

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кафедра английского языка

Выпускная квалификационная работа

**РЕЧЕВОЙ АКТ ПОХВАЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой Баранцева О.А.

(подпись)

« ____ » _____ 2017 г.

Руководитель
магистерской программы:
Мосина М.А.

(подпись)

« ____ » _____ 2017 г.

Работу выполнила:
магистрант
направления подготовки 44.04.01
Педагогическое образование,
магистерская программа
«Английский язык»
Губина Ольга Сергеевна

(подпись)

Руководитель:
канд. филол. наук, зав. кафедрой
английского языка
Баранцева Ольга Александровна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ:	
1.1. Педагогический дискурс как объект изучения в лингвистике.....	6
1.2. Теория речевых актов. Классификация речевых актов.....	8
1.3. Оценочные речевые акты.....	11
1.4. Речевые акты положительной оценки.....	15
Выводы.....	20
Глава II. ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА ПОХВАЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ:	
2.1. Проблема эффективности похвалы.....	22
2.2. Вербальные и невербальные способы репрезентации похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.....	29
2.3. Предмет похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.....	42
2.4. Анализ эффективных речевых актов похвалы.....	45
Выводы.....	55
Заключение.....	58
Библиография.....	60

Введение

Выпускная квалификационная работа посвящена речевым актам похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.

В последнее время педагогический дискурс в его разных аспектах привлекает внимание многих исследователей (А. Габидуллина, Т. Ежова, В. Карасик, М. Олешков, Ю. Щербинина и др.). В то же время похвале как важной составляющей педагогического общения посвящено незначительное количество работ (Темиргазина, 2017). Между тем, одобрение в виде похвалы является одним из главных способов стимулирования мыслительной деятельности учеников, повышения мотивации к учебе, установления благоприятных взаимоотношений между учителем и учеником. Изучение похвалы с прагмалингвистической позиции позволяет смоделировать оценочный процесс и создать идеальный образ данного речевого акта. Исходя из вышеизложенного, тема выпускной квалификационной работы является **актуальной**.

Объектом исследования являются речевые акты похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.

Предметом выпускной квалификационной работы выступают особенности вербальной и невербальной репрезентации похвалы, специфика предмета похвалы и способы оформления эффективного речевого акта похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.

Исследование прагмалингвистических особенностей акта похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе является **целью** данной работы.

Поставленная цель выражается в следующих **задачах**:

1. Создать корпус единиц анализа.
2. Проанализировать вербальные и невербальные способы выражения похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.
3. Классифицировать англоязычные речевые акты похвалы в педагогическом дискурсе в соответствии с предметом похвалы.

4. Проанализировать структуру эффективных англоязычных речевых актов похвалы в педагогическом дискурсе.

Выбор *методов*, использованных в исследовании, обусловлен целью и задачами исследования. К общефилософским методам исследования, использованным в работе, относятся анализ, синтез, научное наблюдение, описание; к лингвистическим – описательный метод с привлечением контекстуального и конситуативного способов анализа речевого материала, позволяющих учитывать различные коммуникативные обстоятельства и факторы, влияющие на речевое поведение участников коммуникативного процесса, метод дискурсивного анализа, применяемый при изучении комплексного коммуникативного события с учетом всех лингвистических и экстралингвистических факторов.

Практическая значимость. Результаты исследования могут стать основой для разработки и проведения тренингов, семинаров, мастер-классов по эффективной педагогической коммуникации, по коррекции речевого поведения педагога, по улучшению его взаимодействия с учащимися. Кроме того, положения и выводы, полученные в ходе исследования, могут стать базовыми при разработке учебного курса по формированию коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов, а также найти применение в преподавании элективных курсов.

Материалом исследования послужили 78 видео уроков англоязычного педагогического дискурса продолжительностью 1679 часов.

Апробация работы: Основные положения работы нашли отражение в статье «К вопросу об эффективности похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе» // Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции "Образование и наука в современных реалиях"

Структура работы включает введение, две главы, заключение, библиографический список.

Во введении раскрыта актуальность темы, формулируются объект, предмет, цель, задачи, методы, практическая значимость выпускной квалификационной работы и ее научная новизна.

В первой главе рассматриваются проблемы педагогического дискурса, теории речевых актов, оценочных речевых актов, особенности речевых актов положительной оценки.

Во второй главе анализируются вербальные и невербальные способы репрезентации похвалы, предмет похвалы, структура эффективных речевых актов похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.

В заключении подводятся итоги работы.

Библиографический список включает 84 наименования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Педагогический дискурс как объект изучения в лингвистике

В современных социальных науках и коммуникативной лингвистике термин «дискурс» имеет большое количество интерпретаций. Существует несколько подходов к трактовке данного понятия. Например, Дебора Шифрин [Schiffrin 1994: 20-43] разграничивает три основных подхода к интерпретации термина дискурс:

1. Дискурс как «язык выше уровня предложения или словосочетания».
2. Дискурс как «всякое употребление языка».
3. Дискурс как «высказывание».

Такое определение предполагает, что дискурс считается не простейшим рядом разобщённых лексических единиц конструкции «больше предложения», а единым сочетанием языковых единиц, которые функционально ориентированы и обусловлены определенным контекстом [Макаров 2003: 86].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дискурс трактуется следующим образом: дискурс - связный текст в совокупности с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [Ярцева 1990: 136].

В социолингвистике дискурс определяется как «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной ситуации» [Карасик 2002: 279]. В.И. Карасик выделяет два типа такого общения: персональное или лично-ориентированное и институциональное или статусно-ориентированное.

Педагогический дискурс относится к институциональному типу общения, которое основано на статусно-ролевых отношениях.

А.К. Михальская подчеркивает особую значимость изучения педагогического дискурса, выделяя его анализ как основу для построения «гармонизирующего педагогического диалога» [Михальская 1998: 389].

В представлении Т.В. Ежовой, педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающая формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса [Ежова 2006: 54].

Анализируя институциональный дискурс, В.И. Карасик выделяет цель педагогического дискурса, которой является социализация нового члена общества [Карасик 2002: 304].

Хронотоп педагогического дискурса также совершенно четко определен: это фиксированное время учебного процесса (урок или лекция) и специальное место для проведения учебных занятий (школа, университет, учебная аудитория) [Карасик 1999: 211].

Основными сторонами педагогического дискурса являются ученик и учитель, действующие во всевозможных условиях общения. Отличительной особенностью педагогического дискурса является существенное неравенство участников коммуникации [Карасик 2002].

Учитель определяет коммуникативную стратегию взаимодействия с учеником, управляет процессом образовательной деятельности, регулирует взаимоотношения учеников, создает доброжелательную атмосферу речевого общения. Учитель реализует ярко выраженную стратегию партнерства [Ипполитова Н.А. 2001:13].

Рассматривая функции педагогического дискурса, необходимо отметить, что они охватывают все основные функции педагогического процесса, но имеют свои особенности. Так, Рябцева Н.К. выделяет следующие функции:

1. Трансляция социального опыта.
2. Культуросозидательная функция.
3. Коммуникативная.

4. Регулятивная.
5. Креативная.
6. Аксиологическая.
7. Функция интеркультурной коммуникации [Рябцева 1994: 82-86].

Данные функции взаимодействуют в реальном педагогическом пространстве и их можно соотнести с функциями деятельности учителя: обучающей, воспитывающей и развивающей.

1.2. Теория речевых актов. Классификация речевых актов

Поскольку в фокусе настоящего исследования находится речевой акт похвалы, необходимо остановиться на понятии «речевой акт».

Теория речевых актов выступает теоретической основой раздела науки о языке, рассматривающем его деятельностьную сторону, который именуется лингвистическая прагматика [Радбиль, Юматов 2003: 286].

Одно из положений теории речевых актов указывает на то, что самой малой составляющей человеческой коммуникации является не предложение или выражение, а «осуществление определенного вида актов таких, как констатация, вопрос, приказание, описание, объяснение, извинение, благодарность, поздравление и т.д.» [Searle 1980].

Дж. Остин также утверждал, что в условиях реального речевого взаимодействия, когда человек высказывается, на самом деле он совершает некое действие при помощи произнесения данного высказывания. Это может быть вопрос, просьба, приказание, объяснение, извинение и т.д. Таким образом, целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе и есть «речевой акт» [Остин 1986: 122-129].

Сама конструкция речевого акта в ведущих чертах представляет модель обычного, неречевого действия: в ней наличествует намерение, цель и производимый эффект (результат).

Согласно Дж.Р. Серлю, речевые акты характеризуются иллокутивной силой – тем коммуникативным намерением, которое лежит в основе произнесения того или иного высказывания. Иллокутивная сила – это главная составляющая любого речевого акта, поэтому иногда все речевые акты именуют иллокутивными. Характер иллокутивной силы лежит в основе базовой классификации речевых актов Дж.Р. Серля, предложенной им уже в другой работе [Серль 1986: 170–194.]. Весь ряд речевых актов можно разделить на пять основных видов:

1) репрезентативы: имеют цель отразить положение дел в мире: это информирование, утверждение, мнение, прогнозирование, признание, описание и т.п.;

2) директивы: направлены на побуждение адресата к действию или не действию: это просьбы, запреты, советы, инструкции, призывы и пр.;

3) комиссивы: имеют цель связать себя необходимостью совершать / не совершать что-либо: это обещание, клятва, гарантирование;

4) экспрессивы: отражают определенное психологическое состояние говорящего (чувство благодарности, сожаления, радости и т.п.);

5) декларации: имеют цель официально заявить о некотором положении дел, например, присвоение звания человеку, назначение на пост, объявление войны или перемирия и т.п.

В дальнейшем классификация Дж.Р. Серля была расширена и дополнена искренними и неискренними актами, а также были идентифицированы речевые акты деликта – речевой агрессии. Более того, в одной из последующих работ Дж.Р. Серль весомо разграничил понятия прямых и косвенных речевых актов: под косвенным речевым актом понимается такой речевой акт, в котором эксплицирована одна коммуникативная цель, а конвенционально подразумевается другая. Например, речевой акт вопроса «Не могли бы вы передать мне соль?» в ситуации обеда интерпретируется не как вопрос, а как вежливая просьба [Серль 1986: 195–222].

В различных лингвистических концепциях ученые выделяют следующие характеристики речевого акта (далее РА):

1) Условия успешности РА заложены в том, что в рамках предложения принято относить к модусу (в смысле [Балли 1955] – это соответствующая составляющая предложения, его перформативная часть).

2) РА – это простая единица речи, очередность языковых выражений, которая произносится одним говорящим, принимается и понимается, по крайней мере, одним из массы остальных носителей языка [Демьянков 1986: 225].

3) РА – это завершающий акт в ряде иных действий; степень универсальности акта различна; социально обусловленные и универсальные речевые акты противоположны друг другу; например как утверждение противопоставлено вопросу о наличии детей, который в африканских племенах используется как обычное приветствие [Davison 1975].

4) Универсальные свойства РА противопоставлены тем, которые специфичны для определенного языка: перлокуции всегда универсальны, а иллокуции бывают как универсальными, так и специфическими. Это дает возможность выделить новый аспект в вопросе изучения языковых понятий [Демьянков 1986: 226].

