не расстраивайтесь, если увидите плохие оценки. Давайте повторим эту тему. Вижу, что не у всех получилось решить эти задачи, ничего страшного.*

*Коля, давай договоримся, если завтра ещё раз опоздаешь, я разозлюсь сильнее и тогда точно позвоню маме.*

Так как выполнение домашнего задания является основополагающей деятельностью учеников, то преподаватель использует различные механизмы для стимуляции его выполнения. Так, приём нарративной репрезентации эмоций также могут быть задействованы на данном этапе урока, чтобы доказать важность домашней работы:

*Когда я училась в седьмом классе, я так же, как и вы, не любила делать домашнюю работу. Что я делала? Списывала с сайта готовых заданий ГДЗ. К чему это привело? К тому, что маме пришлось нанять репетитора, чтобы я хоть как-то смогла подготовиться к экзамену. К чему я это всё рассказываю? Подумайте о себе и своих родителях. Выполняйте домашние задания, и не будет никаких проблем!*

При объяснении материала необходимо ограничивать актуализацию личностных эмоций в пользу стимуляции у обучающихся интеллектуальных эмоций, как интерес и сомнение, необходимых для освоения нового материала. Для

реализации этой цели служат такие механизмы, как номинация, образная и нарративная репрезентация:

*Только послушайте, как интересно раскрывается этот образ у Есенина!*  
(номинация)

*Когда я училась, как и вы, в 7 классе, я абсолютно не понимала, зачем мне знать, куда ставить все эти запятые. Во-первых, конечно, всё это пригодится вам на экзамене. А во-вторых, когда взрослеешь, приходит осознание: как же круто быть грамотным! Чувствуешь себя настоящим повелителем мира! В голове так и проносятся слова: Эй, вы, холопы! А я знаю, куда ставить запятую при причастном обороте! И деепричастном тоже! Понимаете значимость этих слов? Их силу и мощь? Давайте тогда тоже вспомним сегодня это правило (нарратив, лирическое отступление, позволяющее продемонстрировать ученикам реальную историю их преподавателя и замотивировать их к изучению правил).*

*Представьте многоэтажный дом. На каждом этаже есть свои жильцы. Так и в русском языке есть свои уровни со своими единицами (образная репрезентация языковой системы, активирующая интерес и позволяющая лучше представить и понять тему).*

Важной особенностью реализации механизмов рационализации является вариативность. 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. Происходит и изменение модальности, например, эмоция гнева может быть трансформирована и выражена менее экспрессивно благодаря образной репрезентации (*Я вам покажу, где раки зимуют*), номинации (*Вчера я была очень злая, когда увидела те же самые ошибки*).

В ситуации коммуникативной неудачи рекомендуется использовать механизм логической конкретизации эмоции для достижения понимания собеседником целостной эмоциональной ситуации. Механизм гиперноминации в

таких случаях приводит к ухудшению понимания коммуникативной ситуации её участниками.

Следующей особенностью реализации механизмов рационализации является уместность, т.е. коммуниканту необходимо выбрать те средства, которые уместны именно в той или иной ситуации конкретного дискурса. Так, в процессе гиперноминации задействуются термины психологического характера, которые, на наш взгляд, не всегда являются уместными в педагогическом дискурсе по причине их неопределенности с точки зрения понимания собеседником эмоций говорящего. Не являются уместными интенсификаторы эмоций других стилистических регистров, например, *боже мой, как же круто, обалденно* и т.д.

Таким образом, реализация механизмов рационализации эмоций представляет собой непрерывный процесс выбора наиболее эффективных, с точки зрения говорящего, средств для стимула коммуникации и реакции на те или иные высказывания в рамках статусного общения, которое регулируется как общими этикетными нормами, так и определенными профессиональными коммуникативными требованиями.

## **Выводы по содержанию главы 2**

В результате анализа фактического материала были выделены категориальные эмоциональные ситуации педагогического дискурса: 1) проверка домашнего задания, 2) контроль ранее изученного материала, 3) объяснение нового материала, 4) систематизация материала, 5) оценка действиям ученика.

Статистический анализ показал, что категориальные эмоциональные ситуации отличаются степенью эмоциональности, таким образом, урок представляет собой набор эмоционально нестабильных ситуаций, выражающих базовые эмоции разной степени модальности. Так как статусное общение стремится к нивелированию и сглаживанию деструктивных ситуаций, предполагается, что для этого служат механизмы рационализации эмоциональной речи, обладание которыми служит предиктором профессионализма и индикатором развитого эмоционального интеллекта.

Выделяются следующие механизмы рационализации эмоциональной речи: когнитивный механизм, содержательный механизм, формальный механизм, коммуникативный механизм. Реализация механизмов происходит с помощью следующих приёмов рационализации: номинация и гиперноминация эмоций; коррекция и самокоррекция эмоций; нейтрализация, ослабление и усиление свойств эмоций; логическая конкретизация эмоций; образная и нарративная репрезентация 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, трансформации формы выражения, коммуникативный механизм регулирует определенное коммуникативное дискурсивное поведение. Процесс номинации направлен на выбор уже существующего в языке готового обозначения для того или иного явления, процесс гиперноминации анализируется нами не только как средство рационализации, позволяющее детерминировать и анализировать сложные обобщенные эмоциональные явления, но и как средство выражения предельной неопределенности, которое носит деструктурирующий для статусного общения характер.

Для выражения и коррекции эмоционального состояния говорящего служит приём самокоррекции, для коррекции эмоционального состояния собеседника – приём коррекции.

Для соблюдения дискурсивных эмоциональных норм общения и достижения тех или иных интенций также служат приёмы нейтрализации, ослабления и усиления свойств эмоций, позволяющие в зависимости от интенции регулировать эмоциональную силу высказывания. Для детализации и актуализации обозначаемой эмоции служит механизм логической конкретизации.

Под образной и нарративной рационализацией понимаются такие механизмы, которые позволяют субъективно отобразить эмоциональное состояние, при этом так как не оказывается прямого эмоционального влияния на

собеседника, то они также рассматриваются в качестве механизмов рационализации.

