

УДК 81'23

КОММУНИКАТИВНАЯ КООРДИНАЦИЯ В ДИАЛОГЕ: О КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ РЕПЛИК-ПОВТОРОВ¹

Валерия Олеговна Прокаева

**инженер-исследователь, аспирант кафедры общего языкознания имени Л. А. Вербицкой
Санкт-Петербургский государственный университет**

199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9. st049478@student.spbu.ru

Исследование посвящено сравнению лингвистических характеристик коммуникативной координации в диалоге на уроке в зависимости от факторов конкретного урока и класса. В качестве маркера коммуникативной координации были проанализированы дискурсивные реплики-повторы в 24 записях уроков русского языка и литературы в 5–8-х классах. Результаты исследования показывают, что возраст учеников в целом оказывает более значимое влияние на лексико-синтаксическую структуру, положение в высказывании и происхождение повторов, чем фактор конкретного урока, а характеристики реплик-повторов с точки зрения их функции не подвержены влиянию обоих условий. На дальнейшем этапе исследования планируется также уделить внимание фактору изучаемого учениками предмета.

Ключевые слова: устная речь; диалог; коммуникативная координация; дискурсивные повторы; педагогический дискурс.

1. Введение

В последние годы речевое взаимодействие на уроке нередко становится объектом лингвистического описания. Фокусом исследований такого рода обычно является речь учителя в прескриптивном аспекте [Зотова, Суркова 2022], однако внимание исследователей все более привлекает вопрос о реальных характеристиках речи учителей. На наш взгляд, особый интерес представляет двусторонний характер коммуникации на уроке [Frelin, Grannäs 2010]. Главной целью высказываний учителя является донесение до учеников информации и в результате ее как можно более успешное усвоение учениками. Согласно подходу Л.С. Выготского и его последователей, усвоение информации происходит посредством активного участия в какой-либо совместной деятельности (в нашем случае – выполнения заданий на уроке), которая является катализатором диалога, вовлекающего слушающих в учебный процесс [Gibbons 2002]. Совместная дискурсивная деятельность в конечном счете должна способствовать созданию знания, усвоенного учеником. Мы предполагаем, что при изучении диалогического взаимодействия педагога и учащихся на уроке могут быть выявлены отличительные особенности речи преподавателя как особого вида дискурса. Наибольшее развитие в этой области уже получили исследования функциональных аспектов диалогической речи на уроке, в частности, смены речевых ходов (turn-taking) го-

ворящих [Poole 2005], а также роли обратной связи говорящего при возникновении коммуникативных неудач [Pardo 2006].

В отечественной литературе одной из главных характеристик педагогического дискурса считается его дидактическая направленность. В большинстве работ речь педагога на уроке относится к институциональному типу дискурса (см., например, [Карасик 2002]). При таком подходе отличительными чертами дискурса считаются его четкая структура, неравенство участников общения, неравное распределение контроля над диалогом во время общения. При этом обширных корпусных исследований на русском языке, которые подтверждали бы наличие в речевом взаимодействии на уроке таких особенностей, достаточно мало (анализ конкретных характеристик речевого поведения учителя представлен, например, в [Антонова 2007; Виноградова, Прокаева, Риехайainen 2023]). Нам представляется, что исследование реального речевого материала, полученного при записи уроков, с опорой на четкие лингвистические характеристики позволит расширить и уточнить список категорий, которые являются ключевыми при описании педагогического дискурса.

Результативность обучения напрямую зависит от качества преподавания и используемых методов [Barber, Mourshed 2007], а основой современных методов обучения является эффективная коммуникация, включающая ведение диалога

с учениками, применение вопросов, поддерживающих реплик и т. п. [Husbands, Pearce 2012], поэтому в рамках данного исследования кажутся оправданными принципы анализа структуры дискурса с точки зрения его диалогической организации. При этом необходимо также установить, обладает ли процесс коммуникативного взаимодействия на уроке особыми отличительными чертами и могут ли его характеристики подвергаться изменениям в зависимости от различных контекстуальных факторов. Так, например, в одном из недавних исследований было выявлено, что коммуникативная координация может быть социально-обусловленной [Weatherholtz, Campbell-Kibler, Jaeger 2014]. Результаты других исследований, напротив, свидетельствуют о том, что некоторые аспекты лингвистической координации в диалоге являются универсальными и не зависят от партнера по коммуникации [Ostrand, Ferreira 2019]. В рамках исследования структуры педагогического дискурса наиболее актуальным кажется сравнение характеристик коммуникативной координации в зависимости от факторов конкретного урока (такое сравнение позволит проверить, меняются ли параметры координации на разных уроках с одним и тем же классом) и возраста учеников.

