

ЛИНГВОЭВОКАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕЖПЕРСОНАЖНОЙ КОММУНИКАЦИИ: НА МАТЕРИАЛЕ ФРАГМЕНТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Э.В. Малыгина

Ключевые слова: эвокативность, интерпретативность, межперсонажная педагогическая коммуникация, вербальный коммуникативный акт, художественный текст.

Keywords: evocativeness, interpretativeness, interpersonal pedagogical communication, verbal communication act, literary text.

DOI 10.14258/filichel(2021)3-03

Значительный вклад профессора Алексея Андреевича Чувакина состоит в развитии лингвоэвокационного исследования современного филологического знания, базирующегося на коммуникативной природе текста. Работы специалистов (И.А. Широких, Е.А. Савочкиной, Т.Н. Никоновой, О.А. Сим и др.), выполненные под руководством А.А. Чувакина, демонстрируют комплексность объектов, методик и принципов деятельности лингвоэвокационного изучения текста, раскрывают механизм взаимосвязи и особенность «креативных» отношений, в которые вступают сообщение, автор и адресат.

Под лингвистической эвокацией понимается «специфическая деятельность Человека Говорящего, содержанием которой является целенаправленная, эстетически значимая, творчески протекающая реализация репрезентативной функции языка посредством знаковых последовательностей (текстов) в актах коммуникативной деятельности говорящего (автора) и слушающего (читателя)» [Чувакин, 2020, с.132]. Эвокационная деятельность, по мысли профессора А.А. Чувакина, состоит из предметного (объект, средства, продукт) и процессуального компонентов. Механизм деятельности воспроизведения базируется на идее преобразования объекта эвокации (фрагмента реальной ситуации) посредством языковых и текстовых средств в продукт эвокации (фрагмент художественного текста).

В соответствии с изучаемыми объектами и задачами дополняется и модифицируется методика лингвоэвокационного исследования.

В статье «Внутриречевая коммуникация в прозе В.М. Шукшина: эвокационное исследование кризисной межперсонажной коммуника-

ции в рассказе «Генерал Малафейкин» [Малыгина, Чувакин, 2016] в связи с комплексным характером природы объекта эвокации (кризисной коммуникации) методика лингвоэвокационного анализа была дополнена идеями чешского исследователя Р. Паролека о дуплановости деятельности моделирования. В рамках эвокационного исследования авторами названной статьи рассматривались план первичного моделирования и план вторичного моделирования. План первичного моделирования представлен «языковыми знаками (создается текстом художественного произведения)» [Малыгина, Чувакин, 2016, с. 87], им формируются «входные ворота в произведение» (понятие Р. Паролека). План вторичного моделирования составляет авторская художественная модель мира и человека, «эвоцированная текстом в наших представлениях» [Малыгина, Чувакин, 2016, с. 87–88]. Эвокационный потенциал текста базируется на принципе взаимосвязи и взаимозависимости словесного текста и авторского представления модели мира и человека.

В настоящем исследовании продуктом эвокации является модель педагогической (школьной) коммуникации в художественном тексте. Обозначим некоторые особенности данного типа взаимодействия как объекта эвокации. Для указанного профессионального дискурса характерны четкая формулировка цели, ролевые характеристики участников общения, типовая фиксированность обстоятельств общения (см.: [Карасик, 2002; Скребцова, 2020]). Применительно к педагогической коммуникации уместно говорить о ее позитивном характере, который отличают «конструктивность, окрашенность положительными эмоциями и эффективность» [Позитивная коммуникация, 2020, с. 19]. Параметр эффективности коммуникации состоит в том, что она приносит удовлетворение всем участникам общения. Т.Г. Скребцова, ссылаясь на учение британского лингвиста М. Хэллидея, иллюстрирует набор единиц педагогического дискурса (интерактивный акт, коммуникативный или интерактивный ход, обмен ходами, транзакция и речевое событие) (см.: [Скребцова, 2020]). Исследователь приходит к выводу, что особенностью педагогического дискурса является структурное соединение единиц друг с другом для получения единиц более высокого порядка. Соответственно, процесс общения преподавателя и обучающегося характеризуется комплексной (осложненной) природой коммуникативных компонентов. Например, А.К. Михальской предложены параметры «ядерного типа» педагогических речевых ситуаций. К ним относятся «участники — учитель и ученик (ученики как аудитория); тип дискурса — дискурс урока; обстоятельства — классная аудитория» [Михальская, 2015, с. 276].