5) РА может быть составной частью предложения, может быть крупнее высказывания или меньше его [Morgan 1975: 436].

6) В РА может быть использовано как вербальное, так невербальное и поведение [Wright 1975: 381].

7) РА, рассматриваемый как поверхностная структура предложения, не является производным от «скрытых» структур, а есть непосредственная реальность речи с ее текстовыми связями и с правилами употребления языковых единиц, заданными в рамках грамматики [Демьянков 1986: 226].

8) Текст и подтекст разграничиваются в речевом акте [Звегинцев 1976: 298].

9) РА связан с понятием «*фрейма*», или «рамки», в некоторых концепциях моделирования речевой деятельности содержатся «ритуальные» последовательности РА, интерпретируемые на основе знаний о мире и привлекающие для своей интерпретации метаусловия (связанные с установлением того, в контексте какого фрейма мы находимся в данный момент, то есть с выбором фрейма), а также опирающиеся на предшествующие, настоящие или будущие (ожидаемые) действия коммуникантов.

10) Влияние на мысли адресата, когда он трактует высказывание говорящего – это классическая задача РА. Вместе с тем, единые свойства РА – это свойства объединенного осмысленного взаимодействия нескольких фигур. Все это позволяет определить понятие соответствия и оптимальности речи [Демьянков 1986: 226].

11) РА включает в грамматическое описание, прагматические понятия контекста и роли говорящего и адресата, лежащие в рамках конвенций и норм конкретного общества. Последние определяют, какой вариант выражения предпочтителен для данного РА [Демьянков 1986: 227].

12) Понимание предложения, в котором реализуется РА, связано с процессом дедуктивного вывода в обыденном мышлении, что по-новому ставит вопрос о соотносительности грамматики (и норм) языка, с одной стороны, и мышления – с другой [Демьянков 1986: 227].

13) Цель речевого акта должна быть установлена. Исключается понимание текста в его буквальном смысле. Следовательно, выявление намерений автора речи включается в описание языка [Power 1979: 3].

14) РА связывает высказывание с предложением [Демьянков 1986: 227].

1.3. Оценочные речевые акты

Поскольку похвала предполагает выражение оценочного отношения субъекта/ субъектов к другому субъекту/субъектам, необходимо остановиться на понятии «оценочные речевые акты», а также рассмотреть категорию оценки.

Как отмечает Рахилина Е.В., «ни одно понятие не находит в языке такого разнообразия классификаций, таких разнохарактерных подходов к анализу, такого множества трактовок и такой блистательной плеяды исследователей в истории лингвистических учений от античности до современности, как оценка» [Рахилина 1997: 67].

Категория оценки по своей сути имеет связь с онтологией человеческого сознания, его интерпретирующей функцией и отражает интерпретативную модель мира. Они воплощают способы толкования информации человеком и фиксируют средства этой интерпретации в системе языка в виде однозначного формата знаний. Категория оценки обладает релятивным характером, зависимым от других концептуальных объектов, и в своем строении выводит сочетание разных принципов организации [Квашина 2013: 255].

Под категорией оценки в лингвистике понимается множество разноуровневых языковых единиц, соединенных оценочной семантикой и выражающих позитивное или негативное отношение автора к предмету речи [Баженова 2006: 139]

Оценка как ценностный аспект значения может быть выражена в языке разными способами. Согласно концепции Е.М.Вольф, оценка может быть ограничена элементами меньшими, чем слово, но может характеризовать и группу слов, и целое высказывание [Вольф 1985].

Изучение оценочных РА представляет большой интерес для современной лингвистики, которая на протяжении последних десятилетий характеризуется антропоцентрической направленностью. Анализ функциональной семантики оценки отражен в комплексных трудах Н. Д. Арутюновой, А. А. Ивина, Е. М. Вольф, Т. В. Булыгиной, А. Д. Шмелева, А. А. Романова и др.

При классификации оценочных речевых актов возникает проблема определения критериев, с помощью которых можно было дать их описание.

Данная проблема осложнена наличием явления неявной оценки, содержащейся в глаголах с отличной иллокутивной функцией [Солодилова 2010].

Так, Е.М. Вольф считает, что оценочные выражения представляют собой акты, «целью которых является вызвать у собеседника перлокутивный эффект - эмоциональную реакцию» [Вольф 2006: 166]. Исследователь причисляет их к экспрессивам.

Выделение эмоциональной реакции как эффекта воздействия речевого акта на адресата в качестве критерия принадлежности к оценочным РА, по нашему мнению, не совсем правильно, так как многие РА, выражающие оценку, могут быть не нацелены на изменение эмоционального состояния адресата. Такие акты скорее можно отнести к эмотивным речевым актам, где эмотивностью является вербальное выражение эмоций.

Речевые акты, иллокутивная направленность которых как-либо связана с оценочной деятельностью говорящего, можно отнести к оценочным. В случае употребления прямых оценочных РА их отличительной чертой считается присутствие оценочного отношения в пропозициональном содержании высказывания, а когда речевые акты совершаются с сопровождающей оценкой, оценочное отношение присутствует только в форме логических или прагматических пресуппозиций. Итак, для прямых оценочных актов главным является присутствие оценочного отношения говорящего. Следовательно, речевые акты похвалы, одобрения или порицания мы можем отнести к такому виду речевых актов.

Существует довольно широкий диапазон РА с сопутствующей оценкой. Первичная иллокутивная функция этих РА предполагает косвенное присутствие оценочной деятельности как условие развития РА. К данному виду оценочных РА Солодилова И.А. относит извинение, совет, рекомендацию, сожаление, разрешение, запрет, и пр. [Солодилова 2010].

Эмотивность и оценка нередко взаимосвязаны, что вызывает путаницу в лингвистических исследованиях. По мнению Василенко А.П., оценка - это логическая квалификация сообщаемого; рационально-логическое выражение ценности денотата [Василенко 2010: 64], лишенное эмоционального компонента. В общем значении оценка передает смысл «хорошо или плохо».

Однако такая оценка часто вызывает эмоциональную реакцию или определенное отношение к объекту оценки, поэтому такой акт можно назвать эмоционально-оценочным. Такой акт образуется в результате взаимодействия эмоции и оценки субъекта.

Однако А.А. Арский называет такие коммуникативные акты, как похвала, порицание, оправдание и обвинение, которые основаны на принятых в обществе понятиях о морали, оценочными актами. А такие высказывания, как ласка, оскорбление, одобрение, угроза и т.п. ученый считает эмоциональными, так как они касаются межличностных отношений [Арский 2000: 19-20].

Следует отметить, что коммуникативные акты похвалы, порицания, и т.п. недопустимо относить только к оценочным речевым актам, так как, они могут выражать как оценку, так и отношение к ее объекту. Другими словами, к значению оценки прибавляется значение суждения об объекте оценки, т.е. вердиктивности [Власова 2012: 155]. Вердиктивный иллокутивный акт отражает мнение, суждение об объекте, неизменно базируется на оценке. Основываясь на своей оценке, у участника коммуникационного процесса формируется свое отношение к элементам дискурса.

Ввиду того, что в речи оценка очень часто сопровождается выражением эмоций и отношением к объекту, оценочные иллокутивные акты подразделяются на экспрессивно-оценочные и вердиктивно-оценочные. В некоторых случаях речевой акт имеет еще более сложную конструкцию: это случается, когда вместе с оценкой объекта демонстрируется отношение к нему и проявляются эмоции. Такие иллокутивные акты принято называть вердиктивно-экспрессивными [Власова 2012: 155].

К вердиктивно-оценочным иллокутивным актам Власова Т.М. относит такие явления, как похвала или порицание, оправдание или обвинение, одобрение или неодобрение, неприязнь или восхищение и т.д. Вердиктивно-оценочные акты имеют либо позитивную, либо негативную оценку, в связи с чем образуют семантические пары на основании позитивности или

негативности оценки, поэтому логично группировать их по этому признаку. [Власова 2012: 155].

Эмоционально-оценочный иллокутивный акт также является многофункциональным речевым действием, в котором на оценку накладывается экспансивная реакция. Он считается следствием отражения взаимодействия эмоциональности и оценки, при этом они так плотно связаны, что чаще всего нет возможности понять, что первично: являются ли эти эмоции психологическими волнениями субъекта о своей оценке элементов дискурса, или, наоборот, оценка образовывается на базе появившихся впечатлений. Экспрессивно-оценочными иллокутивными актами можно считать вербальное выражение участниками коммуникации любви, веселья, радости, счастья, ненависти, огорчения, грусти, раздражения, негодования, гордости и пр. Иллокутивные акты данного типа представляется возможным сгруппировать по положительному или отрицательному признаку [Власова 2012: 156].

Таким образом, оценка — это языковая категория, которая демонстрирует отношение говорящего к реальному объекту. Такая оценка зависит от того, насколько удовлетворены его потребности, желания, интересы или цели, то есть, познавая мир и взаимосвязь реального мира в практической деятельности, человек не просто отражает явления действительности и их признаки и качества, но одновременно отражает свое отношение к реальной действительности, причем отношение человека к предметам, явлениям обусловлено конкретным историческим состоянием практики.

1.4. Речевые акты положительной оценки

К речевым актам положительной оценки относятся несколько схожих, но не одинаковых вербально-коммуникативных актов: одобрение, похвала, комплимент и лесть.

Большая часть социолингвистических и психолингвистических исследований, особенно зарубежных, посвящена комплименту (Р. К. Херберт,

С. Стрейт, Дж. Холмс, Д. Джонсон, Н. Вольфсон, Дж. Мане, О. А. Агаркова, Е. Г. Зверева, Р. В. Серебрякова, Л. Э. Безменова, А. В. Бобенко). Следует отметить, что зарубежные ученые не разграничивают комплимент и похвалу, трактуя любое высказывание похвалы как комплимент (Р. К. Херберт, С. Стрейт, Дж. Холмс, Д. Джонсон, Н. Вольфсон, Дж. Мане). Они придерживаются определения речевого акта похвалы/комплимента как самостоятельного речевого высказывания, которое выражает мнение (положительного или псевдоположительного) адресанта о своем адресате или о третьем лице, который не является определенным участником коммуникации, и изрекается в условиях непосредственного общения партнеров для осуществления адресантом определенных действий [Варфоломеева, Кулемина 2013]. С этим связано отсутствие зарубежных исследований, посвященных собственно речевому акту похвалы. Как утверждает Бигунова Н.А., у ученых, рассматривающих высказывания положительной оценки, возникает много вопросов, касающихся обязательности, уместности, тематических границ, артистизма, искренности подобных высказываний [Бигунова 2013: 7].

Анализ семантики слов *одобрение, похвала, комплимент и лесть* выявил, что одобрение понимается как «похвала, одобрительный отзыв» [Ожегов 1984: 406]; «демонстрация того, что кто-то удовлетворен, имеет хорошее мнение о чем-то / ком-то» [Хорнби 1992: 71]; «акт официального признания плана, решения или человека; официальное разрешение сделать что-либо» [Longman 2000: 58].

