УДК 808.5+81.139+311

DOI: 10.33184/bulletin-bsu-2020.1.19

МЕТОД РАЗДЕЛЯЕМЫХ ЭМОЦИЙ КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ СТАТУСНО-РОЛЕВОГО ОБЩЕНИЯ

© Е. А. Казанцева

Уфимский государственный нефтяной технический университет
Россия, Республика Башкортостан, 450062 г. Уфа, ул. Космонавтов, 1.

Тел.: +7 (927) 333 13 35.

Email: consul200@yandex.ru

В данной работе предлагается разработанный автором метод практической количественной характеристики эмоциогенного потенциала (ЭП) как отдельных элементов дискурса, так и совокупности их в дискурсивном потоке. Метод разделяемых эмоций, или Shared Emotions Method (SEM), основывается на опросе общественного мнения участников институционального дискурса в репрезентативной выборке, включающей в себя представителей разных возрастных, гендерных и социальных групп в зависимости от конкретных задач исследования. Апробация метода показала его адекватность при оценке ЭП дискурсивных единиц и применимость во многих исследовательских аспектах лингвистики эмоций и эмотивной лингвоэкологии.

Ключевые слова: коммуникативная лингвоэкология, эмоциогенный потенциал, метод разделяемых эмоций (SEM), экологический баланс статусно-ролевого общения.

Исследование академического дискурса, понимаемого здесь как совокупность дискурсивных практик, реализующихся в процессе передачи, приобретения и обмена знаниями [25], в проекции его коммуникативной лингвоэкологии является ответом на вызовы современной ситуации, развивающейся на протяжении двух последних десятилетий в российском образовательном пространстве и характеризующейся нарастанием признаков нарушения экологического баланса общения в коммуникативном пространстве школы и, с несколько меньшей интенсивностью, вуза [14; 16–18 и др.].

В связи с этим усилия исследователей, направленные на декодирование языковых средств экологизации/деэкологизации коммуникации в академическом пространстве, разработку для педагогов речевых средств защиты от неэкологичной коммуникации, методов прогнозирования поведения в категориальных эмоциональных ситуациях (далее – КЭС, термин, предлагаемый в [22, с. 69]), причины сбоев в коммуникативных актах *педагог-студент/студент-педагог* и перехода к неэкологичным, деструктивным формам коммуникации являются весьма актуальными.

В статье предлагается к рассмотрению разработанный автором метод определения знака и степени эмоционального влияния вербально оформленной речи на коммуникативного партнера, результаты апробирования которого были сопоставлены с данными транзактного анализа исследуемого речевого материала [1; 10]. Транзактный анализ позволяет выявить статус коммуникативного акта: равностатусное общение по типам **В-В** (взрослый-взрослый), **Р-Р** (родитель-родитель), **Д-Д** (дитя-дитя), исключяющее развитие конфликта, и разностатусное общение по типам **Р-Д** (родитель-дитя) и

Д-Р (дитя-родитель), из которых первый тип производит дисгармонизирующее влияние на отношения речевых партнеров и способствует развитию конфликта, а второй, наоборот, гармонизирующее, сглаживающее конфликт.

Эмотивная лингвоэкология располагает необходимым терминологическим аппаратом для изучения влияния эмоций на здоровье и поведение человека, включая его когнитивную деятельность. Одним из ее ключевых терминов в коммуникативном аспекте является *эмоциогенность*, которую мы вслед за В. И. Шаховским [20, с. 388] трактуем как потенциальную вероятность вызвать эмоциональную реакцию адресата. Эмоциогенность может быть как положительной (вызывает позитивные эмоции), так и отрицательной (вызывает негативные эмоции), при этом порождаемые у адресата эмоции могут различаться по своей интенсивности. Под *эмоциогенным потенциалом* вербальных (слово, высказывание, текст) и невербальных (мимика, жесты и пр.) средств коммуникации, соответственно, понимается степень такой вероятности [6–7], их эмоциогенное содержание [15; 11, с. 95].

Академический дискурс по своей сути является процессом, для которого наибольшую значимость имеет связь эмоций и познания. Когнитивная функция эмоций проявляется в нескольких ролях: давать толчок к познанию, компенсировать недостаток знания, быть катализатором познавательного процесса [21, с. 30], из чего можно сделать заключение, что эмоции могут не только катализировать, но и ингибировать когнитивные процессы, если они находятся в отрицательном, неэкологичном спектре.