В настоящем исследовании для изучения особенностей эвоцирования модели внутритекстовой педагогической межперсонажной коммуникации обратимся к параметрам вербального коммуникативного акта, описанным Б.Ю. Городецким [Городецкий, 2003]: коммуниканты, обстоятельства общения, система коммуникативных замыслов (практические и коммуникативные цели), коммуникативные процессы, коммуникативный текст.

Рассмотрим компоненты модели педагогической межперсонажной коммуникации, воспроизведенной писателем средствами эвокации, на материале фрагмента текста романа О. Камаевой «Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы»:

— *Не хотите говорить о Зое Борисовне, поговорим обо мне. Представьте, что теперь биологию у вас веду я.*

Неожиданный поворот сработал: класс сразу подобрался, ожил, в глазах появился интерес. Вот теперь можно и поговорить.

— *Но с Зоей Борисовной у меня много общего: училась в институте, потом много лет работала в школе. Имею большой стаж, а значит, опыт. Выпустила сотни учеников. Мне нравится мой предмет, и я стараюсь передать вам то, что знаю сама. Да, иногда срываюсь, поскольку некоторые недалекие ученики мешают мне работать. А теперь повторяю вопрос: и что вас не устраивает?*

Рубин с Хохловым переглянулись:

— *Елена Константиновна, вопрос к вам как к биологу: вот у человека тридцать два зуба, а у птиц сколько?*

Сама напросилась. И попробуй не ответь... Судорожно закопошилась в маленьком и почти пустом чуланчике, хранящем мои скудные зоологические познания.

— *Если не ошибаюсь, — начала я осторожно, — у них клювы...*

— *Вот! — обрадованно подхватил Хохлов. — Даже вы знаете! А ее послушать, у птиц за клювами зубы растут не хуже, чем у акулы! Вроде не настолько старая, чтобы птеродактилей застать.*

Класс весело хохотнул. И посыпалось:

— *Не знает, что у насекомых есть сердце! Думает, они твари бессердечные!*

— *По-моему, вы слишком категоричны. Учитель не может всего знать, — попыталась я сгладить ситуацию. И спохватилась:*

— *Кстати, в учебнике про это написано?*

С последним слупила, конечно. И сразу попала на свой же крючок.

— *А что, учителю только учебник знать положено? — искренне удивилась Яковлева.*

— Нет, конечно, — как выкрутиться из неловкой ситуации я не знала, поэтому поехала по старым рельсам:

— Но, повторяю, все знать невозможно...

— А мы все и не требуем! — Хохлова понесло. — Но как, скажите, жить дальше, если мы про медведей — и не каких-нибудь, солнечных! — ничего не знаем? И никто не хочет рассказать!

Он хитро ухмыльнулся:

— Может, вы, Елена Константиновна, просветите?

Разговор грозил закончиться балаганом, в котором в лучшем случае вдоволь потешатся над биологичкой, а в худшем — и надо мной тоже.

— Приятно видеть у тебя, Хохлов, столь безмерную тягу к знаниям. Но хочу напомнить, что самообразование никто не отменял.

Хохлов театрально вздохнул:

— Понятно... Значит, и вы не объясните...

— А самообразование и для Зяблика никто не отменял, — ловко подловил меня Рубин на второй крючок.

— Не Зяблик, а Зоя Борисовна. Не груби, — одернула я автоматически.

Больше сказать было нечего.

Опять я ничего не добилась. Опять жди сорванных уроков, истерик, требований прекратить безобразие, наладить дисциплину, вызвать родителей, а потом хмыканья в спину: «Молодая... первый год... какой с нее спрос...» (Ольга Камаева, 2013).