Представленное исследование педагогического дискурса проведено на естественном речевом материале и посвящено прежде всего динамической составляющей речи учителя – коммуникативной координации в диалоге на уроке и условиям, которые могут оказывать воздействие на это явление.

2. Коммуникативная координация в психолингвистическом аспекте

В психолингвистике явление коммуникативной координации изучается как один из аспектов процесса порождения и восприятия диалогической речи. Явление координации описывается в литературе под разными названиями: *coordination* [Branigan et al. 2000], *entrainment* [Brennan, Clark 1996], *linguistic alignment* [Pickering, Garrod 2004], коммуникативная координация [Борисова 2009], коммуникативное выравнивание [Troshchenkova, Blinova 2020]. В отличие от монолога, мыслительная деятельность говорящих в диалоге в большой степени сфокусирована на обоюдном «подстраивании» или «выравнивании» (*alignment*) речи таким образом, чтобы в конечном счете прийти к некоему «общему знаменателю» (*common ground*) с собеседником относительно предмета обсуждения [Clark 1996; Pickering, Garrod 2004]. Это предположение впервые было высказано в работе С. Гаррода и Э. Андерсона: на основе анализа семантики высказываний в

диалогах им удалось установить, что процесс восприятия и порождения речи в диалоге регулируется локальными механизмами взаимодействия собеседников, в частности с помощью имитации речи друг друга [Garrod, Anderson 1987]. Модель лингвистической координации М. Пикеринга и С. Гаррода основывается на предположении о том, что в основе координации лежит явление прайминга (механизма памяти, который обеспечивает произвольное влияние ранее обработанного стимула на обработку последующих). Чаще всего данное явление в речи манифестируется с помощью эксплицитных реакций на ранее полученный стимул, другими словами, разного рода повторов сказанного собеседником: отдельных слов, словосочетаний [Garrod, Anderson 1987; Brennan, Clark 1996] или синтаксической структуры высказывания [Branigan et al. 2000]. Явление координации может также затрагивать изменения фонетического облика слов [Clarke, Garrett 2004] и некоторые другие аспекты речи. При этом фонетические и просодические характеристики речи в последние годы чаще становятся объектом при изучении явления коммуникативной адаптации (см., например, [Качковская, Мамушина 2021]), которое с осторожностью можно назвать одним из проявлений коммуникативной координации.

Благодаря результатам психолингвистических исследований удалось выяснить, что «сонастройка» в диалоге происходит на самых ранних этапах формирования высказывания и сохраняется после в течение длительного периода [Pardo 2006]. Позднее также удалось установить паттерны активации нейронной активности, характерные для явления координации [Menenti, Pickering, Garrod 2012], что позволяет считать процесс лингвистической координации хотя бы в некоторой степени автоматизированным. Однако, судя по всему, существует также вероятность целенаправленного применения коммуникативной координации в процессе общения. В диалогах, ориентированных на решение задачи общими усилиями, координация наблюдается чаще, чем в спонтанных диалогах [Dideriksen et al. 2019], что может свидетельствовать о тенденции говорящих прибегать к использованию координации в тех случаях, когда необходимым условием диалога является предельная точность и четкость высказываний.