Исследование экологии академического дискурса имеющимися в распоряжении лингвистики

методами затрудняется высокой степенью его интердискурсивности, большим числом одновременно задействованных участников и широким жанровым разнообразием [3–4]. Тесное и синкретичное переплетение основных жанров академического дискурса (объяснение, инструктирование, обсуждение и т.п.) с сопутствующими, организационными жанрами (фатические, регулятивные, контролирующие и оценивающие) может инициировать как повышение, так и снижение общего уровня экологичности общения педагога с аудиторией, параллельно оказывая влияние и на вектор развития информационно-познавательной потребности.

Если учесть, что каждый речевой шаг, сделанный участниками академического дискурса, проходя через эмоциональные фильтры всех остальных участников [24], формирует у них соответствующие эмоции, то становится очевидным, что для полной оценки общего эмоциогенного потенциала академического дискурса необходимо принимать в расчет эмоциогенный потенциал всех жанров, в нем реализующихся.

Резкие замечания, публичная оценка, выражение неудовольствия по поводу поведения, интеллектуального уровня, внешнего вида или подготовленности студента (коммуникация по типу *Р-Д*) значительно снижает эмоциональный настрой всей аудитории, включая самого педагога: этот феномен подобен «цепной реакции, ведущей к разбалансировке не одного, а сразу нескольких людей» [23, с. 29]. Вплетенные в канву процесса передачи знаний, подобные речевые ходы педагога способны нанести значительный ущерб как экологичности академического дискурса, так и результативности самого процесса обучения. Рассмотрим это на следующем фрагменте академического дискурса:

(Учитель средней школы): *А вот это важно / понять / что это / союз или союзное слово // обратите на это особое внимание // Сидоров! // Мне не нравится, как ты сидишь! //*

Трансактный анализ фрагмента показывает, что при изложении учебной информации академическая коммуникация шла по сценарию *В-В*, но последним речевым ходом педагог инициировал сценарий общения по типу *Р-Д*, переводящий коммуникацию в зону, допускающую развитие конфликта. Тогда можно предположить, что речевой ход педагога может нарушить экологическое равновесие, поскольку вектор его эмоциогенности со всей очевидностью отрицателен (обращение по фамилии, негативная оценка деятельности, экспликация авторитарного «Я» педагога). Возникающее при этом у аудитории состояние дистракции и эмоциональной угнетенности как правило характеризуется инертностью, пролонгированностью эффекта и требует дополнительных усилий для выхода из него. Из этого можно сделать вывод, что в процессе передачи важной академической информации педагогу следует воздерживаться от любых, даже слабо

отрицательных речевых ходов, относящихся к сопутствующим, организационным жанрам академического дискурса.

Предполагаемые варианты альтернативного и более экологичного поведения педагога в вышеприведенном примере преимущественно невербальны:

а) учитель может, не прекращая объяснения, просто подойти к парте, за которой сидит Сидоров (сокращение физической дистанции);

б) установить визуальный контакт с учеником и взглядом/коротким жестом прекратить нежелательное поведение (сокращение психологической дистанции).

Однако в подобной ситуации могут быть использованы и вербальные варианты, основанные на переходе к более экологичному сценарию коммуникации (*В-В* или *Д-Р*), в сочетании с техникой переключения внимания, например:

а) спокойным доброжелательным тоном, обращаясь по имени, задать Сидорову вопрос по обсуждаемой теме: «Сережа, а как ты думаешь...?» (иницирование сценария *В-В*);

б) спокойным доброжелательным тоном, обращаясь по имени попросить Сидорова что-то сделать: «Сережа, можешь мне помочь подвинуть стол, чтобы всем было лучше видно?» (иницирование сценария *Д-Р*).

При использовании описанных техник экологический баланс процесса передачи академической информации не нарушается, а сама академическая коммуникация не теряет своей эффективности.

Однако педагогу (как и участнику любого другого типа институционального дискурса) не всегда удастся оценить вектор и степень эмоциогенности своих высказываний, в связи с чем актуальной становится необходимость научного исследования феномена эмоциогенности в ситуациях статусно-ролевого общения.

Предлагаемый нами *метод разделяемых эмоций* (*Shared Emotions Method (SEM)*) поддерживает постдюркгеймианскую традицию в социологии эмоций [26] и основывается на опросе общественного мнения участников институционального (в т.ч. академического) дискурса в репрезентативной выборке, включающей в себя представителей разных возрастных, гендерных и социальных групп в зависимости от конкретных задач исследования.