Продемонстрируем особенности эвоцирования автором романа модели педагогической коммуникации на этапе «вхождения» читателя в текст (плана первичного моделирования).

Коммуниканты. Участниками педагогического речевого акта как объекта эвокации являются преподаватель и ученик, причем педагогу отводится роль «главного лица».

В данном фрагменте текста как продукте эвокации воспроизводятся следующие персонажи внутритекстовой педагогической коммуникации: учитель Елена Константиновна и учащиеся (Рубин с Хохловым, Яковлева). Персонажи Рубин и Хохлов, доля речевых партий которых количественно преобладает, показаны в качестве активных участников процесса диалоговедения. Им принадлежит функция поддержания контакта с преподавателем в воспроизведенном акте речевого взаимодействия. Посредством лексемы со значением экспрессивности речевого высказывания (*одернула я автоматически*), включенной в речевой слой учителя, в межперсонажной коммуникации воссоздается неравенство статусов субъектов изображаемого общения, прерывание диалогического взаимодействия. Наличие в речевой партии персонажа Еле-

ны Константиновны императивного высказывания «*Не груби!*» сигнифицирует в содержательном текстовом слое изображаемое автором нарушение гармонизации общения субъекта обучающего и субъектов учаемых. В художественной интеракции эвоцируется модель, в которой представлено социальное превосходство преподавателя в финальной части беседы над классом. Поэтому эксплицируемое автором романа право учителя оставить за собой последнее слово является фактором, замыкающим циркуляцию смыслов в педагогическом взаимодействии.

Обстоятельства общения. В педагогической коммуникации как объекте эвокации обстоятельства общения (ситуация, контекст) играют важную роль, так как они определяют характер речевого взаимодействия субъектов. По мысли Т.Г. Скребцовой, речевое событие (интеракция) не может быть описано «лингвистическими терминами...эта последовательность обусловлена исключительно внешними, неязыковыми факторами» [Скребцова, 2020, с. 93]. К ним могут быть отнесены введенные А.К. Михальской «ядерная» и «периферийная» ситуации. Традиционно процесс взаимодействия учителя и учеников происходит в хронотопе урока, класса, школы как элементов «ядерной» ситуации.

В рассматриваемом нами текстовом фрагменте романа воспроизведен комплексный тип фактора ситуации. Он представлен четырьмя планами: соответствующего моменту речи, предшествующего ему, планом ирреального события, планом будущего события.

План ирреального события эвоцируется в речевом слое персонажа Елены Константиновны посредством глагольной лексемы повелительного наклонения, не предусматривающей включение слушающего в действие («*представьте, теперь биологию у вас веду я*»). Автор моделирует событие ирреальной модальности, которое выполняет функцию установления контакта с аудиторией, ослабления напряженного характера общения с классом.

Обстоятельства коммуникативного акта преподавателя и учеников, соответствующие моменту речи, эвоцируются в хронотопе урока посредством грамматических форм глаголов настоящего времени (*мешают мне работать, не устраивает, стараюсь передать, срываюсь*). Перечислением представленных лексем воссоздается ядерный семантический компонент ситуации: нарушение дисциплины на уроке.

Сигналом хронотопа, предшествующего моменту речи, является высказывание оценочной модальности, принадлежащее речевому слою персонажа Хохлова. В реплике персонажа воспроизводится особенность манеры преподавания биологии Зоей Борисовной (*А ее послушать, у птиц за клювами зубы растут не хуже, чем у акулы! Вро-*

де не настолько старая, чтобы птеродактилей заставить»). Форма глагола «*послушать*» в моделируемом речевом акте становится одним из средств пресуппозитивного компонента коммуникации, содержащего сведения о некомпетентности преподавателя биологии, проблеме качества процесса обучения.

План будущего события изображается в несобственно-прямой речи преподавателя (*Опять жди сорванных уроков, истерик, требований пре-кратить безобразие, наладить дисциплину, вызвать родителей*). Его языковыми регистрами являются следующие перечисляемые лексемы: *истерика, сорванные уроки, безобразие*. Они образуют наименования жанровых форм неэффективного общения преподавателя с классом, а посредством их сгущения создается эффект пролонгированности неоптимального характера педагогического дискурса.