Похвала — это «хороший отзыв о ком-либо или о чем-либо, одобрение» [Ожегов 1984: 478]; «акт похвалы или выражения одобрения; выражение одобрения или восхищения; почитание; восхваление» [Хорнби 1992: 466]; «слова, которые вы произносите или пишете для того, чтобы похвалить кого-либо или что-либо» [Longman 2000: 1128].

Комплимент понимается как «любезные, приятные слова, лестный отзыв» [Ожегов 1984: 281]; «выражение восхищения, похвалы, одобрения и т. д.; акт вежливости, выражающий восхищение, уважение и т. д.» [Хорнби 1992: 234];

«замечание, выражающее восхищение кем-либо или чем-либо» [Longman 2000: 280].

Лесть интерпретируется как «лицемерие, угодливое восхваление» [Ожегов 1984:311]; «неискренняя похвала; похвала, которую вы в действительности не подразумеваете» [Longman 2000: 548].

Как мы можем заметить в выше перечисленных определениях, слова одобрение и похвала, комплимент и лесть пересекаются в своей семантике. Разграничить похвалу и одобрение, основываясь только на определениях, не представляется возможным, так как одно явление объясняется за счет другого. В дефинициях комплимента фигурируют семы «любезность», «приятность», «вежливость», а также «восхищение», что позволяет уже на стадии лексических интерпретаций выявить этикетный и напускной, подразумевающий восхищение характер комплимента. В словарных дефинициях лести наше внимание привлекают семы «неискренность», «лицемерие», «угодливость», отличающие данное явление от смежных речевых актов. Высказывания лести всегда работают средством достижения корыстных целей адресанта, направленных на собеседника. В семантике слов комплимент и лесть есть общий признак — избыточность, преувеличенность, что отличает толкование комплимента и лести от одобрения и похвалы [Бигунова 2013: 33].

Другие ученые группируют речевые акты положительной оценки по иным признакам. Так, в таксономии Дж. Остина интересующие нас оценочные высказывания, за исключением РА одобрения, относятся к бехабитивам — актам общественного поведения, выражающим реакцию на поведение, поступки человека [Austin 1962]. Отсутствие в данной группе одобрения неслучайно: высказывания одобрения направлены на неживые объекты и явления природы. В таксономии Дж. Серля все речевые акты положительной оценки, судя по всему, примыкают к экспрессивам, с помощью которых выражаются чувства и отношения: «их иллокутивная цель — это выражение психического состояния, специфицированного в условиях искренности» [Searle 1979].

Н. Д. Арутюнова, занимающаяся, в частности, проблемами теории речевых актов, относит комплимент и похвалу к одному типу речевых актов — фатическому, имеющему своей целью общение, а не сообщение информации [Арутюнова 1992: 34]. Такого же мнения придерживаются И. Г. Дьячкова [Дьячкова 1998: 56] и Т. В. Шмелева [Шмелева 1997: 32].

Речевые акты одобрения, похвалы, комплимента и лести совершаются преимущественно с целью выражения положительной оценки. Выражение положительной оценки объекта, его качеств или деятельности — единая, инвариантная для данных РА иллокутивная цель. Другой общей целью одобрительных актов, связанной с их экспрессивной природой, является потребность произвести позитивное воздействие на эмоции адресата, а в случае если адресат и объект положительной оценки совпадают — побудить его в последующем к схожим состояниям или действиям, то есть к тем, которые явились причиной положительной оценки.

Помимо этих основных целей адресанты одобрения, похвалы, комплимента и лести в той или иной степени желают создать благоприятную атмосферу общения; данные речевые акты могут действовать как формулы этикета, как выражение вежливости, любезности. Акты положительной оценки реализуют стратегии как позитивной вежливости, предписывающей проявление внимания к собеседнику, так и негативной, требующей, в частности, «формулировать высказывание в смягчающей модальной упаковке» [Brown 1987: 131]. Высказывания положительной оценки могут вводиться для смягчения упрека, недовольства, они помогают вежливо сменить тему и т. д. [Бигунова 2013: 11].

Итак, резюмируя вышеизложенное, приведем следующие *жанрообразующие признаки похвалы*, предложенные О. Б. Горобец:

1. Реализация в ситуации прямого/непрямого контакта, а также возможность похвалить не самого контактёра, а его работу, результат его труда, достижение и пр.
2. Наличие положительно заряженных стилевых черт: уважение, признание.

3. Объективная (насколько это возможно) оценка достоинств адресата.
4. Возможность и желательность ответной реакции (всегда положительной) – простой благодарности, проявления скромности, чувства удовлетворения.
5. Высокоинформативный характер передаваемой информации за счёт серьёзности тематики похвалы и её конкретной референтной соотнесённости.
6. Достаточно высокая степень клишированности на уровне темы, композиции, стилистического отбора языковых средств.
7. Функциональная направленность – демонстрация одобрения с целью повышения эффективности общения и взаимопонимания [Горобец 2010: 78].

Выводы

Педагогический дискурс относится к институциональному типу общения, которое основано на статусно-ролевых отношениях. Целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества. Хронотоп - это фиксированное время учебного процесса (урок или лекция) и специальное место для проведения учебных занятий (школа, университет, учебная аудитория). Основными сторонами педагогического дискурса являются ученик и учитель. Функции дискурса взаимодействуют в реальном педагогическом пространстве и их можно соотнести с основными функциями деятельности учителя: обучающей, воспитывающей и развивающей.

Изучив теорию речевых актов, мы можем утверждать, что речевой акт - это целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе. Сама конструкция речевого акта в ведущих чертах представляет модель обычного, неречевого действия: в ней наличествует намерение, цель и результат. Главной характеристикой речевого акта является его иллокутивная сила, т.е. коммуникативное намерение, которое лежит в основе произнесения того или иного высказывания.

Оценочные выражения являются актами, целью которых является вызвать у собеседника эмоциональную реакцию. Оценка — это языковое выражение, которое демонстрирует отношение собеседника к реальному объекту. Оценка во многом зависит от удовлетворения потребностей говорящего, его интересов и целей.

Рассмотрев особенности речевых актов положительной оценки, можно вывести определение **речевого акта похвалы** — это коммуникативное действие, которое выражает положительную оценку, одобрение или восхищение объектом или его деятельностью. Также мы можем сделать вывод,

что общим для РА одобрения, похвалы, комплимента и лести является положительная оценка адресата или предмета, попадающего в поле оценки.

ГЛАВА II. ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА ПОХВАЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

2.1. Проблема эффективности похвалы

Вопрос об эффективности похвалы не раз поднимался исследователями. Так, О'Лири определил три фактора, влияющих на похвалу:

1) Обоснованность. Как и любое другое поощрение, похвала должна высказываться учащемуся в зависимости от его деятельности. Дж. Брофи пришел к выводу, что большинство актов похвалы не имеют соответствующего эффекта, потому что не зависят от продуктивности работы учащихся.

2) Конкретность. Учитель должен конкретно указывать, за что он хвалит ученика. Это быстрый путь к получению обратной связи, при котором идентифицируются действия ученика (способности, усилия или стратегии), которые привели к результату.

3) Искренность, разнообразие, правдивость. Похвала должна звучать искренне. Вряд ли это происходит, когда учитель использует комментарий «super job» для всех ответов учащихся. Повторное использование одной и той же фразы со временем снижает эффект похвалы и делает ее бессмысленной для студентов [Alderman 2004: 253].

Дж. Брофи дифференцировал эффективную и неэффективную похвалу, изложив результаты исследования в виде таблицы [Brophy 1981]:

Эффективная похвала	Неэффективная похвала
1. Высказывается обоснованно.	1. Высказывается случайно или бессистемно.
2. Указывает на особенности	2. Ограничена общими

выполнения задания.	положительными ответами.
3.Выражается спонтанно, разнообразно и содержит другие признаки правдивости, предполагает четкое внимание к достижению студента.	3. Выражается однообразно, что предполагает условный ответ и минимальное внимание.
4. Высказывается за достижение определенных результатов (в том числе отмечаются усилия ученика).	4. Высказывается просто за участие, без рассмотрения процесса исполнения или результата.
5. Предоставляет информацию студентам об их компетентности или ценности их достижений.	5. Не предоставляет никакой информации о положении дел учеников.
6. Ориентирует студентов на улучшение оценки их поведения, нацеленного на выполнение задания и размышление о решении проблемы.	6. Ориентирует студентов на сравнение себя с другими и размышление о конкуренции.
7. Указывает на собственные достижения в контексте описания настоящих достижений студентов.	7. Указывает на достижения сверстников в контексте описания настоящих достижений студентов.
8. Дается в знак признания заслуживающих внимания усилий или успехов в сложном (для этого студента) задании.	8. Дается без учета приложенных усилий или значения достижения (для этого ученика).
9. Приписывает успех усилиям и способностям, подразумевая, что подобные успехи возникнут и в	9. Приписывает успех только способностям или внешним факторам, таким как удача или легкое задание.

будущем.	
10. Воспитывает эндогенные атрибуты (студенты думают, что они прилагают усилия, потому что им нравится задание или потому что хотят развить целевые навыки).	10. Воспитывает экзогенные атрибуты (студенты думают, что они прилагают усилия для выполнения задания из-за внешних причин: угодить учителю, выиграть соревнование или награду, и т.д.).
11. Фокусирует внимание студентов на их поведении, нацеленном на выполнение задания.	11. Фокусирует внимание студентов на учителе как на внешней авторитетной фигуре, которая ими манипулирует.
12. Выражает оценку и желаемые поведенческие модели, относящегося к заданию после завершения процесса.	12. Вторгается в процесс, отвлекая внимание от выполнения задания.

Чтобы подтвердить нашу гипотезу о том, что вопрос об эффективности похвалы в учебном процессе является актуальным для любого вида педагогического дискурса, независимо от национальной специфики, нами был проведен опрос учителей английского языка 2х – 11х классов средних школ.