Для определения эмоциогенного потенциала дискурсивных единиц или, например, выяснения предпочтительности вариантов речевого хода с точки зрения потенциального эмоциогенного воздействия на адресата они вводятся в опросник для анкетирования. Респондентов затем просят оценить каждый из представленных элементов в баллах. Ранжирование производится в области от –2 до +2, где:

«ЭП–2» – речевой ход, вызывающий ярко выраженные отрицательные эмоции;

«ЭП-1» – речевой ход, вызывающий слабо выраженные отрицательные эмоции;

«ЭП+1» – речевой ход, вызывающий слабо выраженные положительные эмоции;

«ЭП+2» – речевой ход, вызывающий ярко выраженные положительные эмоции.

Предлагаемая формула статистической обработки (1) позволяет определить направленность вектора эмоциогенности элемента дискурса, а также количественно оценить эмоциогенный потенциал, заложенный в речевом ходе (ЭП_{рх}):

$$\text{ЭП}_{\text{рх}} = (2n_{\text{ЭП}+2} + n_{\text{ЭП}+1} - n_{\text{ЭП}-1} - 2n_{\text{ЭП}-2}) / 100, (1)$$

Где *n* – процент от числа респондентов, оценивших данный речевой ход в соответствии с приведенной выше градацией.

При этом диапазон варьирования значений по данной формуле составляет от –2 до +2. (–2 представляет абсолютно непозволительный, деструктивный, максимально эмоциогенно-отрицательный речевой ход; +2 представляет в высшей степени эмоциогенно-положительный речевой ход). Введение коэффициентов к индексам ярких эмоций и расширение за счет этого диапазона значений предоставляет возможность более выраженного дифференцирования оценки эмоциогенности высказывания. Более того, в случаях, где необходима еще более тонкая градация (например, при количественной оценке экологичности/неэкологичности субстандартной синонимии), область ранжирования может быть расширена до значений от –3 до +3 с соответствующими изменениями в формуле (1).

Рассмотрим более подробно сферу применения метода **SEM** применительно к академическому дискурсу. Значительная стандартизированность (клишированность) речи учителя, отмечаемая многими исследователями [2; 5; 9; 12; 19 и др.], снижает степень экологичности дискурсивных практик на уроке/занятии за счет окаменелости их форм и образов. К ним относятся метафорические и устойчивые сочетания, например, *смотришь как баран на новые ворота, дубина стоеросовая, голову дома оставил, лапшу на уши не вешай, без родителей в школу не приходи*, использование неэкологичных субстандартных синонимов, например, *мямлить, безмозглый, патлы, убогий* и многие другие эмоциональные языковые средства.

Во всех вышеперечисленных примерах неэкологичность речи учителя эксплицитна и очевидна, и он в полной мере осознает потенциальный ущерб такого речевого поведения (о причинах открытого деструктивного поведения педагога см. [8]). Такие речевые ходы получили в эмотивной лингвоэкологии название *эмоциональный страйк* [24, с. 37] и свидетельствуют об отсутствии у адресанта эмоциональной толерантности. По шкале **SEM** все эти примеры, безусловно, будут иметь значения близ-

кие к нижней границе. Однако во многих случаях педагог даже не осознает, что его слова могут ранить. Для иллюстрации приведем следующий дискурсивный эпизод (пример из [5]):

Родительница: *«Почему называете моего ребенка дураком?»*

Учительница: *«Нет, я не называла дураком. Я спросила: «Ты что, дурак?»»*

В приведенном примере педагог демонстрирует непонимание имплицитного деструктивного потенциала своих слов, для адресата же он был вполне очевиден.

Более того, некоторые отечественные исследователи при анализе педагогической риторики приводят в качестве забавных примеров, демонстрирующих креативность учителя, такие примеры, как *Ему надо не на психолога, а на дурака! / Одна говорит бред сивой кобылы, другая еще хлеще! Сядь! / Тебе надо учиться в школе для дураков! / Я в одиннадцатом классе или в пятом? Хотите тройку иметь – не готовьтесь!* и т.п. [13, с. 122], не относя их к формам речевой агрессии.

Вышеприведенные примеры подтверждают, что метод **SEM** может быть весьма полезен для оценки эмоциогенного потенциала именно таких имплицитных (скрытых) и не всегда осознаваемых адресантом (и даже исследователем языка и речи) коммуникативных деструкторов.