Первые три ситуации принадлежат «ядерному» дискурсу педагогического общения, четвертая — «периферийному». Подобная эклектичность фактора обстоятельства общения позволяет автору романа не только выстроить парадигму смысловых блоков в структуре фрагмента текста, но и продемонстрировать читателю коммуникативную природу сообщения, его функциональный потенциал, способность перемещаться между хронотопами.

Система коммуникативных замыслов. К прагматическим целям коммуникативного дискурса относят передачу знаний и процессы социализации личности (см.: [Карасик, 2002]).

Одну из проблематик содержательной части фрагмента текста романа О. Камаевой составляет дидактическое воспитание преподавателем учеников, формирование уважительного отношения к человеку. Языковыми средствами эвоцирования данного информативного потенциала модели межперсонажной трансакции является повтор высказываний, принадлежащих речевому слою преподавателя, со значением категоричной модальности (*Учитель не может всего знать / Но, повторяю, все знать невозможно...*). В представленных высказываниях автор романа акцентирует внимание читателя на факторе субъективности коммуникации, проблеме личности человека.

Для иллюстрации качественной характеристики речевого поведения учеников, их неспособности выстраивать компромиссный вариант общения автор романа вводит в реплику учителя высказывание «*По-моему, вы слишком категоричны*».

Изображаемый процесс назидательного общения преподавателя с классом дополняется коммуникативной установкой персонажа Еле-

ны Константиновны подчеркнуть статус значимости субъекта обучающего (фигуры преподавателя). Средством воздействия на класс в речевой партии Елены Константиновны служит перечисление предикатов, раскрывающих фактор личностных достижений Зои Борисовны (*училась в институте, работала в школе, имею большой стаж, выпустила сотни учеников* и т.д.).

Коммуникативная задача преподавателя также подчинена сохранению установленного контакта. Однако смещение тематики высказываний Елены Константиновны в предметную плоскость иной дисциплины порождает утрату контакта, провал коммуникации, потерю авторитета у аудитории. В финальной фразе, конструируемой автором романа по типу внутренней речи, используется элемент чужеречного слоя (*потом хмыканья в спину: «Молодая... первый год... какой с нее спрос...»*). Данное средство становится для читателя сигналом внешнего оценочного восприятия персонажа Елены Константиновны учениками и их родителями в «периферийной» ситуации. Семантическим ядром высказывания «*Молодая... первый год... какой с нее спрос...*» является параметр невысокой социальной значимости личности начинающего преподавателя.

Таким образом, в представленном фрагменте изображается нарушение реализации коммуникативных и прагматических целей педагога в межперсонажном общении. Для того чтобы рассмотреть этапы развития дисгармоничного характера акта педагогической коммуникации, обратимся к описанию ее коммуникативных процессов.

Коммуникативные процессы. Процессы в акте общения субъектов обусловлены коммуникативностью текста, реализуемой «в его отношении к участникам коммуникативного акта: говорящему и слушающему» [Чувакин, 2020, с. 300], а также коммуникативной активностью субъектов коммуникативной деятельности.

В рассматриваемом нами тексте художественного произведения категорией коммуникативности воспроизведенных высказываний (сообщений) определяется смена тактико-стратегических действий персонажей.

Установка героини продемонстрировать значимость уважительного отношения к преподавателю воспроизводится автором произведения посредством нескольких этапов. Первым из них является подготовка аудитории к беседе (*Неожиданный поворот сработал... Вот теперь можно и поговорить*). Иллюстрацией успешной начальной фатической функции изображаемого педагогического акта является тактика отступления от шаблона речевого жанра беседы, включение нового способа

подачи информации. Высказывание «*Не хотите говорить о Зое Борисовне, поговорим обо мне. Представьте, что теперь биологию у вас веду я*» построено по принципу отождествления субъектов коммуникации (Зои Борисовны и Елены Константиновны), сфера деятельности которых принадлежит разным предметным областям. Следствием нарушения логического закона тождества становится моделируемый автором романа в композиционно-речевой структуре текста перечень уточняющих вопросов в репликах учеников, к которым субъект обучающий оказывается неподготовленным.