Коммуникативная координация нечасто становится предметом исследований в педагогическом дискурсе в целом, в особенности на уроках, где учитель обращается к ученикам на родном языке (см. примеры исследований координации в

педагогическом дискурсе на иностранном языке: [Trofimovich, McDonough, Foote 2014; Dao, Trofimovich, Kennedy 2018]). Опираясь на положения теории лингвистической координации М. Пикеринга и С. Гаррода, рассмотрим коммуникативную структуру диалога на уроке в различных контекстуальных условиях, ориентируясь на различные лингвистические признаки реплик-повторов [Шведова 1956: 67; Цейтлин 2001; Казаковская 2013] или диалогических дискурсивных повторов [Плотникова 2011: 178] (*allo-repetitions* в англоязычной терминологии [Tannen 1987]). Реплики-повторы, в отличие от самоповторов говорящего, принимают непосредственное участие в организации и регуляции диалогической речи и могут осуществлять как межфразовую связь дискурса в целом, так и связь реплик говорящих между собой. Мы предполагаем, что дискурсивные повторы в речи учителя и учеников можно считать одним из наиболее заметных проявлений коммуникативной координации в речи, а в речи взрослого с ребенком (и в педагогическом дискурсе в частности) – еще и одним из механизмов лингводидактической регуляции диалога [Цейтлин 2001].

3. Материал и принципы обработки данных

Материалом исследования стали записи уроков русского языка и литературы в 5–8 классах общеобразовательных российских школ Ямало-Ненецкого автономного округа. На данном этапе исследования проанализированы 24 записи от 10 учителей (18 уроков русского языка, 6 уроков литературы). Длительность каждой записи составила около 40 мин. Все проанализированные уроки были проведены педагогами-женщинами. Записи уроков были сделаны сотрудниками ООО «СберОбразование». Аудиозаписи уроков были расшифрованы и переведены в орфографический вид с помощью автоматической системы распознавания речи Whisper, модель large-v2 (<https://openai.com/research/whisper>), а затем проверены и скорректированы русскоязычными аннотаторами-лингвистами.

В орфографической расшифровке записей каждого из уроков были вручную выделены те высказывания в речи учителя и учеников, которые содержали реплики-повторы. Высказыванием считалась реплика одного говорящего, не прерываемая репликами других говорящих. Если в одном высказывании встречалось несколько реплик-повторов, в рамках данного исследования они рассматривались как отдельные случаи возникновения повтора. Все обнаруженные в речи учителя повторы были охарактеризованы по син-

таксической структуре и лексическому составу, а также месту нахождения в высказывании и функции, а реплики-повторы в речи учеников – с точки зрения их происхождения. Подробнее принципы классификации дискурсивных повторов рассматриваются в следующем разделе.

4. Классификация реплик-повторов в педагогическом дискурсе

Опираясь на существующие классификации реплик-повторов, в нашем исследовании при классификации учитывались следующие лингвистические параметры.

1. По синтаксической структуре и лексическому составу были разграничены абсолютные, или эхо-повторы (дословные, с соблюдением строгой последовательности элементов), и неабсолютные. Последние разделяются на синонимические, или реформуляции (повторы, основанные на перефразировании, с изменением порядка слов, лексического состава и частеречной принадлежности элементов), реплики-сокращения [Цейтлин 2001] и реплики-расширения [Казаковская 2013].

2. По месту нахождения реплики-повторы разделялись на контактные и дистантные [Комарова 2007]. Контактные повторы характеризуются наличием «стыка», возникающего, когда фраза следующего участника коммуникации начинается с повтора элемента, завершающего высказывание предыдущего говорящего.

3. Наиболее подробной и сложной оказалось деление реплик-повторов по их иллокутивной функции. В классификацию были включены реплики-подтверждения [Цейтлин 2001; Sharpe 2006] (характеризуются наличием вербального согласия), реплики-переспросы [Цейтлин 2001], характеризующиеся наличием точного повтора с вопросительной интонацией, реплики-исправления [Казаковская, Балчюнене 2016] с частным случаем так называемого «рекастинга» [Sharpe 2006: 218], когда преподаватель заменял неспециализированную лексику на уточненные термины. Принимая во внимание тот факт, что в речи учителя реплики-повторы могут отражать используемые им педагогические стратегии, мы дополнили классификацию повторами-реконтекстуализациями (перемещение части высказывания ученика в контекст специализированного предметного поля), наводящими вопросами-подсказками (намеренный дискурсивный «пробел» в речи, которые должны заполнить ученики), а также референциальными и кларификативными вопросами (первые служат для развития темы диалога, а вторые – для прояснения или

уточнения реплики собеседника). Отметим, что в одном повторе учителя могло совмещаться сразу несколько стратегий.