Предлагаемый метод прошел апробирование в 2019 г. В пилотном анкетировании приняли участие 200 респондентов близких возрастных категорий (от 13 до 16 лет, 46% мужского и 54% женского пола из разных социальных слоев) из числа учащихся школ г. Уфы. В опросник были включены варианты речевых ходов педагога (2–4 варианта, объединенные в группы согласно модели коммуникативной ситуации) с кратким описанием контекста, в котором они звучат, и сопутствующими дискурсивными характеристиками. Все потенциально неэкологичные высказывания, введенные в анкету, были взяты из наших предыдущих полевых исследований. Варианты рефрейминга в более экологичные формы были сконструированы на основе выводов, полученных в результате собственных теоретических и сопоставительных исследований. Респондентов попросили оценить по шкале от «–2» до «+2» каждое высказывание. Полученные материалы были обчислены по приведенной выше формуле.

Для иллюстрации полученных результатов приведем несколько примеров:

Коммуникативная ситуация 1. Последний урок, все уже устали. Учитель пытается объяснить что-то важное, но многие не слушают. Учитель:

(1) – (громко, резко) *Обращаюсь к пустому месту кто ли?*

(2) – (громко) *Внимание только на учителя!*

(3) – (негромко, спокойно) *Сейчас мне очень нужно ваше внимание.*

Наиболее деструктивным речевым ходом, объективно и закономерно, оказался (1): ЭП = -1.95. Речевой ход (2) оказался менее эмоциогенным, хотя находится в отрицательном спектре (ЭП = -0.2), а речевой ход (3) продемонстрировал свою конструктивность и выход в зону положительных эмоций (ЭП = +0.4). Полученные данные находятся в соответствии с результатами трансактного анализа: в примерах (1) и (2) учитель инициирует коммуникативный сценарий типа **Р-Д** (конфликтогенный сценарий), в (3) – общение строится по сценарию **В-В** (сценарий делового, неконфликтного взаимодействия).

Коммуникативная ситуация 2. Учитель хвалит вашего одноклассника:

(4) – (громко, длинно) *Золотко мое!*

(5) – (спокойно, по-деловому) *Отличная работа!*

(6) – (снисходительно) *Ну, удивил меня сегодня. Ладно, садись, пять!*

В ситуации публичной оценки ее негативность очевидно способствует коммуникативной деструкции. Но даже в случае положительной оценки это весьма рискованный речевой шаг. Из трех предложенных примеров устойчивые положительные эмоции респондентов вызвал только (5) (ЭП+1.8), соответствующий сценарию **В-В**. Положительная эмоциогенность этой формы оценки, таким образом, подтверждается.

Вариант (4) получил значительно более низкую оценку (ЭП+0.24), что сигнализирует о том, что похвала в такой форме не воспринимается как эмоциогенно положительная довольно большой пропорцией опрошенных. Тогда можно предположить, что, по всей видимости, фраза «Золотко мое!», являясь, безусловно, ярко выраженной положительной оценкой (сценарий **Д-Д**), не проходит критерий искренности у современных школьников, поскольку сценарий **Д-Д** может быть успешно реализован только при условии близких, доверительных отношений речевых партнеров. Кроме этого, оценка, апеллирующая к личности, со всей очевидностью проигрывает по сравнению с оценкой деятельности индивида. Действительно, педагогу уместнее оценивать работу обучающегося, а не его личность.

Вариант (6) получил наиболее низкую оценку респондентов (ЭП-0.8), что также было прогнозируемо, поскольку форма уступки с оттенком снисхождения (сценарий **Р-Д**) значительно снижает положительность этой оценки, ставя ее под сомнение.

Коммуникативная ситуация 3. После большой перемены. Урок начался, учитель уже объясняет тему, и тут открывается дверь и заходят две опоздавшие ученицы. Учитель:

(7) – (громко, длинно) *Где это вы гуляете, голубушки?*

(8) – (громко, с нажимом) *А вы могли бы представить, что на урок опаздываю Я??*

(9) – (тихо, спокойно, быстро) *Бегом по местам!*

(10) – (весело) *Не в коня корм!*

Варианты речевых ходов (7) и (8), отражающие коммуникативный сценарий **Р-Д**, получили негативную оценку респондентов (-0.8 и -1.9, соответственно), причем негативное энергетическое воздействие речевого хода (8) оказалось значительно выше, чем (7). Очевидно, это объясняется значительно большей степенью вертикального дистанцирования речевого хода (8) (импликатура: *я для вас всех – недостижимый идеал*).