Второй этап характеризуется воссозданием начального диалогического взаимодействия преподавателя с аудиторией. Его отличает преобладание нескольких предметов речи, смещение жанра беседы в жанр ответа на вопросы учеников. Отступление от темы общения вводится в текст в репликах обучающихся следующим перечнем предметов речи: количество зубов у птиц, наличие сердца у насекомых, существование солнечных медведей. Участие Елены Константиновны в предметной области «*скудных зоологических познаний*» является сигнификатом неэффективной рече-коммуникативной тактики преподавателя, обуславливающей непрогнозируемую реакцию класса, затрудняющую процесс управления им. На данном этапе речевой жанр дидактической беседы переходит в жанр аттестации знаний преподавателя учениками. Подобная модель приобретает структуру коммуникации-«перевёртыша», в которой происходит обмен социальными статусами учеников и учителя.

Третий процесс развития диалоговедения, в котором изображена доминирующая позиция обучающихся, отличается преобладанием провокативной тактики опроса преподавателя (*Может, вы, Елена Константиновна, просветите?*). О.С. Иссерс указываются два признака речевой провокации в публичном диалоге: «преднамеренность, осознанность данного поведения и... негативный характер последствий для вовлеченного в провокацию адресата» [Иссерс, 2009, с. 93]. Посредством лексемы «*просветите*» в речевой партии Хохлова воспроизводится акт приглашения преподавателя к участию в беседе, относящейся к предметной области биологии. Негативным последствием участия преподавателя в обсуждении проблемы «солнечных медведей» может быть угроза потери авторитета в связи с отсутствием сведений о материале (*в лучшем случае вдоволь потешатся над биологичкой, а в худшем — и надо мной тоже*).

Тактика коммуникативной самозащиты преподавателя как способ выхода из провокативного дискурса в акте межперсонажной комму-

никации изображается в финальном процессе (*Разговор грозил закончиться балаганом*). Речевая самозащита эвоцируется посредством переключения на другую тему, ее маркером является лексема *самообразование*. Следующий способ усиления данной тактики воспроизводится в финальной реплике посредством синтаксической конструкции со значением отрицания («*Не Зяблик, а Зоя Борисовна*»). Преобразование имени собственного *Зяблик* в форму официально-делового обращения *Зоя Борисовна* в тексте становится одним из приемов статусной реконструкции социальной значимости педагога в акте коммуникации, установления его позиции над классом.

Перечисленные процессы раскрывают читателю переходы актов начального диалогического общения в финальное монологическое. Подобная трансформативность процессов взаимодействия персонажей оказывает существенное влияние на специфику текстообразующих средств.

Коммуникативный текст. С категорией коммуникативности текста в филологии связаны не только коммуникативная активность субъектов общения, но и отбор средств построения сообщения.

Сообщение как элемент активной функционирующей системы в представленном фрагменте художественного текста моделируется автором посредством знаков смешанных систем (языковых и коммуникативных). Речевые партии обучающихся отличаются иллюстрациями экспрессивно-образных элементов, ориентированностью на процесс словотворчества (*Вроде не настолько старая, чтобы птеродактилей заставить. Думает, они твари бессердечные!*). Посредством риторических высказываний в реплике персонажа Хохлова (*Но как, скажите, жить дальше, если мы про медведей и не каких-нибудь, солнечных! — ничего не знаем? И никто не хочет рассказать!*) усиливается эмоциональность ситуации, воссоздается эффект театрализованности коммуникации. Конструкция «*как жить дальше...*» является маркером глобализации обсуждаемой проблемы. Эффект гротеска ситуации в реплике ученика выступает способом продемонстрировать читателю оправданность недисциплинированного поведения по отношению к Зое Борисовне, а также регистром перехода на другую тему общения.

Посредством лексических повторов (*всего, все, учебник, знать, учитель*) автор выстраивает диалогические реплики персонажей по принципу стимул — речевая реакция. Повторы в репликах героев являются коммуникативным элементом заинтересованности учеников в предмете речи, семантизируют читателю коммуникативную активность во взаимодействии с преподавателем, готовность поддерживать беседу.