Главной особенностью функционирования механизмов рационализации можно назвать вариативность выбора способов и приёмов рационализации. При этом необходимо учитывать фактор уместности. Механизмы рационализации делятся по степени интенсивности, таким образом выделяется полная и частичная рационализация. К полной рационализации относится нейтрализация, к частичной – 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.

Механизмы рационализации функционируют и в зависимости от типов рационализации, т.е. от коммуникативной роли: стимул (стимульная рационализация) или реакция (реактивная рационализация) или от сферы общения: этикетная рационализация (любая официальная коммуникация) или профессиональная рационализация (зависит от дискурса, где происходит коммуникация, и от принятых там норм).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящего диссертационного исследования на материале педагогического дискурса были выделены и изучены механизмы рационализации эмоциональной речи, а также степени и тактики данного процесса.

Диссертационное исследование опирается на новое определение рационализации, под которой понимается 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.

Одним из эмоционально опосредованных дискурсов является педагогический дискурс. Умение управлять своими эмоциями, корректировать эмоциональное состояние обучающихся позволяет преподавателю решать несколько задач, поэтому анализ материала данного дискурса позволяет выявить и изучить функционирование эмоций в сфере повышенной эмоциональной ответственности, способы и средства концептуализации и репрезентации эмоций в институциональных дискурсах.

Диссертационное исследование показало, что существует проблема управления эмоциями и их вербальным выражением: коммуниканты не всегда соблюдают дискурсивные эмоциональные нормы несмотря на то, что педагогический дискурс относится к институциональным дискурсам, в целом регулируемым различного вида нормами. Это является причиной разнообразных конфликтов. Для решения этой проблемы необходимо овладеть навыками эмоционального интеллекта, различные модели которого были проанализированы в данной работе. Выделены наиболее важные навыки эмоционального интеллекта, среди которых – рационализация.

Данный процесс активно изучался с точки зрения психологии, однако в лингвистике до сих пор не было предложено единого толкования, раскрывающего

его основные функции. Был проведён дефиниционный анализ, позволяющий рассмотреть понятие рационализации с точки зрения толкования в других науках и сферах, а также проведён эксперимент, раскрывающий понимание данного термина в общественной среде. Полученные данные позволили предложить следующее понятие рационализации – это ключевой 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.

Так как рационализация представляется как когнитивный компонент, то главной целью работы стало выделение механизмов рационализации, под которыми понимаются знания, позволяющие коммуниканту произвести мыслительные, а затем и речевые операции при производстве такого коммуникативного высказывания, которое соответствует эмоциональным этикетным дискурсивным нормам.

Выделены следующие механизмы рационализации эмоциональной речи: когнитивный механизм, содержательный механизм, формальный механизм, коммуникативный механизм.

Механизмы реализуются благодаря таким приёмам рационализации, как номинация и гиперноминация эмоций; коррекция и самокоррекция эмоций; нейтрализация, ослабление и усиление свойств эмоций; логическая конкретизация эмоций; образная и нарративная репрезентация эмоций.

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.

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, вариативность является одной из особенностей функционирования механизмов рационализации. Другой важной особенностью является уместность, подчеркивающая дискурсивный характер рационализации.

Таким образом, в рамках диссертационного исследования были выявлены, описаны и систематизированы способы репрезентации, концептуализации и категоризации эмоций в педагогическом дискурсе, механизмы, типы и степени 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. Как показывает фактический материал данного исследования, данная проблема существует особенно остро в педагогическом дискурсе, поэтому необходимо повышать уровень эмоциональной культуры в образовательной среде в целом, что можно сделать благодаря нашему исследованию в том числе.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.Г., Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии / Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 3 – 12.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект-пресс, 1998. – 376 с.
3. Андреева И.Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 131.
4. Антонова И.С. О соотношении понятий «языковое сознание» и «профессиональное языковое сознание» / И.С. Антонова // Социосфера. – 2010. – № 4. – С. 52 – 57.
5. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян // Языки русской культуры, 1995. –Т.2. – 767 с.
6. Арутюнова К. Р. Мораль и субъективный опыт / К.Р. Арутюнова, Ю.И. Александров. – М.: Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2019. – 188 с.
7. Ата-Мурадова Ф.А. Развивающийся мозг: системный анализ / Ф.А. Ата-Мурадова. – М.: Медицина, 1980. – 296 с.
8. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск, 1989. – 182 с.
9. Базылев Н.Н. Феноменология эмоций: гнев / Н.Н. Базылев // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – Вып. 7. – С. 71 – 84.
10. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – [вступит. ст. Р.А. Будагова]. – М.: Изд-во иностр.лит., 1961. – 393 с.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
12. Бачурка М.С. Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Бачурка Мария Сергеевна. – Екатеринбург, 2017. – 183 с.

13. Беляков М.В. Характер эмотивности дипломатического дискурса / М.В. Беляков // Russian Journal of Linguistics, 2015. – № 2. – С. 11–17.
14. Берестнев Г.И., Васильева И.Б. Эмотивные интенсификаторы английского и русского языков: от типологии номинаций к когнитивным установкам / Г.И. Берестнев, И.Б. Васильева // Вестник ЧелГУ, 2016. – №1 (383). – С. 21 – 32.
15. Бодалев А.А. Об одаренности человека как субъекта общения / А.А. Бодалев // Психология. – 1999. – №1. – С. 24 – 29.
16. Болдырев Н.Н., Маховикова Д.В. Лексический способ концептуализации времени в современном английском языке / Н.Н. Болдырев, Д.В. Маховикова // Вопросы когнитивной лингвистики, 2012. – № 2. – С. 5 – 15.
17. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Бакланова Е.А. и др. Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности: коллективная монография / Под ред. проф. Н.С. Болотновой. – Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2011. – 492 с.
18. Болотов В.И. Эмоциональность текста в аспекте языковой и неязыковой вариативности / В.И. Болотов. – Ташкент: ФАН, 1981. – 116 с.
19. Борисова А.А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи / А.А. Борисова // Вопросы психологии, 1989. – № 1. – С. 117 – 124.
20. Быкова Е.Ю., Власова Ю.А., Быков Р.А. Пособие по рефлексии для учителей. Рекомендации «от учителей – учителю» по восстановлению гармоничной и продуктивной профессиональной позиции / Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова, Р.А. Быков. – Томск: Изд-во «Красное знамя», 2020. – 30 с.
21. Валиуллина Е.В. Эмпатические способности и самооценка личности в молодом возрасте / Е.В. Валиуллина // Научный вестник Крыма, 2019. – №5 – С. 1 – 12.
22. Вахрушева М.А., Ионова С.В. Эмоциональная коммуникация на русском языке. Учебно-методическое пособие по РКИ / М.А. Вахрушева, С.В. Ионова. – М.: Мир науки, 2021. – Режим доступа: <https://izdmn.com/PDF/49MNNPU21.pdf>, свободный.