В зависимости от того, самостоятельно был инициирован повтор говорящим или являлся ответом на поставленный вопрос, повторы разделялись на естественные и искусственные. Эта характеристика интересовала нас прежде всего в контексте речи учеников, поскольку она, как мы полагаем, позволяет судить о степени вовлеченности учеников на уроке и самостоятельности их высказываний.

5. Результаты исследования

Статистический анализ реплик-повторов проводился в целях выявления различий в характеристиках повторов (структура, место в высказывании, функция, происхождение) в зависимости от нескольких факторов. В данном исследовании принимались во внимание фактор возраста учеников, а также фактор конкретного урока, чтобы проверить, может ли изменение условий проведения урока в одном и том же классе у одного и того же учителя повлиять на характеристики коммуникативной координации. Статистический анализ во всех описываемых случаях был проведен с использованием критерия χ^2 .

5.1. Различия в параметрах реплик-повторов в зависимости от класса

Удалось обнаружить статистически значимые различия в использовании повторов на уроках одного и того же учителя в различающихся по возрасту классах (см. Табл. 1). Реплики-повторы

были рассмотрены на материале уроков четырех учителей.

Наиболее заметные различия наблюдались по структуре повтора: у двух учителей (Учитель 2 и Учитель 9) в младших классах преобладали абсолютные, или эхо-повторы, а в старших – повторы-реформуляции; у Учителя 3 тенденция оказалась противоположной, а у Учителя 1 статистически значимых различий не наблюдалось. Контактные реплики-повторы у двух учителей (Учитель 1 и Учитель 9) наблюдались чаще в младших классах, а дистанционные были более распространены в старших; еще у двух учителей значимых различий обнаружено не было. Искусственные повторы (например, ответы на вопросы учителя или реплики, сопутствующие выполнению заданий, заданных учителем) в речи учеников в младших классах встречались чаще, чем естественные, и напротив, естественные повторы были более частым явлением в старших классах в двух случаях из четырех (на уроках Учителя 1 и Учителя 2). Единственным параметром, значимых различий в котором в зависимости от возраста учеников не оказалось вовсе, стала функция реплик-повторов у учителей.

5.2. Различия в параметрах реплик-повторов в зависимости от конкретного урока

На втором этапе анализа сравнились данные, полученные на разных уроках одних и тех же учителей (всего 7 человек) в одних и тех же классах (см. Табл. 2). В текстах уроков четырех учителей из семи не удалось обнаружить значимых различий ни в одной из характеристик реплик-повторов.

Таблица 1

**Результаты сравнения характеристик реплик-повторов
в зависимости от класса**

Характеристика повтора	РЯ, Учитель 1 6 и 7 класс	РЯ, Учитель 2 5 и 6 класс	РЯ, Учитель 3 5 и 7 класс	ЛИТ, Учитель 9 5 и 7 класс
Структура	0,128	0,027	0,025	0,01
Положение	< 0,001	0,782	0,47	0,023
Происхождение	< 0,001	< 0,001	0,136	0,561
Функция	0,304	0,697	0,16	0,272

Таблица 2

**Результаты сравнения характеристик реплик-повторов
в зависимости от конкретного урока**

Характеристика повтора	РЯ, Учитель 1 6 класс	РЯ, Учитель 4 5 класс	РЯ, Учитель 5 6 класс	РЯ, Учитель 6 5 класс	РЯ, Учитель 7 8 класс	ЛИТ, Учитель 9 5 класс	ЛИТ, Учитель 10 7 класс
Структура	0,116	0,095	0,026	0,313	0,368	0,635	0,219
Положение	0,001	0,284	0,029	0,411	0,487	0,374	0,548
Происхождение	0,001	0,144	0,035	0,209	0,214	0,043	0,814
Функция	0,109	0,745	0,361	0,056	0,066	0,567	0,790

Рассмотрим те случаи, где различия наблюдались. На занятиях Учителя 1 фактор урока повлиял на количество контактных и дистантных повторов у учителя и естественных и искусственных повторов у учащихся. У Учителя 5 различия наблюдались по всем параметрам, кроме функции, что, возможно, связано с тем, что у этого учителя мы могли сравнить три урока в одном классе, а не два, как у других учителей. У Учителя 9 были обнаружены различия в количестве использованных естественных и искусственных повторов учениками. Поскольку значимые различия в этом параметре проявлялись чаще, чем во всех остальных, можно предположить, что аспект происхождения реплик-повторов наиболее чувствителен к изменениям в условиях урока.