Коммуникативные средства изображаемого взаимодействия персонажей представлены в описательных конструкциях в речевом слое автора-повествователя, указывающих на заинтересованность / незаинтересованность класса в обсуждаемой проблеме (*Неожиданный поворот сработал*). Манеру речевого общения персонажа Елены Константиновны с классом в межперсонажной коммуникации составляют элементы паралингвистической природы («*начала я осторожно*», «*обрадованно подхватил Хохлов*», «*театрально вздохнул*»). Посредством указанной группы предикатов, позволяющих автору построить текстовую модель игрового взаимодействия персонажа Елены Константиновны и класса, в тексте воспроизводятся акты установления контакта с аудиторией, этап начального диалогического взаимодействия персонажей, этап развития диалогического общения и провокативный речевой акт.

Проиллюстрируем коммуникативные средства, образующие систему межперсонажного педагогического взаимодействия, и их пропозициональные регистры в тексте:

- формулирование темы беседы (*Не хотите говорить о Зое Борисовне, поговорим обо мне*);
- ответ на вопрос в модусе неуверенности в знаниях (*начала я осторожно*);
- оценка наличия провокативного характера коммуникации (*сразу попала на свой же крючок*);
- тактика оправдания неудачного ответа (*выкрутиться из неловкой ситуации*);
- тактика избегания провокационного взаимодействия (*сгладить ситуацию*);
- тактика оценки речевого поведения преподавателя (*хитро ухмыльнуться*);
- демонстрация неудовлетворенности полученной информацией (*театрально вздохнуть*);
- провокативная тактика «подловить на слове» (*ловко подловил меня Рубин на второй крючок*);
- тактика прерывания речи собеседника (*одернула я автоматически*);
- тактика завершения беседы (*больше сказать было нечего*).

Неуверенность, оправдание неудачного способа ответной реплики, прерывание речи иллюстрируют читателю процесс нарушения гармонизирующего диалога в межперсонажной трансакции, неэффективный характер общения преподавателя с аудиторией (*опять я ничего не добила*). Представленные коммуникативные ходы трансформируют бесе-

ду в «балаган», раскрывают утрату персонажем Еленой Константиновой контроля над ходом общения.

Таким образом, лингвоэвокационное описание модели педагогической коммуникации, представленной во фрагменте текста романа на этапе первичного моделирования, позволяет подвести некоторые итоги.

Во-первых, основу изображаемого нарушения гармоничного взаимодействия учителя с учениками составляют изменения предмета речи, выбор неэффективных коммуникативных тактик общения.

Во-вторых, моделируемая тактика игрового взаимодействия преподавателя с аудиторией преобразуется в акт провокативного речевого общения, коммуникативным эффектом которого является отступление от реализации планируемых дидактических и коммуникативных целей.

В-третьих, игровой характер общения, эвоцируемый автором посредством комплекса языковых и коммуникативных средств, иллюстрирует читателю неспособность преподавателя выстраивать беседу по правилам, устанавливаемым аудиторией. Поэтому тактикой выхода из провокативного дискурса является смена речевой манеры преподавателя, отказ от гармонизирующего диалога.

Для рассмотрения вторичного плана воссоздания «модели мира и человека» в представлениях читателей обратимся к категории интерпретативности текста.

Интерпретативность текста и его эвокативность направлены на разные стороны «одного механизма (речекоммуникативной) деятельности homo communicans, содержанием которой является создание и восприятие сообщения» [Чувакин, Малыгина, 2018, с. 82].

Взаимосвязь категорий эвокативности и интерпретативности позволяет автору сконструировать систему знаковых элементов текста, воспринимаемых читателем как сигналы, посредством которых устанавливается акт его (читателя) художественного общения с создателем произведения.

Отмеченные в ходе описания плана первичного моделирования результаты позволяют нам сформулировать некоторые наблюдения относительно объекта интерпретации.