23. Вахрушева М.А. Эмоциональный интеллект в речевом поведении педагога / М.А. Вахрушева // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения». – Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 71 – 75.
24. Вежбицкая А. Семантические примитивы / А. Вежбицкая. – М., 1983. – С. 225.
25. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
26. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. Монография. Пер. с англ. и предисловие А.Д. Шмелева / А. Вежбицкая. – Москва: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
27. Величкова Л. В. Психолингвистическая основа исследования эмоциональности звучащей речи / Л.В. Величкова // Вопросы психолингвистики. 2007. – № 5. – С. 21 – 27.
28. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И.Т. Вепрева. – Екатеринбург, 2002. – 379 с.
29. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Ком-Книга, 2006. – 280 с.
30. Воркачев С.Г. Наполнение концептосферы / С.Г. Воркачев // Лингвокультурный концепт: типология и области бытования: монография. – Волгоград: ВолГУ, 2007. – С. 8 – 93.
31. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 152 с.
32. Врис де Кетс М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Врис де Кетс: пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 277 с.
33. Гранская Ю.В. Распознавание эмоций по выражению лица: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Юлиана Викторовна Гранская. – С.-П., 1998. – 175 с.

34. Гридин В.Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка / В.Н. Гридин // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 113 – 119.
35. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
36. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века / В.З. Демьянков // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 304 – 307.
37. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания, 1994. – №4. – С. 17 – 33.
38. Джиева А.А. Understatement как отражение англо-саксонского менталитета / А.А. Джиева, В.Г. Иванова // Английский язык на гуманитарных факультетах. Теория и практика: Сборник научных и методических трудов. – М., 2009. – №3 – С. 5 – 29.
39. Додонов Б.И. Направленность, характер и типичные переживания человека / Б.И. Додонов // Вопросы психологии, 1970. – № 1. – С. 28 – 38.
40. Дьякова А.А. Стратегии и тактики деструктивного речевого поведения учителя / А.А. Дьякова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2022а. – № 6 (169). – С. 163 – 170.
41. Дьякова А.А. Деструктивность игнорирования, или о важности «вербальных поглаживаний» (на материале педагогического дискурса) / А.А. Дьякова // Известия ВГПУ, 2022б. – №3 (166). – С. 70 – 73.
42. Дьякова А.А. Объективная и субъективная сложность документных текстов / А.А. Дьякова // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание, 2016. – № 1 (30). – С. 62 – 69.
43. Ейгер Г. В. Язык и личность / Г. В. Ейгер, И. А. Раппопорт. – Харьков, 1991. – С. 29.
44. Еремина Ю.Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе. [Электронный ресурс]: монография / Ю.Ю. Еремина. – Москва, 2005. – Режим доступа: <http://tlic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf>, свободный.

45. Жандарова А.В. Языковая концептуализация сферы предпринимательства и бизнеса (на материале русского и английского языков): диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Жандарова Анна Витальевна. – Краснодар, 2004. – 178 с.
46. Зализняк А.А. Функциональная семантика предикатов внутреннего состояния (на материале франц. яз.): Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.05 / Анна Андреевна Зализняк. – М., 1985. – 24 с.
47. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка / Л.Р. Зиндер. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 167 с.
48. Зорин А.Л. Появление героя: из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII — начала XIX века / А.Л. Зорин. – М., 2016. – С. 15.
49. Зуева Е.А. Эмоции как объект лингвистических исследований / Е.А. Зуева // Иностранные языки в профессиональном образовании. Лингвометодический контекст: материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Белгород, 2006. – С. 148 – 154.
50. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб: Питер, 2009. – 464 с.
51. Изард К. Эмоции человека = Human Emotions: монография / К. Изард. – Москва: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.
52. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2013. – 752 с.
53. Ионова С.В., Штеба А.А. Смешанные эмоции: к вопросу о лингвистической репрезентации и метаязыке описания / С.В. Ионова, А.А. Штеба // Вопросы психолингвистики, 2019. – №2 (40). – С. 64.
54. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого поведения // Экология языка и коммуникативная практика / С.В. Ионова. – Красноярск: Сибирский Федеральный Университет, 2018. – №4 (15). – С. 1 – 12.
55. Ионова С.В., Чжан К. Рационализация эмоций в этикетных ситуациях общения / С.В. Ионова, К. Чжан // Материалы международной конференции. – Ярославль: Канцлер, 2018. – С. 56 – 70.
56. Ионова С.В., Шаховский В.И. Проспекция лингвокультурологической теории эмоций Анны Вежбицкой / С.В. Ионова, В.И. Шаховский // Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2018. – №4. – С. 973.

57. Ионова С.В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения / С.В. Ионова // Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2015. – № 1. – С. 22 – 32.
58. Ионова С.В. Усложненные образы мира в языке современной русской литературы / С.В. Ионова // Славянские этносы, языки и культуры в современном мире: материалы II Международной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во Башкирского государственного университета, 2014. – С. 44 – 53.
59. Ионова С.В. Эмоции в новой коммуникативной реальности / С.В. Ионова // Человек в коммуникации: мотивы, стратегии и тактики: коллективная монография. – Волгоград: Перемена, 2010. – С. 7 – 2.
60. Исакова К.В. Психолингвистические особенности профессиональной речи педагогов в условиях стресса: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Исакова Кристина Витальевна. – Москва, 2021. – 174 с.
61. Казанцева Е.А. Категориальные эмоциональные ситуации в русском и англоязычном академических дискурсах / Е.А. Казанцева // Мир науки, культуры, образования, 2020. – №1 (80). – С. 435.
62. Казанцева Е.А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? / Е.А. Казанцева // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика, 2017. – №1 (19). – С. 119 – 126.
63. Калимуллина Л.А. Семантическое поле эмотивности в русском языке: синхронный и диахронический аспекты: с привлечением материала славянских языков: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Лариса Айратовна Калимуллина. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2006. – 556 с.
64. Карасик В.И. Семиотические типы концептов / В.И. Карасик // Вопросы когнитивной лингвистики, 2012. – №4 (033). – С. 5 – 11.
65. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению / В.И. Карасик // Социолингвистика вчера и сегодня: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2004. – С.132 – 162.

66. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
67. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5 – 20.
68. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
69. Клобуков П.Е. Эмоции, сознание, культура (особенности отражения эмоций в языке) // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. – М.: Филология, 1998. – Вып. 4. – С. 110 – 123.
70. Коберник Л.Н. Метафорический подход к изучению семантических описаний чувств и эмоций / Л.Н. Коберник // Вестник науки Сибири, 2012. – №1 (2). – С. 295.
71. Колосова (Солодовникова) Н.Г. Экологическая функция эмоций / Н.Г. Колосова (Солодовникова) // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», 2015. – №1(35). – С. 22 – 28.
72. Коннова М.Н. Когнитивная лингвистика / М.Н. Коннова. – Калининград: БФУ им. Канта, 2022. – с. 120.
73. Корнева Т.В. О некоторых факторах, определяющих точность аудиторской оценки эмоциональных состояний / Т.В. Корнева // Материалы Всесоюзного симпозиума «Речь, эмоции и личность». – Л., 1978. – С. 121 – 125.
74. Кочергина В.К. Русская и финская модели коммуникативного поведения в академической сфере (принципы сравнительного исследования) / В.К. Кочергина // Вестник РХГА, 2011. – №4. – С. 301 – 307.
75. Крайнова Ю.Н. Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога / Ю.Н. Крайнова // Ярославский педагогический вестник, 2010. – №2. – С. 197 – 201.
76. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н.А. Красавский. – Волгоград: «Перемена», 2001. – 495 с.

77. Кубрякова Е.С. Семантика когнитивного в лингвистике (о принципах, контейнерах и формах их объективации в языке) / Е.С. Кубрякова // Известия Академии наук. Серия литературы и языка, 1999. – Т. 58. – № 5 – 6. – С. 3 – 99.
78. Кубрякова Е.С. Проблема представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М., 1992. – С. 4 – 38.
79. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22 – 28.
80. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // в кн.: Теория метафоры. – М.: Изд-во Прогресс, 1990. – С. 387 – 416.
81. Ларина Т.В., Остапук С.И. О необходимости когерентности оценивания и качества образования в современных условиях / Т.В. Ларина, С.И. Остапук // Бизнес. Образование. Экономика. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Редколлегия: В.В. Манкевич [и др.]. – Минск, 2021. – С. 553 – 556.
82. Ларина Т.В. Эмотивная экологичность и эмотивная вежливость в английской и русской анонимной рецензии / Т.В. Ларина // Вопросы психолингвистики, 2019. – №1 (39). – С. 38 – 57.
83. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
84. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; КДУ, 2005. – С. 478.
85. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М., 1979а. – С. 18 – 36.
86. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М., 1979б. – 48 с.
87. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

88. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики: Моногр. / Н.А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1986. – 237 с.
89. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
90. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
91. Манеров В.Х. Экспериментально-теоретические основы социальной идентификации и интерпретации говорящего: автореферат диссертации ... доктора психологических наук: 19.00.01 / Манеров Валерий Хайдарович. – СПб., 1993. – 54 с.
92. Мартыненко И.А., Н.Н. Карандашева. Влияние уровня эмоционального интеллекта на образовательную и профессиональную деятельность юриста в современных условиях / И.А. Мартыненко, Н.Н. Карандашева // Известия Юго-западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. – ЮЗГУ., 2021. – №2. – С. 123 – 133.
93. Матвеева Т.В. Нормы речевого общения как личностные права и обязанности / Т.В. Матвеева // Юрислингвистика-2. Русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул, 2000. – С. 40 – 49.
94. Матюхина М. В. и др. Психология младшего школьника / М.В. Матюхина и др. – М., 1972. – С. 13.
95. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
96. Митрофанова О.Д. Научный стиль: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Просвещение, 1985. – 130 с.
97. Михальская А.К. Основы риторики: мысль и слово: учеб. пособие / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.

98. Михальская А.К. Практическая риторика и теоретические ее основания / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1993. – С. 85 – 90.
99. Морозов В.П. Эмоциональный слух и методы его исследования / В.П. Морозов // Проблемы экологической психоакустики. – М., 1991. С. 240 – 246.
100. Морозюк С.Н., Мирошник Е.В. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С.Н. Морозюк, Е.В. Мирошник. – М., 2006. – 102 с.
101. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Елена Юрьевна Мягкова. – Москва, 2000. – 247 с.
102. Наумова Ю.А. Развитие эмоциональной сферы личности в процессе общения: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Наумова Юлия Анатольевна. – Новосибирск, 1999. – С. 9.
103. Носенко Э.Л. Изменение характеристик речи при эмоциональной напряженности / Э.Л. Носенко // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 76 – 85.
104. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 228 с.
105. Остин Дж.Л. Слово как действие / Дж.Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 22 – 130.
106. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе): автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Павлючко Ирина Петровна. – Волгоград: ВГПУ, 1999. – 22 с.
107. Падун М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы / М.А. Падун // Психологический журнал, 2019. – Т. 40. – №3. – С. 31 – 43.

108. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушения / М.А. Падун // Психологические исследования, 2015. – Т. 8. – № 39. – С. 5.
109. Панкратова А.А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросскультурных исследований / А.А. Панкратова // Вопросы психологии, 2014. – № 1. – С. 147 – 155.
110. Панфилова А.П. Компетентностный подход в развитии навыков коммуникации / А.П. Панфилова // Человек и Образование, 2011. – №4. – С. 29 – 34.
111. Панченко Н.Н. Социокультурный типаж «Марьяванна» в педагогическом дискурсе: особенности деструктивного поведения / Н.Н. Панченко // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2022. – №5. – С. 1574 – 1578.
112. Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания в современном русском языке: Учебное пособие к спецкурсу / Л.А. Пиотровская. – СПб.: Образование, 1993. – 72 с.
113. Пищальникова В.А. Общее языкознание / В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2001. – 240 с.
114. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – С. 96 – 97.
115. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М.: Флинта, 2006. – 193 с.
116. Рамишвили Г.С. Автоматическое опознание говорящего по голосу / Г.С. Рамишвили. – М.: Радио и связь, 1981. – 224 с.
117. Романов Д.А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследований: На материале русского языка: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.01, 10.02.19 / Романов Дмитрий Анатольевич. – Тула, 2008. – 496 с.: ил.
118. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2009. – 712 с.

119. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. унта, 1984. – 288 с.
120. Самусенко И.Л. К структуризации понятия «эмоциональная компетентность» в профессиональной деятельности педагога / И.Л. Самусенко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – №2. – С. 39.
121. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании / А.П. Седых // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. – 2012. – №6 (125). – С. 108 – 115.
122. Серль Дж.Р. Что такое речевой акт? / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 151 – 169.
123. Сидоркин А.М. Парад предрассудков / А.М. Сидоркин. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
124. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966. – 94 с.
125. Сковородников А.П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка / А.П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 1. – С. 194 – 222.
126. Сковородников А. П. Об экологии русского языка / А. П. Сковородников // Филологические науки. – 1992. – № 5–6. – С. 104 – 111.
127. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии, 2001. – № 4. – С. 118 – 141.
128. Солодилова И. А. К вопросу о соотношении понятий «Эмоция» и «Когниция» / И.А. Солодилова // Вестник Башкирск. ун-та, 2009. – №4. – С. 1348 – 1351.
129. Стернин И.А. К теории речевых культур носителя языка / И.А. Стернин // Вопросы психоллингвистики, 2009. – №9. – С. 22 – 29.
130. Стернин И.А. Значение в языковом сознании: специфика описания / И.А. Стернин // Вопросы психоллингвистики, 2006. – № 4. – С. 171 – 179.

131. Тарасова О.Д. Категория экологичности как важный параметр для эмотивной лингвоэкологии / О.Д. Тарасова // Интерактивная наука, 2016. – №4. – С. 94 – 96.
132. Тарасова О.Д. Анализ лингвокультурологического поля «эмоции» в сопоставительном аспекте (на материале английского и русского языков): диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Ольга Дмитриевна Тарасова. – М.: МГОУ, 2009. – 170 с.
133. Теляя В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Теляя. – М.: Языки славянской культуры, 1996. – 289 с.
134. Теляя В.Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке / В.Н. Теляя // Сущность, развитие и функции языка. – М.: Наука, 1987. – С. 67 – 75.
135. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
136. Тоом А.И. О восприятии эмоций по лицевой экспрессии / А.И. Тоом // Психологический журнал, 1981. – № 4. – С. 150 – 151.
137. Трусова А.Ю. Средства снижения категоричности оценки в современном английском языке: диссертация ... кандидата филологических наук: 10. 02. 04 / Трусова Анна Юрьевна. – Нижний Новгород, 2003. – 223 с.
138. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке / И.И. Туранский. – М.: Высш. школа, 1990. – С. 29.
139. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
140. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 264 с.
141. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – Л.: изд-во Академии педагогических наук, 1950. – 311 с.

142. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учеб. пособие / О. Е. Филимонова. – СПб.: Кн. дом, 2007. – 448 с.
143. Филимонова О.Е. Язык эмоций в английском тексте / О.Е. Филимонова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 287 с.
144. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высш. шк., 1989. – 156 с.
145. Харченко В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова / В.К. Харченко // Русский язык в школе. 1976. – № 3. – С. 66 – 71.
146. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
147. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 180 с.
148. Черничкина Е.К. Эмоциональность педагогического дискурса / Е.К. Черничкина // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – С. 252 – 257.
149. Шапошников В.Н. Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отображении / В.Н. Шапошников. – М., 2009. – 280 с.
150. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185 – 220.
151. Шаховский В.И. Коммуникация в эмоциональной сфере человека: экологический и эмоциональный интеллект / В.И. Шаховский // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: Материалы международной конференции. – М. – Ярославль: Издательство Канцлер, 2018а. – С. 145 – 162.

152. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности / В.И. Шаховский // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – М., 2018б. – №22. – С. 54 – 79.
153. Шаховский В.И., Волкова П.С. Эмотивность как принцип познающей и смыслообразующей деятельности сознания / В.И. Шаховский, П.С. Волкова // Мир лингвистики и коммуникации, 2017. – №50. – С.138 – 163.
154. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография) / В.И. Шаховский. – Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. – 504 с.
155. Шаховский В.И. Когнитивная вооруженность при рационализации эмоций / В.И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – М., 2015. – № 2 (24). – С. 132 – 144.
156. Шаховский В. И., Солодовникова Н. Г. Экологизация современной науки и параметры экологичного общения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллект. монограф. / науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. – Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. – 450 с.
157. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Экологичность стилистики публичного общения / В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова // Медиаскоп, 2012. – №2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1117>, свободный.
158. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Лингвоэкология: объект, предмет и задачи / В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. 2010. – № 1 (31). – С. 22 – 29.
159. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та / В. И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 170 с.
160. Шаховский В.И. Эмоции в коммуникативной лингвистике / В.И. Шаховский // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е.