6. Выводы

Исследование влияния контекстуальных факторов на лингвистические параметры реплик-повторов в диалоге показало, что некоторые составляющие коммуникативной координации в большей степени подвержены влиянию фактора возраста собеседников (учеников), и в меньшей – влиянию фактора конкретного урока в одном и том же классе. Результаты более ранних исследований показывают, что речи взрослых собеседников при общении с детьми дошкольного [Fusaroli et al. 2023] и младшего школьного [Chieng et al. 2024] возраста свойственна ярко выраженная лексическая координация. Результаты нашего исследования подтверждают эти выводы и позволяют сделать предположение о том, что с увеличением возраста собеседников-детей коммуникативная координация продолжает сохраняться, но претерпевает качественные изменения, вероятно, в связи с необходимостью обсуждения более сложных проблем и идей [Girolametto, Weitzman, 2002].

Функциональные характеристики реплик-повторов оставались неизменными во всех проанализированных нами случаях. Возможно, этот параметр лучше остальных описывает индивидуальные лингвистические особенности коммуникативного взаимодействия учителя с учениками на уроке.

Еще один фактор, который кажется необходимым принять во внимание, говоря о коммуникативной координации на уроке, – это изучаемый предмет. Предварительные результаты сравнения реплик-повторов у одного и того же учителя при проведении уроков русского языка и литературы свидетельствуют об отсутствии значимых различий по всем четырем параметрам в зависимости от предмета. Поскольку эти результаты

были получены при анализе уроков лишь от двух учителей, в дальнейшем планируется привлечь больше данных для подтверждения наших предварительных наблюдений.

Примечание

¹ Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 103923108.

Список литературы

Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 148 с.

Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.

Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риешакайнен Е.И. Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи // Русская речь. 2023. № 6. С. 7–23.

Зотова Т.Ю., Суркова А.П. Тактики речевого воздействия в аспекте изучения коммуникативного поведения педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Т. 74, № 4. С. 78–82.

Казаковская В.В. Классификация реплик взрослого в диалоге с ребенком // Проблемы функциональной грамматики: принцип естественной классификации / под ред. А.В. Бондарко, В.В. Казаковской. М.: Языки славянской культуры, 2013. С. 402–430.

Казаковская В.В., Балчюнене И. Вопросительные повторы реплик в русском и литовском инпуте (к проблеме избыточности) // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2016. № 3. С. 535–572.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 479 с.

Качковская Т.В., Мамушина А.Д. Фонетические проявления коммуникативной адаптации в диалоге // Вопросы языкознания. 2021. № 2. С. 123–141.

Комарова О.Г. Разновидности повторов в дискурсе урока // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2007. Вып. 8. С. 295–298.

Плотникова А.В. Дискурсивно-регулятивная роль диалогического повтора в речевой коммуникации // Современная филология: матер. I Междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2011. С. 178–180.

Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый-ребенок»: функции реплик-повторов. Ребенок как партнер в диалоге // Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. 2001. № 2. С. 9–24.

Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи: Реплики-повторы // Вопросы языкознания. 1956. № 2. С. 67–82.

Barber M., Mourshed M. How the World's best education systems come out on top. London; New York: McKinsey, 2007. 96 p.

Branigan M.J. et al. Syntactic coordination in dialogue / M.J. Branigan, P. Holly, J.P. Pickering, A.A. Cleland // Cognition. 2000. Vol. 75, iss. 2. Pp. B13–B25.

Brennan S.E., Clark H.H. Conceptual pacts and lexical choice in conversation // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1996. Vol. 22, iss. 6. Pp. 1482–1493.