Вариант (9), инициирующий сценарий **В-В**, как и прогнозировалось, был оценен респондентами как умеренно эмоциогенно-положительный (ЭП+0.8), как и должно быть в процессе спокойной деловой коммуникации. Лидирующую же позицию занял вариант (10) с ЭП+1.7, построенный по сценарию **Д-Д**. Особенностью этого речевого хода является уместное использование юмора. Его импликация (вы так много едите, что вам не хватает большой перемены, но это никак не отражается на ваших стройных фигурах) импонирует адресату и не нарушает экологического равновесия коммуникации. Пример (10) демонстрирует, что способность юмора гармонизировать коммуникативное пространство невероятно высока. Необходимо отметить, однако, что сценарий **Д-Д** (единственный сценарий, допускающий использование юмора) может быть доступен только авторитетному педагогу, уверенному в своем положительном имидже в глазах аудитории.

Предложенный нами метод **SEM** может применяться и для более крупных фрагментов дискурса, как устных, так и письменных его форм. Если речевой ход коммуниканта представляет собой кластер из нескольких фраз, то каждую реплику из последовательности можно представить как отдельный речевой шаг со своим потенциалом эмоциогенного воздействия.

Рассмотрим следующий пример:

(Учитель-ученикам)

Речевой шаг 1: *Помните, мы с вами писали контрольную работу на тему... и, кстати, очень неплохо справились?* (аудитория отвечает утвердительно).

Речевой шаг 2: *Так вот, похоже, пора снова ее писать, потому что в голове ничего не осталось* (напряженное молчание аудитории).

Речевой шаг 3: *Шучу, заново, конечно, писать не будем* (вздых облегчения).

Речевой шаг 4: *Предлагаю просто повторить эту тему, а, чтобы было не скучно, мы это сделаем в форме игры* (радостное согласие).

Приведенный фрагмент дискурса представляет собой пример эффективного управления процессом академической коммуникации. Трансактный анализ этого кластера представляет собой следующую последовательность сценариев: **В-В** → **Р-Д** → **Д-Д** → **В-В**. В данном случае педагог намеренно использует во втором речевом шаге эмоциогенно рискованный коммуникативный сценарий **Р-Д** с целью получить больше положительных эмоций на выходе.

Проанализируем более подробно каждый речевой шаг с присущими ему интенциями адресанта. Преподаватель начинает с положительной оценки работы группы (ЭП +0.9), затем резко переходит к отрицательной оценке (*в голове ничего не осталось*) и запускает аффективный сценарий *тревога* (*снова писать контрольную*) (ЭП -0.9). Далее он запускает релакс-сценарий (*это всего лишь шутка*), что приводит к резкому повышению эмоционального состояния группы (ЭП +1.35). Далее он закрепляет эмоциогенно положительный эффект, представляя предстоящую работу как развлечение (*сделаем это в форме игры*) (ЭП +1.35).

Для удобства восприятия мы отобрали динамику изменения эмоциогенности рассмотренного эпизода академической коммуникации, а также линию тренда на рис. 1.

Таким образом, метод **SEM** позволяет исследовать разноуровневые дискурсивные единицы: слово, речевой ход в реальной коммуникативной ситуации или ее модели, речевой акт или связный кластер речевых актов, составляющих фрагмент дискурса.