- С. Кубряковой / [редкол.: В. А. Виноградов, В. Ф. Новодранова, Н. К. Рябцева (отв. ред.)]. – М.: Языки славян. культур, 2009б. – С. 672 – 683.
161. Шаховский В.И. Дискурсивность эмоций как коммуникативная универсалия / В.И. Шаховский // Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: сборник научных трудов к юбилею В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – С. 149 – 160.
162. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография / В. И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
163. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций / В.И. Шаховский // Филол. науки. 2007. – № 5. – С. 46.
164. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка: [монография] / В.И. Шаховский. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1987а. – 208 с.
165. Шаховский В.И. Отражение эмоций в семантике слова / В.И. Шаховский // Изв. Акад. наук СССР. Сер. литературы и языка. – М., 1987б. – Том LXV. – С. 237 – 243.
166. Ширяев Е.Н. Культура речи как особая лингвистическая дисциплина / Е.Н. Ширяев // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 7 – 39.
167. Шпильная Н.Н. Диагностическая модальность как триггер эмотивности в виртуальном обыденном медиадискурсе (на материале интернет-комментариев к медиасобытиям) / Н.Н. Шпильная // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты, 2021. – №2 (46). – С. 113.
168. Шумай Т.А., Васильева С.Е. Один из нестандартных методов решения трансцендентных неравенств / Т.А. Шумай, С.Е. Васильева // Проблемы науки. – Иркутск, 2018. – С. 6 – 12.
169. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – 450 с.

170. Эмотивный код языка и его реализация: Коллектив. моногр. / [Н.С. Болотнова, А.А. Водяха, П.С. Волкова и др.; Редкол.: Шаховский В. И. (науч. ред.) и др.]. – Волгоград: Перемена, 2003. – 174 с.
171. Этнокультурная специфика языкового сознания: [Сб. науч. ст.] / РАН. Ин-т языкознания; [Отв. ред. Н. В. Уфимцева]. – М., 1996. – С. 11.
172. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М., 1997. – С. 469.
173. Юрина Е.А., Шлотгауэр Е.А. Русская тактильная метафора в аспекте эмотивности (на материале лексико-фразеологического поля «Гладить») / Е.А. Юрина, Е.А. Шлотгауэр // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание, 2023. – Т. 22, № 1. – С. 81 – 96.
174. Языковая номинация: виды наименований / [А.А. Уфимцева, Э.С. Азнаурова, В.Н. Телия и др.; отв. ред. чл.-кор. АН СССР Б.А. Серебренников, д-р филол. наук А.А. Уфимцева]; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1977. – 358 с.
175. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии, 1997. – №4. – С. 20 – 27.
176. Alba-Juez L., Larina T. Language and emotion: Discourse-pragmatic perspectives / L. Alba-Juez, T. Larina // Russian Journal of Linguistics, 2018. – v. 22 (1). – P. 9 – 37.
177. Emotive meaning / W.P. Alston // P. Edwards (ed). The Encyclopedia of Philosophy. – New York, London, 1967. – v.2. – P. 486 – 493.
178. Armstrong D., Stokoe W., Wilcox Sh. Gesture and the nature language / D. Armstrong, W. Stokoe, Sh. Wilcox. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 260 p.
179. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – 120 p.
180. Besemeres M. Emotion terms as a window on culture, social psychology and subjective experience / M. Besemeres, A. Wierzbicka // Языки эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: Сборник научных трудов к

- юбилею Виктора Ивановича Шаховского / Отв. ред. С.В. Ионова. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – С.14 – 31.
181. Colman A.M. A Dictionary of Psychology (3 ed.) / A.M. Colman. – Oxford University Press, 2008. – 896 p.
182. Edmondson W. Affect and Language Development / W. Edmondson // Proceedtags... Tübingen: Niemeier, 1992. – P. 64.
183. Ekman P. Cross-cultural studies of facial expression / Ekman P., Friesen W.V. // Darwin and facial expression: A century of research in review. – N.Y., 1973. – P. 169 – 222.
184. Ekman P., Friesen W.V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1969. – P. 49 – 98.
185. Ekman P. Basic Emotions. *The Handbook of Cognition and Emotion*, 1999. – P. 45–60.
186. Ekman P. Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life / P. Ekman. – Henry Holt and Company, 2007. – 13 p.
187. Korff G. Kultur / G. Korff // Grundzüge der Volkskunde. – Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980. – P. 17 – 80.
188. Fredrickson B. L. Promoting positive affect // The science of subjective well-being / Ed. Eid, R. J. Larsen. – New York: The Guilford Press, 2008. – P. 449 – 468.
189. Positive Emotions Broaden and Build / B.L. Fredrickson // *Advances in Experimental Social Psychology*, 2013. – Vol. 47. – P. 1 – 53.
190. Galasinski D. Men and the Language of Emotions. – London, Palgrave Macmillan, 2005. – 181 p.
191. Gardner H. Multiple Intelligences / H. Gardner. – N.Y.: Basic Books, 1993. – 320 p.
192. Garner P. W. Emotional competence and its influences on teaching and learning / P.W. Garner // *Educational Psychology Review*, 2010. – vol. 22, no. 3. – P. 297 – 321.
193. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. – Bantam Books, 1997. – 352 p.

194. Grice H.P. Logic and conversation / H.P. Grice // Syntax and Semantics. – N. Y: Academic Press, 1975. – P. 45 – 48.
195. Gross J.J. Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology / J.J. Gross // Journ. of Personality and Social Psychology, 1998. – V. 74. – P. 224 – 237.
196. Hameed A.M. A Study of stylistic deviation in Maya Angelou's Still I Rise / A.M. Hameed // European Academic Research, 2015. – III (6). – pp. 6563 – 6586.
197. Harris S.R. Invitation to Sociology of Emotions / S.R. Harris. – New York, L.: Routledge, 2015. – 160 p.
198. Hochschild A. The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling / A. Hochschild. – Berkeley: Univ. of California Press, 1983. – 327 p.
199. Izard C.E. The face of emotion / C.E. Izard. – N.-Y., Appleton-Century-Crofts, 1971. – 468 p.
200. Lakoff G. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought / G. Lakoff, M. Johnson. – New York: Basic Books, 1999. – 624 p.
201. Larina T. & Douglas M.P. Tact or frankness in English and Russian blind peer reviews / T. Larina, M.P. Douglas // Intercultural Pragmatics, 2020. – Vol. 17 (4). – P. 471 – 496.
202. Lazarus R.S. Cognitive and Coping Processes in Emotion / R.S. Lazarus // Cognitive Views of Human Motivation. – New York, 1974. – P. 21 – 32.
203. Lebra T.S. Shame and guilt: A psychological view of the Japanese self / T.S. Lebra // Ethos, 1983. – No. 11. – P. 192 – 209.
204. Lerner J., Zbenovich C. & Kaneh-Shali T. Changing meanings of university teaching: The emotionalization of academic culture in Russia, Israel, and the USA / J. Lerner, C. Zbenovich, T. Kaneh-Shali // Emotions and Society. Special Issue Emotionalization of public domains, 2021. – Vol.3 (1). – P. 73 – 93.
205. Ljung M. Reflections on the English Progressive / M. Ljung // Gothenburg Studies in English, 1980. – Vol. 46. – P. 48 – 127.
206. Mackenzie J. Lachlan. Sentiment and confidence in financial English: A corpus study / J. Mackenzie // Russian Journal of Linguistics, 2018. – P. 80 – 93.

207. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* / J.D. Mayer, P. Salovey. – New York: Perseus Books Group, 1997. – P. 3 – 31.
208. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, G. Sitarenios // *Emotion*, 2001. – P. 232 – 242.
209. Nowakowski P. Emocjonalne podłoże wypowiedzi językowych. Zarys problematyki z perspektywy biolingwistyki / P. Nowakowski // *Język, Komunikacja, Informacja*, 2006. – Nr 1. – P. 143–155.
210. Petrides K.V. Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue) / K.V. Petrides. – London: London Psychometric Laboratory, 2009. – P. 72.
211. Pittam J., Scherer K.R. Vocal expression and communication of emotion. In: M. Lewis & Haviland (eds.), *Handbook of Emotions* / J. Pittam, K.R. Scherer. – New York: Guilford Press, 1993. – P. 185 – 198.
212. Plutchik R. The Nature of Emotions / R. Plutchik // *American Scientist*, 2001. – Vol. 89, № 4. – P. 344 – 350.
213. Quirk, R. A comprehensive grammar of the English language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – London, 1995. – 1779 p.
214. Scherer K.R., Scherer U. Assessing the Ability to Recognize Facial and Vocal Expressions of Emotion: Construction and Validation of the Emotion Recognition Index / K.R. Scherer, U. Scherer // *Journal of Nonverbal Behavior*, 2011. – № 35. – P. 305 – 326.
215. Solomon R.C. Emotions and Choice / Colhoun Ch., Solomon R.C. (ed.) // *What is an Emotion?* – New York: Oxford, 1984. – 358 p.
216. Stets J.E., Carter M.J. A theory of the self for the sociology of morality / J.E. Stets, M.J. Carter // *American Sociological Rev*, 2012. – №7 (1). – P. 120 – 140.
217. Stevenson, Ch. L. *Ethics and Language* / Ch. L. Steveson. – New Haven: Yale University Press, 1944. – 340 p.

## Словари и энциклопедии

218. Виноградов В.А. Нейтрализация / В.А. Виноградов // Большая российская энциклопедия. Том 22. – Москва, 2013. – С. 306 – 307.
219. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии / С.Б. Давлетчина. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – 100 с.
220. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
221. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: Около 25 000 слов и словосочетаний / Л.П. Крысин. – М., 1998. – 846 с.
222. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Лузина Л.Г., Панкрац Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – Москва: Филол. фак. МГУ, 1996. – 245 с.: ил.
223. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу / Пер. Автономова Н.С. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
224. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 784 с.
225. Новиков Вл. Словарь модных слов. Языковая картина современности / Вл. Новиков. – М.: Словари XXI века, 2016. – 352 с.
226. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под ред. Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки русской культуры, 2000. – Вып. 2. – С. 34–37.
227. Подвойский Д. Г. Рационализация / Д.Г. Подвойский // Большая российская энциклопедия. – Том 28. – Москва, 2015. – С. 271.
228. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Рационализация / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева // Современный экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://economics.niv.ru/doc/dictionary/economical/index.htm>, свободный.
229. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 784 с.

230. Словарь иностранных слов. – 11 изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1984. – С. 331.
231. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т.2. – 736 с.
232. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – 3е изд., стер. – М.: Русский язык, 2000. – 742 с.
233. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. — 824 с.
234. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. – 3-е изд., испр. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с.
235. Физическая энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1994. – Т. 4. – С. 210.

### **СПИСОК ИСТОЧНИКОВ МАТЕРИАЛА**

Художественные фильмы:

1. «Большая перемена», 1973
2. «Весна на Заречной улице», 1956
3. «Географ глобус пропил», 2013
4. «Доброта», 1977
5. «Доживём до понедельника», 1968
6. «Дорогая Елена Сергеевна», 1988
7. «Ералаш» (серии: «Горячая картошечка» (№200), «Добро побеждает зло» (№211), «Классное видео» (выпуск №300), «Наглядный урок» (№174), «Настоящий талант» (№333), «Ошибочка вышла» (№270), «Счастливо оставаться» (№144), «Урок музыки» (№224), «Учись, Снегирев!» (№318))
8. «Класс коррекции», 2014
9. «Общество мёртвых поэтов», 1989
10. «Очень плохая училка», 2011
11. «Первый учитель», 1965
12. «Писатели свободы», 2007
- 13.«Ранетки» (сериал), 2008
14. «Республика ШКИД», 1966
- 15.«Розыгрыш», 1977

16. «Стрела», 2017
17. «Улыбка Моны Лизы», 2003
18. «Уроки французского», 1978
19. «Ученик», 1016
20. «Училка», 2015
21. «Учитель года», 2005
22. «Учитель на замену», 2011
23. «Хористы», 2004
24. «Чучело», 1984
25. «Школа», 2010
26. «Эксперимент 2: Волна», 2008
27. «Я – препода», 2018

Художественная литература:

1. Быков Д. Школа жизни. Честная книга. Любовь – друзья – учителя – жесть / Д. Быков. – М.: Эксмо, 2015. – 512 с.
2. Галина М. Бард / М. Галина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/sf-/sf-fantasy/129847-mariya-galina-bard.html>, свободный.
3. Дашевская Н. Скрипка неизвестного мастера / Н. Дашевская. – М.: Детское время, 2015. – 144 с.
4. Драгунский В.Ю. Денискины рассказы / В.Ю. Драгунский. – М.: Малыш, 1966. – 279 с.
5. Дружинина М. Это наш весёлый класс / М. Дружинина. – М.: Махаон, 2023. – 128 с.
6. Дяченко М., Дяченко С. Магам можно всё / М. Дяченко, С. Дяченко. – М.: Эксмо, 2017. – 448 с.
7. Зощенко М. Лёля и Минька / М. Зощенко. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lit-ra.ru/mihail-zoschenko/lyolya-i-minka/>, свободный.
8. Жвалевский А.В. Время всегда хорошее / А.В. Жвалевский, Е.В. Пастернак. – М.: Время, 2009. – 256 с.
9. Катаев В.П. Белеет парус одинокий. Хуторок в степи. – М.: Советский писатель, 1987. – С. 14 – 258.
10. Носов Н. Витя Малеев в школе и дома / Н. Носов. – М.: Детская литература, 1986. – 190 с.
11. Палей М. Хор / М. Палей. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/1100018-marina-palej-hor.html>, свободный.
12. Пивоварова И. Верная собака Уран / И. Пивоварова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/child-/child-prose/156199-irina-pivovarova-vernaya-sobaka-uran.html>, свободный.

13. Павлова Н. Первая четверть. Записки первоклашки / Н. Павлова. – М.: Архипелаг, 2023. – 128 с.
14. Пивоварова И. Тройка с минусом, или Происшествие в 5 "А": Повесть. [Для мл. школ. возраста] / И. Пивоварова. – Москва: Дет. лит., 1982. – 143 с.
15. Стогов И. Грешники / И. Стогов. – М.: Амфора, 2007. – 351 с.
16. Трауб М. Дневник мамы первоклассника / М. Трауб. – М.: Эксмо-Пресс, 2022. – 320 с.
17. Уилсон Р. Дневник учителя. Истории о школьной жизни, которые обычно держат в секрете / Р. Уилсон. – М.: Бомбора, 2022. – 224 с.
18. Черепанов М. Космос, истребитель, девушка / М. Черепанов // Новогодний дозор. Лучшая фантастика 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://samlib.ru/c/cherepanow\\_m\\_n/istrebitel.shtml](http://samlib.ru/c/cherepanow_m_n/istrebitel.shtml), свободный.
19. Шукшин В. Дебил [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skazki.rustih.ru/vasilij-shukshin-debil/>, свободный.
20. Эренбург И. Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников / И. Эренбург. – М.: Время, 2019. – 320 с.

Видеофрагменты уроков на сайтах YouTube.com и RuTube.ru:

1. [https://www.youtube.com/watch?v=FNkJzQU27\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=FNkJzQU27_w)
2. <https://www.youtube.com/watch?v=zzFefRyhB54>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=ig02DFXjWLk>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=BwFLXEu-Fy4>
5. <https://www.youtube.com/shorts/-ZwaU2zhN6U>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=cFPsWBa8tEU>
7. <https://www.youtube.com/shorts/cupcjfpVZu0>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=eye72XZFLXE>
9. <https://www.youtube.com/shorts/HQk7FRI8JFk>
10. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_fQVTYvnVdg](https://www.youtube.com/watch?v=_fQVTYvnVdg)
11. <https://www.youtube.com/watch?v=P1atq3LpyrA>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=wtC1pxEOjRk>
13. <https://www.youtube.com/shorts/N2VPgKrqgXs>
14. [https://www.youtube.com/watch?v=b6\\_bH897p1I](https://www.youtube.com/watch?v=b6_bH897p1I)
15. <https://www.youtube.com/watch?v=YtZxa5-gwZ0>
16. <https://www.youtube.com/shorts/nd4kSWqjy7s>
17. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_fnBlB4Fmss](https://www.youtube.com/watch?v=_fnBlB4Fmss)
18. <https://www.youtube.com/watch?v=e22dNJP-mJs>
19. <https://youtu.be/msGIcYo-ZMg>
20. <https://youtu.be/oZK5xlZapDA>
21. <https://youtu.be/3y6uJNK7RpA>
22. <https://youtu.be/SGdzkitLxbw>

23. [https://youtu.be/hcLfsE7\\_2rE](https://youtu.be/hcLfsE7_2rE)
24. <https://youtu.be/XEtR2R2t2DM>
25. <https://youtu.be/cHHjgCF7Tto>
26. <https://rutube.ru/video/a6d2049b72c9a2bca6772568e0d763ea/>
27. <https://rutube.ru/video/04c7c5a4d7b981610db7a875403baf4c/>
28. <https://rutube.ru/video/704b4123bd1684dad31e630a83d46daa/>
29. <https://www.youtube.com/watch?v=SB3MGaSbUBg>
30. <https://www.youtube.com/watch?v=oNGvPb-WKac>
31. <https://www.youtube.com/shorts/ybC3T7J95rY>

Специализированные группы цитат учителей в социальной сети ВКонтакте:

1. <https://vk.com/studentsofschool14>
2. <https://vk.com/quotations80>
3. [https://vk.com/ustami\\_kfrgup](https://vk.com/ustami_kfrgup)
4. <https://vk.com/liceum8citaty>
5. <https://vk.com/mgtupage>
6. [https://vk.com/tsytaty\\_velikich\\_uchiteley](https://vk.com/tsytaty_velikich_uchiteley)
7. <https://vk.com/teachers5gymn>
8. <https://vk.com/club119570870>
9. [https://vk.com/school\\_barnaul\\_126](https://vk.com/school_barnaul_126)
10. <https://vk.com/public217645213>
11. <https://vk.com/lonoshk>
12. <https://vk.com/urfusay>
13. [https://vk.com/citata\\_ug\\_msu](https://vk.com/citata_ug_msu)
14. [https://vk.com/quoting\\_school\\_156](https://vk.com/quoting_school_156)
15. <https://vk.com/teachers22>
16. <https://vk.com/opyschool78>
17. <https://vk.com/quotes524>
18. <https://vk.com/mephi1511>
19. [https://vk.com/ustami\\_msu](https://vk.com/ustami_msu)
20. <https://vk.com/skladcitat1208>
21. <https://vk.com/zolotieslovapedagogov>
22. [https://vk.com/sch\\_57](https://vk.com/sch_57)