Во-первых, в анализируемом тексте обозначена проблема установления контакта преподавателя с классом, которая зависит от многих факторов. Одним из ведущих, на наш взгляд, является имидж преподавателя. А.К. Михальской вводится понятие речевой имидж, под которым понимается «общее, целостное представление о личности, возникающее у окружающих на основе особенностей речевого поведения человека» [Михальская, 2019, с. 208].

В тексте автор эвоцирует систему неэффективных коммуникативных ходов преподавателя, посредством которых создается снижение авторитетности Елены Константиновны. В реплике, принадлежащей речевой партии героини, дается формулировка одной из причин коммуникативной неудачи педагогического дискурса (*Опять жди сорванных уроков, истерик, требований прекратить безобразие, наладить дисциплину, вызвать родителей, а потом хмыканья в спину: «Молодая... первый год... какой с нее спрос...»*). Чужеречный компонент, включающий пропозицию качественной характеристики имиджа преподавателя (*молодая еще*), иллюстрирует читателю ракурс саморефлексии героини. Посредством данного синтаксического компонента высказывания создается критическая оценка неудачного общения, детерминированная возрастом, отсутствием опыта. Однако важной причиной нарушения принципа гармонизирующего взаимодействия учителя с классом, на наш взгляд, является проблема речевого имиджа персонажа.

Обозначенные нами тактика установления контакта посредством нарушения логического закона тождества, включенность в обсуждение тем иной предметной области, потеря преподавателем контроля над управлением аудиторией, участие героини в провокативных речевых актах, переход беседы с классом в «балаган» демонстрируют читателю неспособность персонажа владеть навыками профессиональной педагогической коммуникации. Изображаемый прием установления контакта с аудиторией как педагогическая находка (*Представьте, что теперь биологию у вас веду я*) становится фактором, нарушающим ожидаемую реакцию обучающихся, развивающим ход коммуникации по непрогнозируемому для преподавателя сценарию. Автор моделирует единственный способ блокирования ситуации, в которой преподаватель утрачивает речевой имидж (*вдоволь потешаться над биологической, а в худшем — и надо мной тоже*). Этим способом является применение власти силы, власти социального статуса, «одергивание» оппонента.

В качестве второго компонента объекта интерпретации мы можем обозначить проблему воспитания личности. Она формируется из базовых задач педагогического дискурса, цель которого видится, с одной стороны, в «достраивании позиции индивида в социокультурном контексте» [Криштофик, 2017, с. 71], с другой, — «в стимулировании личностного роста (саморазвитии), развитии внутреннего (творческого) потенциала индивида...» [Криштофик, 2017, с. 71]. Дихотомия указанных направлений деятельности педагога подчинена фактору воспитания личности в ее взаимодействии с другими.

В воспроизведенной межперсонажной коммуникации дидактическая беседа персонажа Елены Константиновны с классом направлена на привитие уважения к личности педагога. Средством активизации данного объекта интерпретации является сгущение пропозиций качественной характеристики личностных заслуг учителя (*Но с Зоей Борисовной у меня много общего: училась в институте, потом много лет работала в школе. Имею большой стаж, а значит, опыт. Выпустила сотни учеников ...*).

Для того чтобы изобразить ситуацию нарушения уважения к педагогу в художественном тексте, автор использует номены-прозвища (*Зяблик*) и лексемы-характеризаторы индивидуальных (неинституциональных) личностных особенностей персонажа (возраста) (*не настолько старая, чтобы птеродактилей застать*); подчеркивает отсутствие должного уровня информационной компетенции преподавателя (*самообразование и для Зяблика никто не отменял*). Сочетание «*вдоволь потешаться*» приобретает оттенок пренебрежительного коммуникативно-речевого поведения учеников, обесценивания статуса преподавателя.