Из изложенного выше становится очевидным, что результаты апробации представленного здесь метода количественной характеристики эмоциогенного потенциала единицы дискурса (**SEM**) достаточно убедительно показывают его адекватность и широкую сферу его применимости к исследованию экологии общения в институциональном дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. За пределами игр и сценариев / сост. Клод М. Штайнер и Кармен Керр; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. 2-е изд. Минск: Попурри, 2008. 464 с.
2. Волкова Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: дисс. ... д-р филол. наук. Волгоград, 2014. 430 с.
3. Волынкина С. В., Кузина Е. Н. Репертуар жанров научно-педагогического дискурса // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2016. Т. 36. №2. С. 144–147.
4. Горобец Л. Н. Риторические жанры педагогического дискурса // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №62. С. 219–225.
5. Иванян Е. П. Лингвоэкология педагогической речи // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2016. №11–12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologiya-pedagogicheskoy-rechi>
6. Казанцева Е. А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? // Вестник УГНТУ. Т. 19. №1. 2017. С. 119–126.
7. Казанцева Е. А. Влияние эмоциогенности педагогического дискурса на учебную мотивацию: мат-лы X Междунар. научно-практ. конф. «Иностранные языки в современном мире». Казань, 22–23 июня 2017 г. С. 135–140.
8. Казанцева Е. А. Социально-психологические факторы дигармонизации педагогического дискурса // Вестник УГНТУ. Т. 21. №3. 2017. С. 116–123.
9. Кондрашина А. А. Аксиологические стереотипы в педагогическом дискурсе // Филологические науки в России и за рубежом: мат-лы Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г. СПб.: Реноме, 2012. С. 128–130. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1291/>
10. Литвак М. Е. Психологическое айкидо. Ростов-н/Д: Феникс, 2011. 217 с.
11. Маджаева С. И. К проблеме эмоциогенности медицинского термина // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2015. №1. С. 94–103.
12. Олешков М. Ю. Речевое клише в педагогическом дискурсе // Вестник МГЛУ. Сер. 1. Филология. 2010. Т. 45. №2. С. 73–80.
13. Олешков М. Ю. Эмоциональность педагогического дискурса в аспекте креативности // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2012. №23. С. 119–123.
14. Роботова А. С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса // Высшее образование в России. 2011. №7. С. 9–19.
15. Сковородников А. П. К философским основаниям предметной области эколлингвистики // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. №2. С. 140–161.
16. Сущенко Е. А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных

- исследований. 2014. №3–2. С. 223–224. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4958>
17. Фаткуллина Ф. Г. Особенности современной межличностной коммуникации: деструктивное общение: мат-лы IV Междунар. научно-практ. конф. «Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе», 28–29 января 2016 г. Уфа, УГНТУ, 2016. С. 203–209.
18. Чеккуева З. Н. Речевая агрессия педагога как деструктивный фактор межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученик»: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 23 с.
19. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2002. 196 с.
20. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 414 с.
21. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. №9. С. 29–42.
22. Шаховский В. И. Методы и подходы современной лингвоэкологии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллект. монограф.: науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. 450 с.
23. Шаховский В. И., Солодовникова, Н. Г. Экологизация современной науки и параметры экологичного общения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллект. монограф. / науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. 450 с.
24. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллект. монограф.: науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. 450 с.
25. Kazantseva E. A., Fatkullina F. G., Valiakhmetova E. K., Anokhina S. Z., Sayakhova D. K. Modern Academic Discourse: Psycholinguistic Portrait of the Main Participants // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. V. 8. №12. Pp. 300–310.
26. Shilling C. The Two Traditions in the Sociology of Emotions // Emotions and Sociology / ed. by J. M. Barbalet. Oxford: Blackwell Publishing, 2002. P. 10–32.

Поступила в редакцию 15.12.2019 г.

После доработки – 28.02.2020 г.

DOI: 10.33184/bulletin-bsu-2020.1.19

SHARED EMOTIONS METHOD AS A NEW RESEARCH TOOL IN LINGUOEKOLOGY OF STATUS-ROLE COMMUNICATION

© E. A. Kazantseva

Ufa State Petroleum Technological University
1 Kosmonavtov Street, 450062 Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.

Phone: +7 (927) 333 13 35.

Email: consul200@yandex.ru

The article presents a new method of practical quantitative characteristics of emotiogenic potential (EP) of both separate discourse elements and the totality of them in the discursive flow developed by the author. Shared Emotions Method (SEM) is based on a public opinion survey of participants of institutional discourse in a representative sample, including representatives of different age, gender, and social groups, depending on the specific objectives of the study. The approbation of the method showed its adequacy in the evaluation of emotiogenic potential of discursive units and its applicability in many research aspects of emotive linguoecology and linguistics of emotions.

Keywords: communicative linguoecology, emotiogenic potential, Shared Emotions Method (SEM), ecological balance of status-role communication.

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at bulletin_bsu@mail.ru if you need translation of the article.