Опрос включал в себя следующие вопросы:

- 1. Как часто Вы хвалите своих учеников?*
- 2. За что Вы обычно хвалите учеников?*
- 3. Объясняете ли Вы ученику за что Вы его похвалили?*
- 4. Какие фразы Вы используете для того, чтобы похвалить ученика?*
- 5. Подключаете ли Вы к процессу похвалы ученика его одноклассников?*

6. *Какие невербальные способы похвалы Вы используете на уроках?*

7. *Как Вы думаете, какие речевые шаги должен включать в себя эффективный речевой акт похвалы?*

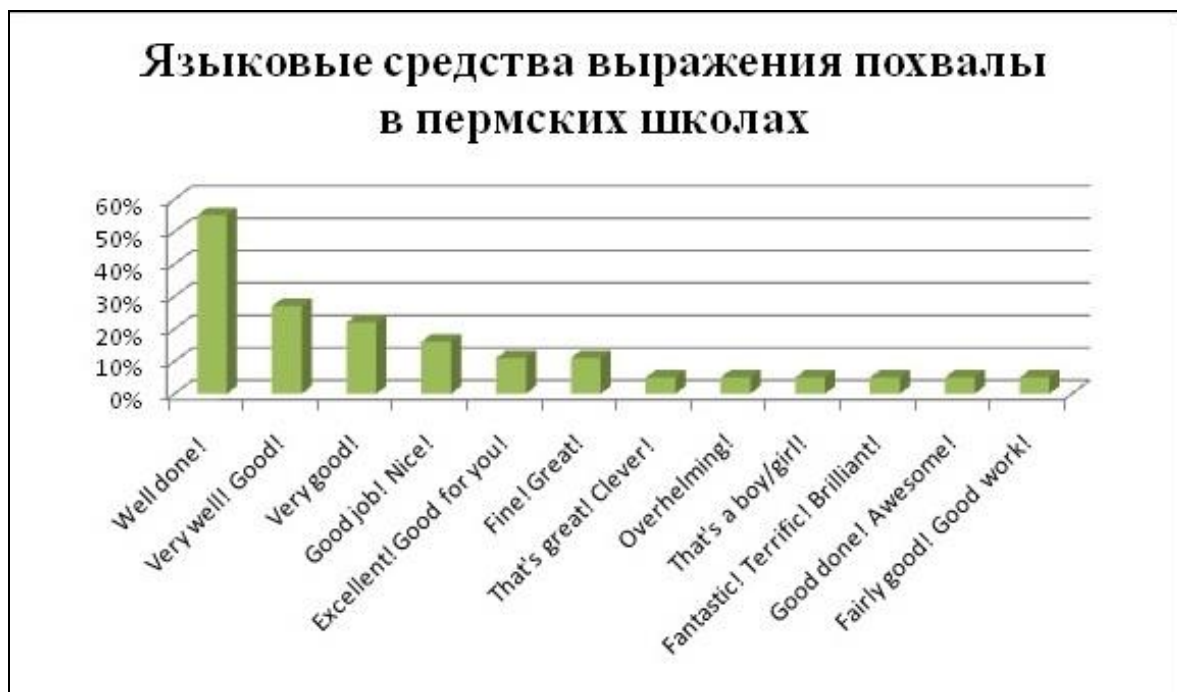
Всего было опрошено 18 учителей, 22% из них ответили, что постоянно хвалят своих учеников. Еще 22% уточнили, что часто хвалят только учеников младших классов, а учеников средних и старших классов реже. И 55% от общего числа учителей хвалят учеников часто, но не постоянно. На вопрос №2. *За что Вы обычно хвалите учеников?* большинство, а именно 38% учителей ответило, что причиной похвалы являются интеллектуальные способности учащихся. Чуть меньше, 6 человек, ответили, что хвалят учеников за правильные ответы. 27% опрошенных указали, что отзываются с похвалой об учениках, которые активно работали на уроке. За успехи в учебе учеников хвалят 22% учителей. За выполнение домашнего задания, за старания, за оригинальность, черты характера и за поведение учителя хвалят намного реже – всего лишь по 11% за каждый из вышеперечисленных предметов похвалы.

Далее опрос показал, что 33% учителей стараются обязательно объяснить ученикам, за что их похвалили. Ровно половина опрошенных лишь иногда объясняют своим ученикам причину похвалы. Интересно отметить, что 16% учителей никогда не дают комментариев по поводу похвалы учащихся.

Самым популярным вербальным способом похвалы среди учителей является выражение *Well done!*. Его используют 55% опрошенных нами учителей английского языка. Комментарии *Very well!* и *Good!* в качестве похвалы используют 27% участников опроса. К выражению *Very good!* прибегают 22% учителей. Еще меньше пользуются такими выражениями как, *Good job! Nice!* – 16%. *Excellent!, Good for you!, Fine!, Great!* употребляются в речи 11% учителей. Такие высказывания как *That's great! Clever! Good done! Terrific! Awesome! Overwhelming! Great job! Fairly good! Brilliant! Good work!*

That's a boy! That's a girl! Fantastic! были упомянуты лишь единожды. Наглядно процент использования данных фраз можно увидеть в Схеме №1:

Схема № 1



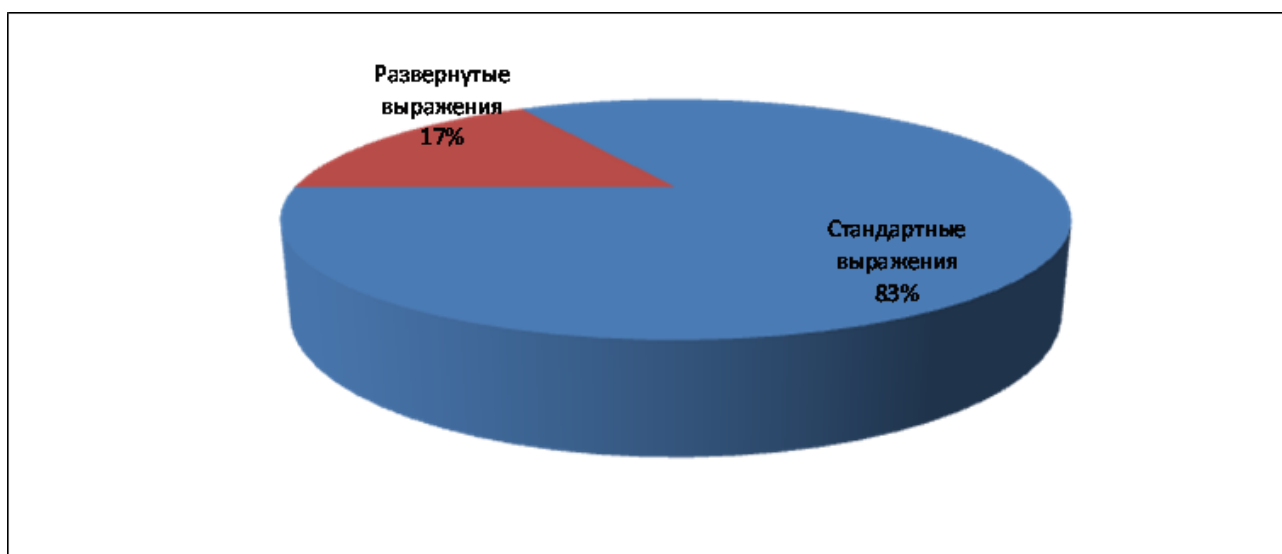
Развернутые фразы похвалы используют только трое учителей. Они указали следующие фразы 9 (Схема №2):

You touched my heart!

You are so clever today!

I'm impressed by your job!

Схема №2



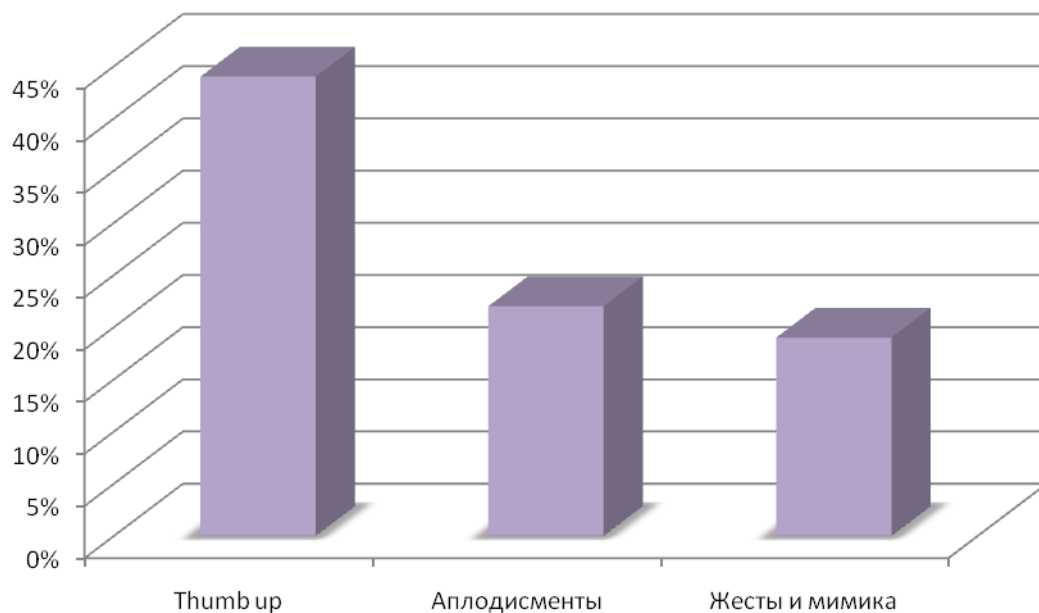
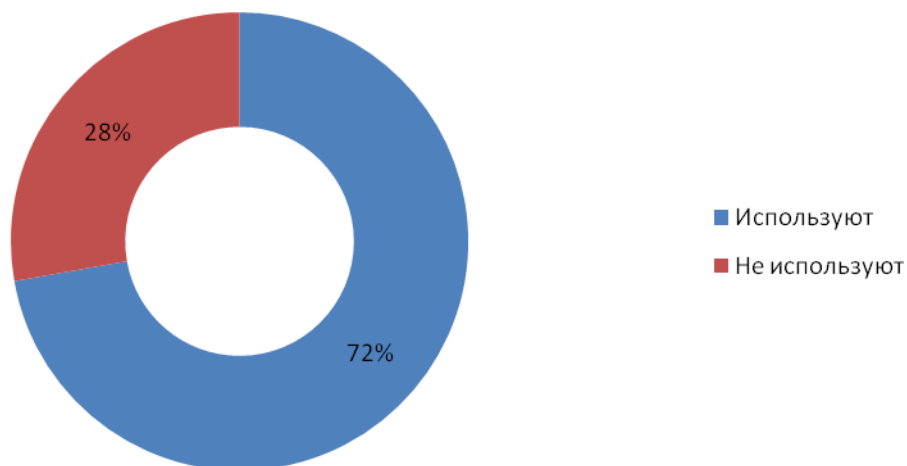
Следует отметить, что некоторые учителя в качестве похвалы используют стандартные фразы одобрения ответа типа *You are right* – 11%; *That's right* – 11%; *not bad* – 5%.

На вопрос №5. *Подключаете ли Вы к процессу похвалы ученика его одноклассников?* 38% учителей ответили положительно; 5% ответили – иногда, и 5% используют такой прием только в младших классах. Совсем не подключают одноклассников к процессу похвалы 50% учителей.

Вопрос о невербальном способе похвалы показал, что 66 % учителей используют жесты рук, и только 44% из них уточнили, что они применяют жест *thumb up* - «палец вверх», остальные же не указали, какие именно жесты они используют. Также 22% отметили улыбку и аплодисменты в качестве невербального способа похвалы. Абсолютно не применяют невербальные способы похвалы 28% опрошенных нами респондентов (см. Схему №3).

Схема №3

Невербальные способы похвалы



В качестве эффективного речевого акта похвалы 44% учителей выделили фразу похвалы с объяснением ее причины; еще 16% считают эффективным речевой акт, совмещенный с невербальными способами похвалы. По одному человеку дали такие ответы, как: *жесты + мимика + интонация; одобрение,*

подчеркивающее достоинства и любые успехи; улыбка + одобрение + возможность ученику самому оценить свой прогресс. Вместе с тем, 1 респондент ответил, что эффективный речевой акт похвалы должен быть выражен просто в виде фразы и еще один добавил, что фраза похвалы должна быть сформирована в зависимости от ситуации. Необходимо отметить, что 11% учителей воздержались от ответа на данный вопрос.