В моделируемой дискурсивной ситуации ставится под сомнение фактор уважительного отношения к другому. Доминирование неэффективного характера взаимодействия преподавателя с классом, потеря преподавателем контроля над ходом беседы ослабляют условия, способствующие процессам воспитания и развития гармоничной речекоммуникативной культуры личности

Таким образом, лингвоэвокационный подход к художественной межперсонажной педагогической коммуникации, методика которого базируется на двуплановости исследования продукта эвокации, позволяет посредством анализа деталей текста усмотреть особенности авторской модели мира и человека. В настоящем исследовании во фрагменте художественного текста моделируется нарушение процесса активизации общения преподавателя с обучающимися. Модель педагогического взаимодействия со знаком «минус», описанная нами посредством методики лингвоэвокационного анализа, демонстрирует читателю одну из множественных форм жизни текста (сообщения), его функциональную активность и вариант реализации, которые он может приобретать в художественной ситуации в системе взаимодействия автора и читателя.

Библиографический список

Городецкий Б.Ю. Моделирование вербального общения и топология коммуникативных актов // Доклады международной конференции. Диалог. 2003. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2632/gorodetskij.pdf>

Иссерс О.С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. М., 2009. № 2 (18). С. 92–104.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

Криштофик И.С. Основы педагогической коммуникации: курс лекций. М., 2017.

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

Михальская А.К. Педагогическая риторика: учебное пособие. Изд. 2-е. Ростов н/Д., 2015.

Михальская А.К. Профессиональная речь: культурная, публичная, деловая. М., 2019.

Позитивная коммуникация: коллективная монография. М., 2019.

Скребцова Т.Г. Лингвистика дискурса: структура, семантика, прагматика : курс лекций. М., 2020.

Чувакин А.А. Филолого-коммуникативные исследования: избранные труды. М., 2020.

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

Источники

Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы. М., 2013.

References

Gorodeckij B.YU. *Modelirovanie verbal'nogo obshcheniya i tipologiya kommunikativnyh aktov*. [Modeling of verbal communication and tipology of communicative acts]. In: *Doklady mezhdunarodnoj konferencii. Dialog* [Reports of the international conference. Dialogue]. 2003. URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2632/gorodetskij.pdf>

Issers O.S. *Strategiya rechevoj provokacii v publichnom dialoge*. [Strategy of speech provocation in public dialogue]. In: *Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii* [Russian language in scientific coverage]. Moscow, 2009. № 2 (18). Pp. 92–104.

Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, 2002.

Krishtofik I.S. *Osnovy pedagogicheskoy kommunikacii: kurs lekcij*. [Fundamentals of pedagogical communication: a course of lectures]. Moscow, 2017.

Malygina E.V., Chuvakin A. A. *Vnutritekstovaya kommunikaciya v maloj proze V.M. Shukshina: evokacionnoe issledovanie krizisnoj kommunikacii v rasskaze «General Malafejkin»*. [Intra-text communication in Small Prose by V. M. Shukshin: Evocation study of Crisis Communication in the short story “General Malafeikin”]. In: *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. [Language ecology and communication practice]. 2016. No. 1. Pp. 84–103.

Mihal'skaya A.K. *Pedagogicheskaya ritorika: uchebnoe posobie*. [Pedagogical rhetoric: a textbook]. Ed. 2. Rostov-on-Don, 2015.

Mihal'skaya A.K. *Professional'naya rech': kul'turnaya, publichnaya, delovaya*. [Professional speech: cultural, public, business]. Moscow, 2019.

Pozitivnaya kommunikaciya. [Positive communication: a collective monograph]. Moscow, 2019.

Skrebcova T.G. *Lingvistika diskursa: struktura, semantika, pragmatika. Kurs lekcij*. [Linguistics of discourse: structure, semantics, pragmatics. Course of lectures]. Moscow, 2020.

Chuvakin A.A. *Filologo-kommunikativnye issledovaniya: izbrannye Trudy*. [Philological and communicative studies: selected works]. Moscow, 2020.

Chuvakin A.A., Malygina E. V. *K postroeniyu filologicheskoy teorii kommunikacii: stat'ya tret'ya*. [To the construction of the philological theory of communication: article three]. In: *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. [Language ecology and communication practice]. 2018. No. 1. Pp. 77–88.

List of resources

Kamaeva O. *Yolka. Iz shkoly s lyubov'yu, ili Dnevnik uchitel'nicy*. [Christmas tree. From school with love, or the teacher's Diary]. Moscow, 2013.