REFERENCES

1. Berne E. *Za predelami igr i stseneriev [Beyond games and scripts]*. Comp. Klod M. Shtainer i Karmen Kerr; per. s angl. Yu. I. Gerasimchik. 2 ed. Minsk: Popurri, 2008.
2. Volkova Ya. A. *Destruktivnoe obshchenie v kognitivno-diskursivnom aspekte: diss. ... d-r filol. nauk.* Volgograd, 2014.
3. Volynkina S. V., Kuzina E. N. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva*. 2016. Vol. 36. No. 2. Pp. 144–147.
4. Gorobets L. N. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. 2008. No. 62. Pp. 219–225.
5. Ivanyan E. P. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016. No. 11–12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologiya-pedagogicheskoy-rechi>
6. Kazantseva E. A. *Vestnik UGNTU*. Vol. 19. No. 1. 2017. Pp. 119–126.
7. Kazantseva E. A. *Vliyaniye emotsiennosti pedagogicheskogo diskursa na uchebnuyu motivatsiyu: mat-ly Kh Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. «Inostrannyye yazyki v sovremennom mire»*. Kazan', 22–23 iyunya 2017 g. Pp. 135–140.
8. Kazantseva E. A. *Vestnik UGNTU*. Vol. 21. No. 3. 2017. Pp. 116–123.
9. Kondrashina A. A. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom: mat-ly Mezhdunar. nauch. konf., g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.* Saint Petersburg: Renome, 2012. Pp. 128–130. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1291/>
10. Litvak M. E. *Psikhologicheskoe aikido [Psychological aikido]*. Rostov-n/D: Feniks, 2011.
11. Madzhaeva S. I. *Vestnik RUDN. Ser.: Lingvistika*. 2015. No. 1. Pp. 94–103.
12. Oleshkov M. Yu. *Vestnik MGLU. Ser. 1. Filologiya*. 2010. Vol. 45. No. 2. Pp. 73–80.
13. Oleshkov M. Yu. *Ural'skii filologicheskii vestnik. Ser.: Yazyk. Sistema. Lichnost': lingvistika kreativa*. 2012. No. 23. Pp. 119–123.
14. Robotova A. S. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2011. No. 7. Pp. 9–19.
15. Skovorodnikov A. P. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2014. No. 2. Pp. 140–161.
16. Sushchenko E. A. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2014. No. 3–2. Pp. 223–224. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4958>
17. Fatkullina F. G. *mat-ly IV Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. «Problemy sovremennoi filologii i aspekty prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin v tekhnicheskoy vuzovskoy sredy»*, 28–29 yanvarya 2016 g. Ufa, UGNTU, 2016. Pp. 203–209.
18. Chekkueva Z. N. *Rechevaya agressiya pedagoga kak destruktivnyy faktor mezhluchnostnogo vzaimodeystviya v sisteme «uchitel' – uchenik»*: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07. Stavropol', 2004.
19. Chernik V. B. *Faticheskyye rechevyye zhanry v pedagogicheskoy diskurse i tekste uroka: dis. ... kand. filol. nauk.* Ekaterinburg, 2002.
20. Shakhovskii V. I. *Lingvisticheskaya teoriya emotsii [Linguistic theory of emotions]*. Moscow: Gnozis, 2008.
21. Shakhovskii V. I. *Voprosy psikholingvistiki*. 2009. No. 9. Pp. 29–42.
22. Shakhovskii V. I. *Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve*. Ed. V. I. Shakhovskii; otv. red. prof. N. N. Panchenko, redkol.: Ya. A. Volkova, A. A. Shteba, N. I. Korobkina. Volgograd: VGSPU «Peremena», 2013.
23. Shakhovskii V. I. *Solodovnikova N. G. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve*. Ed. V. I. Shakhovskii, otv. red. prof. N. N. Panchenko, redkol.: Ya. A. Volkova, A. A. Shteba, N. I. Korobkina. Volgograd: Peremena, 2013.
24. *Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve: kollekt. monograf. [Emotive linguoecology in the modern communicative space: collective monograph]*. Ed. V. I. Shakhovskii, N. N. Panchenko, Ya. A. Volkova, A. A. Shteba, N. I. Korobkina. Volgograd: Peremena, 2013.
25. Kazantseva E. A., Fatkullina F. G., Valiakhmetova E. K., Anokhina S. Z., Sayakhova D. K. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018. Vol. 8. No. 12. Pp. 300–310.
26. Shilling C. *Emotions and Sociology* / ed. by J. M. Barbalet. Oxford: Blackwell Publishing, 2002. Pp. 10–32.

Received 15.12.2020.

Revised 28.02.2020.