Итак, проанализировав ситуацию среди педагогов английского языка в школах города Перми, мы можем сделать вывод, что речевой акт похвалы на уроках не является успешной стратегией повышения успеваемости учеников для большинства учителей. Многие учителя высказывают похвалу безосновательно и используют при этом одни и те же фразы, что позволяет нам считать такую похвалу малоэффективной. Более того, некоторые учителя не разграничивают понятия речевого акта одобрения и похвалы. Половина педагогов никак не стараются подключить к процессу похвалы ученика его одноклассников, тем самым, упуская возможность воспитания чувства эмпатии и умения работать в команде. Наше исследование показало, что большое количество учителей не имеют представления о многих возможных невербальных способах похвалы и используют только стандартные жесты и мимику лица. В целом, понимание педагогов, что такое эффективный речевой акт похвалы в полном объеме, также отсутствует.

2.2. Вербальные и невербальные способы репрезентации похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе.

Используя полученные данные из исследований, упомянутых в параграфе 2.1., проанализируем языковые способы репрезентации похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе и рассмотрим их с позиции эффективности.

Всего нами было просмотрено 78 видеоуроков, общей продолжительностью 1679 минут или примерно 28 часов.

Наиболее распространенными в ситуации похвалы являются короткие реплики, содержащие общеоценочные предикаты. Они по своей сути лишены серьезной оценочной нагрузки, являясь в большинстве случаев формальными маркерами реакции со стороны учителя.

Статистические данные показали, что наиболее популярными лексическими единицами, выражающими похвалу, являются **Good** – 31, 78% и **Very good** – 28, 02%.

Teacher: First syllable, good! And what kind of word? Noun or verb?

Students: Noun.

Teacher: That's right. It's a kind of thing. Good! [1]

Teacher: What else? What is that a picture of?

Student: A website.

Teacher: Yeah. Very good! It's a picture of a website. [2]

Некоторые учителя на протяжении всего урока используют только эти выражения для того, чтобы похвалить учеников. Однако постоянное использование одних и тех же способов похвалы снижает ее эффективность до минимума. Например, на одном из уроков английского языка (продолжительностью 60 минут) для иностранных учеников, преподаватель использовал слово **Good** в качестве похвалы 113 раз [1], хотя мог бы применить иные разнообразные варианты. Еще в одном фрагменте педагогического дискурса учитель использовала фразу **Very good** 52 раза [33]. В таких случаях речевой акт похвалы теряет свое значение и становится формальностью.

Третье место по популярности, но с большим отрывом, занимает выражение **Good job**. Основываясь на полученных данных, его доля употребления учителями на уроках составляет 11,59% всех возможных способов репрезентации похвалы.

Teacher: Come to the front and get the card I've said...I have nothing to do.. I'm so...

Student: Bored.

Teacher: Bored! Good job! [3]

Реже используется такой вариант похвалы, как **Excellent**. Его доля составляет всего 5, 83% среди возможных способов похвалы.

Teacher: Ok. Listen: SUPERMARKET... SUPERMARKET....SUPERMARKET..

Everybody! SUPERMARKET

Students: SUPERMARKET

Teacher: Excellent! [4]

Well done также используется учителями нечасто (2, 84%), однако на одном из уроков данное выражение было произнесено 26 раз [28], что говорит о его неэффективности в данном случае.

Teacher: ...Please, name 'autumn' words

Student: Oh, leaves..

Teacher: Well done, Semen. [5]

Небольшой процент занимают такие выражения, как **perfect** (2,7%), **great** (2,42%), **great job** (1,92%), **fantastic** (1,85%), **very nice** (1,49%), **awesome** (1,42%), **exactly** (1,14%), а следовательно они обладают большей эмоционально-оценочной силой в педагогической коммуникации.

Student: Comedy is a story that is funny

Teacher: Ok, great! [6]

Teacher: I want you to put your finger on the number one at the top and I gonna come and see if you have found it.

(Children put)

Teacher: Very good! Table two awesome! Table one awesome! [7]

Teacher: Isabella and Molly, what did you talk about?

Pupil: We talked about breaking stuff down by putting it parts and breaking it

Teacher: Great job! [9]

Teacher: Somebody give me an example of someone in literature or a movie that you know to be a hero. Kennedy?

Student: Mulan

Teacher: Mulan! Perfect! [10]

Student: Fiction is a story that is not real

Teacher: Ok, fantastic! [6]

Teacher: Do they have to write something?

Student: Tick

Teacher: Just tick. Good. Exactly. [36]

Teacher: I want you to echo our “I can” statement: I can identify the main idea and the key details.

Students: I can identify the main idea and the key details.

Teacher: Very nice! [31]

Еще реже встречаются **nice, cool, absolutely, good work, pretty good**. **Nice** употребили всего лишь 15 раз (1,07%) за 1679 минут уроков; **absolutely** использовано в 0,92%, а **good work** в 0,50% случаях. Комментарий **Cool** - 5 раз (0,36%).

Teacher: Nice, nice! Okay. Tell me how you knew this was a straight line?

Student: There's no curve to it. [8]

Student: I got 21

Teacher: Cool! [11]

Teacher: So here's their group.

That's pretty good. [8]

Teacher: What is context?

Student: The setting around which an event happens.

Teacher: Absolutely! [34]

Teacher: All right. Good work, guys! [7]

К словам **wonderful u definitely** педагоги обратились в 0,21% случаях похвалы.

Teacher: Group two, what's the meaning of biography?

Student: *The life story*

Teacher: *That's good for group two. Wonderful! [6]*

Teacher: *And where can we find examples of good poetry already published?*

Student: *The Internet.*

Teacher: *Definitely. [35]*

Самыми редкими высказываниями являются ***Lovely***, ***Fabulous***. Их процент составляет всего 0, 14%; 0,7% соответственно.

- ***Lovely***

Teacher: *Repeat after me: Park*

Student: *Park.*

Teacher: *Lovely! [13]*

- ***Fabulous***

Teacher: *Ally?*

Student: *Hercules*

Teacher: *Hercules! That's fabulous! [10]*

Принятые в англоязычном педагогическом дискурсе выражения ***I love/like it*** занимают всего лишь 1,28% всех способов похвалы, а ***I like the way you..; I love that you...*** имеют еще меньшую долю: 1% и 0, 92% соответственно.

Teacher: *Olivia, what's a supporting detail?*

Student: *It's like a chair, like it holds the main idea up.*

Teacher: *I love that you said that! That's exactly what it does. [14]*

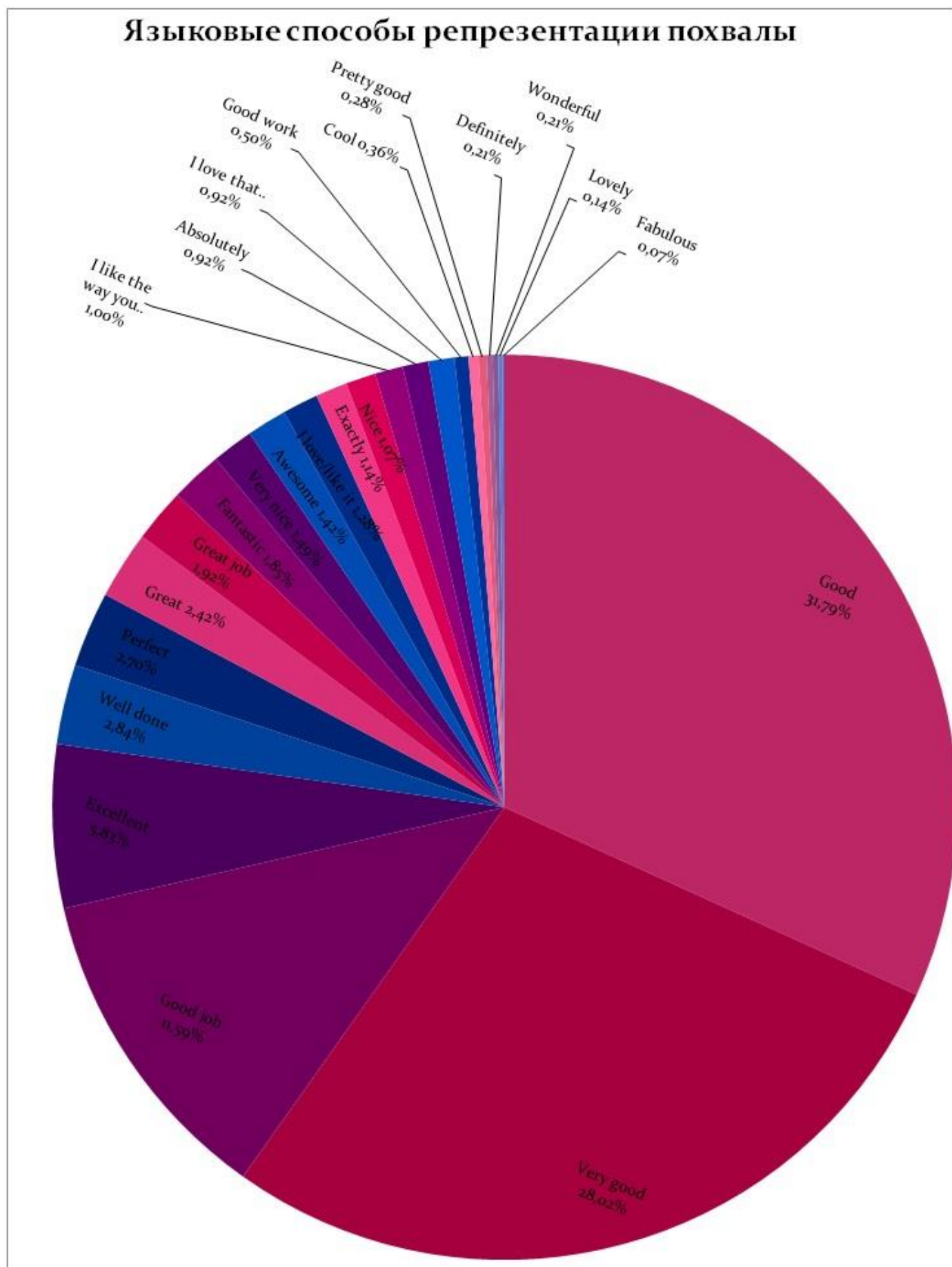
Teacher: You are perfectionists at this table. Aren't you?

Students: Yeah

Teacher: I like it! [8]

Наглядно мы можем увидеть процент употребления языковых способов репрезентации похвалы в диаграмме (см. Схему №4).

Схема №4



Также в англоязычном педагогическом дискурсе принято говорить о своем отношении к работе ученика, которое учителя выражают обычно следующими фразами: ***I'm excited, I'm pleased, I'm proud.*** Например:

Teacher: I'm excited, you guys did awesome today. I'm very proud of you! [15]

Teacher: I was very pleased with everything you were doing. Very pleased! [7]

Эффективность похвалы повышается в случае более развернутого комментария, например, подчеркивающего интеллектуальные способности учеников:

Teacher: I was trying to be tricky, but you've just surpassed my trickiness. You are so smart. [7]

или комментария, подчеркивающего определенные черты характера:

Teacher: You have 45 seconds left to finish you drawing..

Oh, guy, you do it so well. I appreciate how hard you are working! [16]

Речевой акт похвалы может включать уточнение причины одобрения:

Teacher: Once you have written that word, raise your hands up – tell me that you are ready to go....

(Students are ready)

Teacher: Thank you so much for being so quiet and paying attention! I really appreciate it. [17]

В приведенном примере похвала интегрирована в речевой акт «благодарность», что дополнительно указывает на ее неформальность.

Учитель может также усилить степень похвалы различными способами:

- с помощью интенсификаторов типа *very, absolutely, so*:

Teacher: So, Nancy, tell me what happened first?

Student 1: Mmm, John fixed the flat tire.

Teacher: Very good! So he fixed the flat tire! And then what happened, Anna? [12]

Student: The cloud drifts away.

Teacher: You're absolutely right! [18]

Student: Pencil, pen, eraser, book, ruler, glue, scissors, bag

Teacher: That's so nice! [19]

- с помощью включения междометий и междометных конструкций:

Student: Almost.

Teacher: My goodness, almost! We are getting there. Okay, "character."

Student: Bingo!

Teacher: Bingo? Oh, my goodness, you've gotten a bingo. [6]

- посредством повтора лексических средств, выражающих похвалу:

Teacher: What do you call that special holiday after marriage?

Student: Honeymoon?

Teacher: Good, Jackie! Honeymoon. Good. Honeymoon.... Honeymoon...[1]

- за счет использования синонимичных лексических средств, выражающих похвалу, в рамках одного и того же речевого хода:

Teacher: Ok, why won't you read it for us?

Student: He looks familiar. Is that our coach?

Teacher: Good. Great. [20]

Максимальный эффект похвалы обеспечен в случае комбинированного использования нескольких способов интенсификации, как в примерах ниже:

Teacher: *People who are investing in him and want to know if he's gonna do as good as he's projected to or if he's going off of his game.*

Student: Excellent answer! Very, very good![8]

Teacher: *Who can give me a word that has long sound [ei]?*

Student: *Train!*

Teacher: Very good! *Train has long [ei] sound. Excellent!* [21]

Teacher: Nice. Very nice. Very good graph. I like it. [8]

В данных случаях учитель прибегает к использованию интенсификатора *very*, а также использования синонимичных лексических единиц.

Вербальные способы выражения похвалы могут сопровождаться невербальными действиями. Так, привычным для англоязычной культуры (особенно американской) является жест «дай пять»

Teacher: *I like the way you're doing...Give me five.* [7]

или жест «палец вверх», который является символом одобрения чего-либо:

Teacher: *Good job! Give Brantley a thumb up. Excellent!* [9]

Интересными представляются фрагменты педагогической коммуникации, когда учитель предлагает ученику похвалить самого себя, используя невербальное действие.

В примере ниже учитель хвалит ученика, одновременно используя принятый способ похвалы в классе, когда удачный ответ сопровождается невербальным действием ребенка – похлопыванием самого себя по плечу:

Teacher: Put your hand on the back. Smart girl! Good job! [22]

Другой акт самопохвалы, инициированный учителем, можем наблюдать в следующем примере:

Pupil: I love my bubby

Teacher: A good job! Kiss yourself. (teacher gives kiss to her head) So smart! [23]

Отдельно следует отметить ситуации педагогического общения, в которых учитель предоставляет возможность ученикам похвалить своего одноклассника, при этом либо снабжая их готовой формулировкой похвалы:

Teacher (addressing the class): Say: 'Good job, Michael!' [24]

либо приглашая их совершить невербальное действие:

Teacher: Very good! Everybody let's give her one clap!

Children clapping.

Teacher: Good job! [22]

Teacher: Let me see, Hilda?

Student: someone

Teacher: Give Hilda a big hand! She remembers it. (Children are applauding) [25]

В следующем примере учитель не только совмещает вербальный акт похвалы с невербальным, используя аплодисменты, но и вовлекает всех учеников в этот процесс:

Teacher: Jane, can you say? Stand up, please. Here we go! (Teacher point to the pictures on the blackboard)

Student: Pencil, pen, eraser, book, ruler, glue, scissors, bag

Teacher: Very good! That's so nice! (Teacher and other pupils are applauding) [19]

Учитель использует данный прием на протяжении всего урока по отношению ко всем хорошо проявившим себя ученикам, что очень вдохновляет их на активную работу на уроке и желание отвечать.

Следующий пример демонстрирует необычную форму невербальной похвалы. Учитель вместе с учениками использует жест фотографа, чтобы якобы запечатлеть хорошо ответившего ученика:

Teacher: She got it. Ready?

Everybody takes a photo of the girl.

Teacher: Looking good. Great job! [26]

Похвала такого рода типична для педагогической коммуникации в младших классах. Помимо своей основной оценочной функции, она несет дополнительную воспитательную нагрузку: развивает чувство эмпатии и умение работать в команде.

Следующий пример невербальной похвалы касается старших классов. Учитель предлагает ученикам самим оценить выступление одноклассников и определить, достойны ли они похвалы:

Teacher: Give them a.... What should we give them? A round of applause or is that boring?

Students: Applause!

Teacher: Ok, give them a round of applause! Thank you very much! [27]

В примере ниже учитель сопровождает вербальный акт похвалы невербальным, а именно вручает «золотые» медали победившей команде.

Teacher: Who think they are closest?

Students: We got that.

Teacher: You got the exact one?

Awesome! Guess what you win? How about a gold medal? You've already won your gold!

Awesome! [8]

2.3. Предмет похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе

Похвала играет особую роль в педагогическом дискурсе. Как специфический вид стимулирования и поощрения похвала побуждает обучаемого «выкладываться» [Галинурова, Галлямова: электронный ресурс].

Использование РА похвалы в педагогическом дискурсе имеет свои особенности, продиктованные задачами и особенностями этого типа дискурса. Эта специфика чаще всего касается интенциональной стороны, которая в силу педагогической направленности дискурса осложняется дополнительными коммуникативными задачами. Другими словами, если иллокутивную функцию похвалы можно сформулировать как «положительная оценка качеств объекта похвалы», то в педагогическом общении эта функция осложняется стимулирующей, воспитывающей целью, например, похвалить и «поставить в пример другим»; похвалить, чтобы ученик старался и дальше; похвалить за одно, чтобы смягчить критику за другое («компенсирующий тип похвалы») и т.п. [Темиргазина, Бачурка 2017: 99].

В связи с этим похвала может быть классифицирована по содержанию, т.е. по тому признаку или предмету, в адрес которого высказывается похвала.

При классификации похвалы по содержанию можно выделить прежде всего **похвалу за правильный ответ**:

Teacher: So, tell us what an allusion is. Rachel?

Student: An allusion is a reference of a person, person or thing.

Teacher: Good! [10]

В данном случае учитель положительно реагирует на ответ учащегося, тем самым побуждает его к активной работе во время урока. Данная реакция учителя дает понять ученику, что его предположение является верным.

Также речевой акт похвалы очень часто используется учителями за **совершенные на уроке действия**. Это может быть не только правильный ответ, но и любая активность во время урока:

Teacher: Everyone can play

Children are playing

Teacher: Well done! Good listening, everyone! [28]

Реже встречается **похвала за поведение**:

Teacher: I like the way.. you know that when it's Antonio's turn, you are gonna let him walk up here and then he's gonna walk back and sit down. [29]

Teacher: I like the way you sitting like active listeners. Very, very good! Everyone has eyes on me. [7]

В примере ниже учитель хвалит ученика за **интеллектуальные способности**:

Teacher: Ok. That's a good idea. Good thinking.

Teacher: All right, so Mufasa is an awesome example of a father figure. I think that's a really awesome thought. [10]

Еще реже встречаются случаи, когда учитель хвалит за ***определенные черты характера***:

Teacher: I love the way you always try to give me examples to help me understand. That helps me! [11]

В данном примере учитель хвалит ученицу за отзывчивость, т.е. желание помочь.

Статистический анализ показал, что 54,02% речевых актов похвалы осуществляется за правильные ответы. Чуть реже звучит похвала за совершенные на уроке действия – 43,53%. Как мы можем увидеть в Схеме № 5, намного меньше педагоги хвалят за поведение. Доля такого предмета похвалы составляет всего 1,9% от общего числа речевых актов. И совсем малое количество речевых актов похвалы совершаются за интеллектуальные способности и за черты характера: 0,84% и 0,42% соответственно (см. Схему №5).

Схема №5



2.4. Анализ эффективных речевых актов похвалы.

В параграфе 2.1. мы отмечали на основании работ ряда исследователей многофакторность успешности похвалы. При таком подходе похвала должна представлять собой речевой акт, состоящий из нескольких речевых шагов, каждый из которых должен «работать» на эффективность одобрительной оценки.

В ходе исследования нами были проанализированы несколько фрагментов англоязычного педагогического дискурса, которые, на наш взгляд, включают эффективную похвалу.

Обратимся к их анализу.

Пример 1.

Teacher: I saw Jeilan write his pizza letter and after that he thought that it was notable right because sometimes we put that curve on the wrong side and he said that it doesn't look right and raised it and fixed it all by himself. So I think he deserved the cheer. Do you agree? So what we did the last time?

Children: Roller Coaster!

Teacher: So, put your hands up! Click, click, click, WOOOOW!

Teacher cheering: Good job, Jeilan! [7]

Первый речевой шаг учителя включает развернутый анализ усилий ребенка, акцентируя внимание на особенностях выполнения задания учеником: *he thought that it was notable right because sometimes we put that curve on the wrong side and he said that it doesn't look right and raised it and fixed it all by himself*. Ключевым при этом является возвратное местоимение *all by himself*, подчеркивающее самостоятельность ученика. Следующий речевой шаг – выражение мнения учителя о способе похвалы: *So I think he deserved the cheer*. За ним следует речевой шаг- приглашение учеников принять участие в невербальном выражении похвалы: *So, put your hands up!* Последний речевой ход замыкает цепочку речевых шагов, нацеленных на похвалу: *Good job, Jeilan*. Интересно отметить, что, хотя выражение *Good job* является достаточно клишированным, в данном контексте оно в большой степени индивидуализировано за счет обращения. Речевой акт сопровождается принятыми в данной группе детей неречевыми действиями, выражающими похвалу.

Таким образом, схематично речевой акт похвалы в данном контексте выглядит следующим образом:

РШ1 – объяснение причины похвалы

РШ2 – мнение по поводу возможной формы похвалы

РШ 3 – вербальное вовлечение одноклассников в процесс похвалы

РШ 4 – вербальное выражение похвалы.

Пример 2.

Teacher: So, give me one example of the villain, Robby.

Student: Cyclops

Teacher: Perfect!!!! The Cyclops! Man! I love you guys using all these examples of stories we read! I'm so proud of you! It makes my heart beat fast! All right, so the Cyclops in the Odyssey. Perfect example! [10]

Первый речевой шаг в данном примере это спонтанное, искреннее выражение похвалы: *Perfect!!!!* Учитель очень эмоционально реагирует на ответ учащегося и далее выражает искреннюю радость в следующем речевом шаге, где объясняет свою реакцию на данный ответ, т.е. причину похвалы: *I love you guys using all these examples of stories we read!* Следующие речевые шаги представляют комментарий по поводу эмоционального состояния учителя: *I'm so proud of you! It makes my heart beat fast!* Последний речевой шаг замыкает цепочку речевых шагов, нацеленных на похвалу: *All right, so the Cyclops in the Odyssey. Perfect example!* Учитель подтверждает ценность достижения ученика.

Схематично речевой акт похвалы в данном примере можно представить следующим образом:

РШ1 – выражение похвалы

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ 3 – комментарий по поводу эмоционального состояния учителя

РШ 4 – выражение похвалы

Пример 3.

Teacher: Nice job, Kalia! I can hear her whispering to herself how much money was in my hand. Very smart! [30]

В данном примере первый речевой шаг включает выражение похвалы, эффективность которого усиливается за счет обращения к ученику: *Nice job, Kalia!* Следующий речевой шаг – оценка усилий ученика, учитель акцентирует внимание на особенностях выполнения задания: *I can hear her whispering to herself how much money was in my hand.* Замыкающий речевой ход: *Very smart!* подчеркивает интеллектуальные способности ученика. Посредством данного комментария учитель усиливает похвалу.

Схематично речевой акт похвалы в данном контексте выглядит следующим образом:

РШ1 – вербальное выражение похвалы

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ3 – замыкающее выражение похвалы

Пример 4.

Проанализируем следующий пример, где учитель хвалит всех учеников в конце урока за проделанную работу:

Teacher: Very good work today. You guys did great work! We worked with some words, we wrote some sentences. We did lots of hard work today! We did some things that even like first great work and I was very pleased with everything you were doing. Very pleased. [7]

В данном примере первый речевой шаг – выражение похвалы всем ученикам: *Very good work today.* Второй речевой шаг – это развернутый анализ усилий учеников. Учитель акцентирует внимание на особенностях выполнения

заданий, подчеркивая достижения учеников: *We did lots of hard work today! We did some things that even like first great work.* Последний речевой ход – замыкающий: *I was very pleased with everything you were doing. Very pleased.* Здесь искренне выражается удовольствие учителя от работы с учениками.

Схематично этот пример выглядит следующим образом:

РШ1 – вербальное выражение похвалы

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ3 – выражение эмоционального состояния учителя

Пример 5.

Teacher: Let me see. (Teacher takes the plasticine worm and shows it to the class) This is what it should look like. Very nice worm, Samantha! [27]

В данном примере акт похвалы состоит из следующих шагов: сначала учитель демонстрирует результат работы ученика всему классу в качестве примера, сопровождая этот невербальный акт речевым ходом: *This is what it should look like.* Следующий и завершающий речевой ход содержит вербальную похвалу *Very nice worm, Samantha!*, которая усиливается за счет похвалы.

Схематично акт похвалы может быть представлен следующим образом:

РШ1- объяснение причины похвалы

РШ2- вербальное выражение похвалы

Пример 6.

Teacher: What does it mean 'the main idea'?

Student: The main idea is mostly about the story

Teacher: *Very good! It's what the story is mostly about. Can we give her a 'woo hoo'?*

Students: WOO HOO!

Teacher: *Good, Maddie! Nice answer!* [31]

В данном примере первым речевым шагом является выражение похвалы: *Very good!* Следующий речевой ход – выбор возможной формы похвалы. Учитель предоставляет эту возможность остальным ученикам: *Can we give her a 'woo hoo'?* Речевой акт сопровождается принятыми в данной группе детей речевыми действиями, выражающими похвалу. Замыкающим цепочку речевых шагов, нацеленных на речевой акт похвалы, является повторным выражением похвалы и объяснением ее причины (учитель хвалит за хороший ответ): *Good, Maddie! Nice answer!*

Таким образом, схематично речевой акт похвалы в данном примере можно представить в следующем виде:

РШ1 – вербальное выражение похвалы

РШ2 – вопрос к классу по поводу возможной формы похвалы

РШ3 – вербальное выражение похвалы

РШ4 - объяснение причины похвалы

Пример 7.

Teacher: *I truly enjoyed what I saw. I could tell exactly what you guys were thinking. So, when I came around, I didn't have to ask you 'Hey, Jared, what are you thinking about this?' I was able to see these thoughts on his paper. A lot of you have already figured out what the main idea is. Which is pretty impressive!* [14]

Первый речевой шаг учителя – выражение положительного отношения к увиденной работе учеников: *I truly enjoyed what I saw.* Следующий речевой ход включает развернутый анализ усилий и достижений ребят: *A lot of you have*

already figured out what the main idea is. Кроме того, мы можем наблюдать скрытую похвалу умственных способностей учеников и их самостоятельность, выраженную в этих предложениях: *So, when I came around, I didn't have to ask you 'Hey, Jared, what are you thinking about this?' I was able to see these thoughts on his paper.* Последний речевой шаг замыкает цепочку речевых шагов, нацеленных на похвалу: *Which is pretty impressive!* Стоит отметить, что данное выражение встречается очень редко в англоязычном педагогическом дискурсе и, тем самым, делает эффект похвалы максимальным в данном случае.

Из чего следует, схематично речевой акт похвалы в данном контексте выглядит следующим образом:

РШ1 – выражение отношения учителя

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ3 – вербальное выражение похвалы

Пример 8.

Teacher: So, we just finished our graphic organizer. We did an awesome job on it, too. I love that I saw everyone thinking, you're working head to head, you were thinking and listening to each other. You weren't just going along, what someone else was saying, you were debating. Very good job!
[14]

Первый речевой шаг учителя включает развернутую похвалу всех учеников: *We did an awesome job on it, too. I love that...* Следующим речевым шагом учитель подробно описывает усилия учеников: *I saw everyone thinking, you're working head to head, you were thinking and listening to each other*, а также акцентирует внимание на особенностях выполнения задания: *You weren't just going along, what someone else was saying, you were debating.* Последний речевой ход замыкает цепочку речевых шагов, нацеленных на похвалу: *Very good job!* Стоит отметить, что такое выражение достаточно стандартное, но в данном

контексте оно является искренним подведением итогов продуктивной работы учеников.

В данном примере схематично речевой акт похвалы выглядит следующим образом:

РШ1 – вербальное выражение похвалы

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ3 – закрепляющее выражение похвалы

Пример 9.

Teacher: You did a great job. And what did we do today? We took that whole and what was our number we started with?

Students: Five!

Teacher: And we broke it down into part, part. Great job! You did excellent. I can so proud of you. You are great mathematicians! You've been working for a long time and you did a great job. Let's give yourself a roller coaster cheer with a long ride. Ready? Here we go!

Students: Chug, chug, chug, chug, woo, woo, woo, woo, ppsh..

Teacher: Good job! [9]

Первым речевым ходом в данном развернутом примере является похвала учителя: *You did a great job*. Следующим речевым шагом учитель задает вопросы ученикам: *And what did we do today? We took that whole and what was our number we started with?* Тем самым, позволяет ученикам самим подумать о своих приложенных усилиях. Далее учитель дает развернутую похвалу, используя следующие фразы: *Great job! You did excellent. I can so proud of you. You are great mathematicians!* Следующий речевой шаг – объяснение причины похвалы: *You've been working for a long time and you did a great job*. Далее учитель предлагает ученикам самим похвалить себя, используя принятый в

данном классе невербальный прием: *Let's give yourself a roller coaster cheer with a long ride. Ready? Here we go!* И замыкающим речевым шагом в данном примере является подтверждение похвалы: *Good job!* В данном случае такое клишированное выражение также является подведением итогов работы учеников.

Схематично мы можем представить этот пример следующим образом:

РШ1 – вербальное выражение похвалы

РШ2 - вопрос к классу по поводу проделанной работы (уточнение причины похвалы)

РШ3 – вербальное развернутое выражение похвалы

РШ4 – объяснение причины похвалы

РШ5 – предложение классу по поводу возможной формы самопохвалы

РШ6 – закрепляющее выражение похвалы

Пример 10.

Teacher: Wow, Oh my goodness! You found a lot of information. Great! And I love how you used your own words, not just like book's words. Are you finished with this?

Student: No

Teacher: You're still working? Wow! Cool! [32]

В данном примере в первом речевом шаге учитель выражает похвалу с помощью междометной конструкции: *Wow, Oh my goodness!* Далее учитель объясняет свою реакцию: *You found a lot of information.* Следующим речевым шагом снова хвалит ученика: *Great!* Затем объясняет причину похвалы: *I love how you used your own words, not just like book's words.* Следующим речевым ходом учитель уточняет закончил ли работу ученик: *Are you finished with this?*

You're still working? И в завершении учитель снова удивляется усердию ученика и хвалит его еще раз: *Wow! Cool!*

Следовательно, схема данного речевого хода похвалы будет выглядеть так:

РШ1 - выражение первой части похвалы

РШ2 – объяснение причины похвалы

РШ3 – выражение второй части похвалы

РШ4 – объяснение причины похвалы

РШ5 – уточняющие вопросы ученику

РШ6 – искреннее выражение удивления и снова похвалы.

ВЫВОДЫ

Одним из центральных вопросов изучения похвалы в педагогическом дискурсе является вопрос об ее эффективности. Опираясь на результаты педагогического исследования О'Лири и Дж. Брофи об эффективности похвалы, нами был составлен опросник для учителей английского языка г. Перми, направленный на выявление особенностей применения одобрительных высказываний в педагогической коммуникации. Опрос подтвердил гипотезу о том, что учителя на уроках английского языка не в полной мере используют потенциал похвалы для мотивации и коррекции поведенческих реакций учеников. Согласно результатам опроса, учителя прибегают к стандартным видам похвалы: 83% из них пользуются типичными вербальными выражениями *well done, very well, good, very good, good job, nice, excellent, good for you, fine, great* и др. (Схема №1, 2), а 17% выбирают такие прилагательные, как *fantastic, brilliant, awesome, terrific* и более развернутые выражения, например: *You are so clever today!; I impressed by your job!*. Практически не осведомлены о невербальных способах похвалы в англоязычной педагогической культуре 28% учителей, а из 72% использующих невербальные приемы, 44% предпочитают жест *'thumb up'*, 22% - жесты рук и мимику; и 22% - аплодисменты.

На втором этапе исследования нами были проанализированы фрагменты англоязычного педагогического дискурса с целью выявления прагмалингвистических особенностей похвалы.

С точки зрения вербальных средств выражения похвалы самыми распространенными способами репрезентации похвалы являются короткие реплики *Good!* и *Very good!*, которые используют 31, 79% и 28, 02% учителей соответственно. Самыми редкими, согласно нашему исследованию, считаются слова *Lovely* – 0,14% и *Fabulous* – 0, 07%. Также мы можем сделать вывод, что для англоязычного дискурса характерны такие фразы похвалы, как *I love that you, I like it, I'm excited, I'm pleased, I'm proud*, где фокус перемещается с ученика на эмоциональное состояние учителя.

Вербальные способы выражения похвалы могут сопровождаться невербальными действиями, которые, как показало наше исследование, являются привычными для англоязычной культуры. Среди самых распространенных жест «дай пять», «палец вверх» или аплодисменты. Нами были также отмечены непривычные для русской культуры невербальные способы похвалы, имеющие определенные названия, например, так называемый *'roller-coaster'*[7], включающий в себя жесты и звуки, ассоциирующиеся с американскими горками. В 8 фрагментах педагогического дискурса учителя подключали одноклассников к процессу похвалы, что определенно повышает ее эффективность.

Анализ полученных нами данных показал что, чаще всего учителя хвалят учеников за правильный ответ (54, 02%) и за любой другой вид деятельности во время урока (43,53%). Стоит отметить, что случаи похвалы за поведение, за интеллектуальные способности и за определенные черты характера учеников достаточно редки (1, 19%; 0, 84% и 0, 42% соответственно).

В ходе исследования нами также были проанализированы несколько фрагментов англоязычного педагогического дискурса, которые отвечают параметрам эффективности похвалы (по Дж. Брофи). Эффективный речевой ход похвалы состоит из нескольких речевых шагов, которые «работают» на эффективность одобрительной оценки. В качестве речевых шагов могут выступать следующие:

- вербальное выражение похвалы;
- объяснение причины похвалы;
- мнение по поводу возможной формы похвалы;
- комментарий по поводу эмоционального состояния учителя;
- вербальное вовлечение одноклассников в процесс похвалы;
- вопрос к классу по поводу возможной формы похвалы или самопохвалы;

- вопрос к классу по поводу проделанной работы (уточнение причины похвалы);
- уточняющие вопросы ученику;
- закрепляющее выражение похвалы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из главных задач учителя на уроке является повышение мотивации ученика к учебной деятельности. Оценочные суждения в их идеальном проявлении должны способствовать реализации данной задачи. Однако вопреки ожиданиям учителя не в значительной степени полагаются на похвалу в рамках педагогического взаимодействия, что часто объясняется экономией времени на уроке.

Низкая осведомленность учителей английского языка г. Перми в вопросах использования похвалы, обнаруженная в ходе опроса на основе уже разработанных критериев эффективности похвалы, натолкнуло нас на необходимость провести прагматический анализ речевого акта похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе. Полученные в результате исследования данные о специфике похвалы в педагогическом контексте могут выступать в качестве дидактического материала, который может быть использован в целях повышения коммуникативной компетентности учителей английского языка.

В начале исследования нами было поставлено несколько задач:

1. создать корпус единиц анализа;
2. проанализировать вербальные и невербальные способы выражения похвалы в англоязычном педагогическом дискурсе;
3. классифицировать англоязычные речевые акты похвалы в педагогическом дискурсе в соответствии с предметом похвалы;
4. проанализировать структуру эффективных англоязычных речевых актов похвалы в педагогическом дискурсе.

Отобранные методом сплошной выборки и проанализированные фрагменты педагогического дискурса позволили сделать несколько выводов.

Во-первых, спектр вербальных средств выражения похвалы достаточно велик, однако ряд из них теряют свою эффективность (например, *Good!*),

поскольку представляют собой скорее формальное клише, нежели самобытное выражение похвалы.

Во-вторых, для англоязычного педагогического дискурса характерно перемещение акцента на чувства учителя (*I'm pleased, I'm proud*), которое повышает весомость акта похвалы и усиливает эмоциональную составляющую педагогического процесса.

В-третьих, предметом похвалы могут выступать не только интеллектуальные способности ученика, но и его поведенческие особенности, черты характера, что говорит о высоком потенциале похвалы в плане формирования ценностных ориентаций учеников.

В-четвертых, успешность акта похвалы определяется его многошаговой структурой, которая может включать вербальные и невербальные шаги, каждый из которых должен усиливать одобрение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Арский А.А.* Инвективы в высказываниях угрозы и предостережения // Вестн. ИГЛУ Сер. Лингвистика. Иркутск, 2000.
2. *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт.// М.: «Наука», 1988. – 341с.
3. *Баженова Е. А.* Категория оценки // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М., 2006. С. 139-146.
4. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка//Издательство иностранной литературы, 1955.
5. *Бигунова Н.А.* Иллокутивные функции речевых актов положительной оценки (на материале англоязычного художественного дискурса) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта/ № 2 / 2013.
6. *Варфоломеева И.В., Кулемина К.В.* Речевые акты похвалы/комплимента с позиции теории речевых актов в английской и русской коммуникативных культурах.//Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2013. № 1 (68).
7. *Василенко А.П.* Оценочно-эмотивное содержание русских и французских фразеологизмов // Филол. науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5), ч. 1.с. 64.
8. *Власова Т. М.* Оценочные иллокутивные Акты, реализованные с помощью невербальных средств общения (на материале английского дискурса) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2012.
9. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки.// М.: Наука, 1985. С.228.
10. *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки.//М.: КомКнига, 2006.
11. *Галинурова Г.И., Галлямова Н.Ш.* Похвала как метод стимулирования в педагогическом дискурсе [Электронный ресурс] URL: <http://www.rusnauka.com/> (дата обращения 10.09.2017)

12. *Горобец О.Б.* Похвала и комплимент: межжанровые границы // Учен. зап. Комс.-на-Амуре гос. техн. ун-та, 2010, № II-2(2).
13. *Дьячкова И. Г.* Похвала и порицание как речевые жанры // Вестник Омского университета. 1998. Вып. 3.
14. *Демьянков В.З.* «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений) // Новое в зарубежной лингвистике: Вып.17. М.: Прогресс, 1986. С.223-235.
15. *Ежова Т.В.* К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник Оренб. Гос. Университета. – 2006. - №2. – С.52.
16. *Звегинцев В.А.* Предложение и его отношение к языку и речи. //М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
17. *Ипполитова Н. А.* Педагогическая риторика: Учеб. пособие. — М.: Изд-во МГПУ, 2001. – С.13.
18. *Карасик В. И.* Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. –211 с.
19. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002.–304 с.
20. *Квашина В.В.* Оценочность как языковая категория в современной лингвистике. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013.
21. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. 2003 г. С.86.
22. *Мельник А.* Язык жестов. // М.: Терра - Книжный клуб, 2003.
23. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика: история и теория. – М.: Академия, 1998. – с.389.
24. *Остин Дж.Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17.- М.: Прогресс, 1986.

25. *Рахилина Е.В.* Основные идеи когнитивной семантики // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. М., 1997.
26. *Радбиль Т.Б., В.А. Юматов.* Возможности и перспективы применения теории речевых актов в лингвистической экспертизе, 2013.С.286.
27. *Рябцева, Н. К.* Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Наука,1994.- С. 82-86.
28. *Серль Дж.Р.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов: М.: Прогресс, 1986.
29. *Серль Дж.Р.* Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. – М., 1986 (1). – С. 170–194.
30. *Серль Дж. Р.* Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. – М., 1986 (2) – С. 195–222.
31. *Солодилова И.А.* К проблеме описания оценочных речевых актов (на материале немецкого языка) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.2010.
32. *Темиргазина З.К., Бачурка М.С.* Речевые акты похвалы и одобрения в педагогическом дискурсе. 2017. – С. 97-105.
33. *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – Вып.1. – 212 с.
34. *Alderman M. Kay.* Motivation in achievement // Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. – С.253
35. *Austin J. L.* How to do things with words. // Oxford, 1962, 1973.
36. *Brophy J.* Teacher Praise: A Functional Analysis. 1981, Review of Educational Research, 51, P. 5—32.
37. *Brown P., Levinson S.* Politeness: Some Universals in Language Usage.//Cambridge, 1987.
38. *Davison A.* Indirect speech acts and what to do with them // P. Cole, J.L. Morgan eds. Speech acts. – N.Y. etc.: Acad. Press, 1975.

39. *Morgan J.L.* Some remarks on the nature of sentences. // R.E. Grossman ed. Papers from the parasession on functionalism. – Chicago (Illinois): CLS, 1975.
40. *Power R.J.* The organization of purposeful dialogues. // Linguistics, 1979, v.17.
41. *Searle J.R., Kiefer F., Bierwisch M.* ed. Speech act theory and pragmatics, 1980.
42. *Searle J. R.* Expression and meaning. // Cambridge, 1979.
43. *Schiffrin D.* Approaches to Discourse. Oxford, 1994. P. 20-43.
44. *Wright R.A.* Meaning and conversational implicature. // P. Cole, J.L. Morgan eds. Speech acts. – N.Y. etc.: Acad. Press, 1975.

Список лексикографических источников

1. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка.// М., 1984.
2. *Хорнби А.* The Advanced learner's dictionary of current English. Сэнгилей, 1992. - 1626 с.
3. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Longman Advanced American Dictionary.// Longman, 2000.

Интернет – источники примеров

1. <https://www.youtube.com/watch?v=SeHkclnWAfk>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=sASlbUsn2-Y>
3. https://www.youtube.com/watch?v=hEikT_Uesks
4. <https://www.youtube.com/watch?v=DB7lxy7sd44&t=9s>
5. <https://youtu.be/MDd7IZC2cWs>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=9DGAKPwScmc&t=123s>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=cjNv2dQCFEk>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=HyDTdzEc6mA>

9. <https://www.youtube.com/watch?v=D2o6MDpL1v0&t=27s>
10. <https://www.youtube.com/watch?v=E-sAFxA5wM>
11. <https://www.youtube.com/watch?v=Nw4R3HwwiUY&t=1828s>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=Ks0oxK0-BsU>
13. <https://www.youtube.com/watch?v=DB7lxy7sd44&t=519s>
14. <https://www.youtube.com/watch?v=ITU0OXmefyg>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=fsJXcaF6vHo>
16. <https://www.youtube.com/watch?v=DQ9eyaHH8R8>
17. <https://www.youtube.com/watch?v=nVBbtS5VQmE>
18. <http://www.youtube.com/watch?v=snJTiviuJDs>
19. https://www.youtube.com/watch?v=UUg5xjM_Qss
20. <https://www.youtube.com/watch?v=0VpU0ig636Q>
21. <https://www.youtube.com/watch?v=c7BJvLEyHIU>
22. <https://www.youtube.com/watch?v=GQlvAFFRS04>
23. <https://www.youtube.com/watch?v=FhgcyRBaJVs>
24. <https://www.youtube.com/watch?v=9IgQZVczLBs>
25. <https://www.youtube.com/watch?v=4vZrxXkwBFs>
26. <https://www.youtube.com/watch?v=WJVd0RmibbM>
27. https://www.youtube.com/watch?v=g9kyl_WPFhU
28. <https://www.youtube.com/watch?v=rmnvilrHX6g>
29. <https://www.youtube.com/watch?v=Ldj47XFbMxA>
30. <https://www.youtube.com/watch?v=jzq-kuyhiqs>
31. <https://www.youtube.com/watch?v=g96P9enDB7U>
32. <https://www.youtube.com/watch?v=OKk2XzCSHu4&t=263s>
33. <https://www.youtube.com/watch?v=rrqPzL-dERk&t=3485s>
34. <https://www.youtube.com/watch?v=t8t3axJytqI&t=942s>
35. <https://www.youtube.com/watch?v=nFO8JC85Pis&t=158s>
36. <https://www.youtube.com/watch?v=e16mymdji68&t=69s>