Chieng A.C.J. et al. Lexical alignment is pervasive across contexts in non-WEIRD adult-child interactions / A.C.J. Chieng, C.J. Wynn, T.P. Wong, T.S. Barrett, S. A. Borrie // Cognitive Science. 2024. Vol. 48, № 3. Article: e13417. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/378939694_Lexical_Alignment_is_Pervasive_Across_Contexts_in_Non-WEIRD_Adult-Child_Interactions (date of access: 20.10.2024).

Clark H. Using Language. NY: Cambridge University Press, 1996. 432 p.

Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English // Journal of the Acoustical Society of America. 2004. Vol. 116. Pp. 3647–3658.

Dao P., Trofimovich P., Kennedy S. Structural alignment in L2 task-based interaction // ITL-International Journal of Applied Linguistics. 2018. Vol. 169, № 2. Pp. 293–320.

Dideriksen C.R. et al. Contextualizing conversational strategies: Backchannel, repair and linguistics alignment in spontaneous and task-oriented conversations / C.R. Dideriksen, R. Fusaroli, K. Tylén, M. H. Dingemanse, M. Christiansen // Proceedings of the 41st Annual Conference of the Cognitive Science Society: activity + Cognition + Computation. 2019. Pp. 261–267.

Frelin A., Grannäs J. Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education // Journal of Curriculum Studies. 2010. Vol. 42(3). Pp. 353–369.

Fusaroli R. et al. Caregiver linguistic alignment to autistic and typically developing children: A natural language processing approach illuminates the interactive components of language development / R. Fusaroli, E. Weed, R. Rocca, D. Fein, L. Naigles // Cognition. 2023. Vol. 236. Article: 105422. [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027723000562> (date of access: 20.10.2024).

Garrod S., Anderson A. Saying what you mean in dialogue: A study in conceptual and semantic co-

ordination // Cognition. 1987. Vol. 27, № 2. Pp. 181–218.

Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: teaching English language learners in the mainstream classroom / P. Gibbons (ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, 2015. 252 p.

Girolametto L., Weitzman E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2002. Vol. 33, № 4. Pp. 268–281.

Husbands C., Pearce J. What makes great pedagogy? Nine claims from research // Research and Development Network National Themes: Theme One. National College for Teaching and Leadership, 2012. Pp. 1–15.

Menenti L., Pickering M.J., Garrod S. C. Toward a neural basis of interactive alignment in conversation // Frontiers in Human Neuroscience. 2012. Vol. 6. [Electronic resource]. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2012.00185/full> (date of access: 20.10.2024).

Ostrand R., Ferreira V.S. Repeat after us: Syntactic alignment is not partner-specific // Journal of Memory and Language. 2019. Vol. 108. Article: 104037. [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X19300683> (date of access: 20.10.2024).

Pardo J.S. On phonetic convergence during conversational interaction // Journal of the Acoustical Society of America. 2006. Vol. 119. Pp. 2382–2393.

Pickering M.J., Garrod S. Toward a mechanistic psychology of dialogue // Behavioral and Brain Sciences. 2004. Vol. 27, № 2. Pp. 169–190.

Poole D. Cross-cultural variation in classroom turn-taking practices // Multilingual Matters. 2005. Vol. 133. Pp. 201–220.

Sharpe T. “Unpacking” Scaffolding: Identifying Discourse and Multimodal Strategies that Support Learning // Language and Education. 2006. Vol. 20. № 3. Pp. 211–231.

Tannen D. Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk // Language. 1987. Vol. 63, № 3. Pp. 574–605.

Trofimovich P., McDonough K., Foote J.A. Interactive alignment of multisyllabic stress patterns in a second language classroom // Tesol Quarterly. 2014. Vol. 48, № 4. Pp. 815–832.

Troshchenkova E.V., Blinova O.V. Pragmatic markers in the aspect of communicative alignment // Science Journal of VolSU. Linguistics. 2020. Vol. 19, iss. 3. Pp. 49–58.

Weatherholtz K., Campbell-Kibler K., Jaeger T.F. Socially-mediated syntactic alignment // Language Variation and Change. 2014. Vol. 26, № 3. Pp. 387–420.

**LINGUISTIC ALIGNMENT IN DIALOGIC DISCOURSE:
CONTEXTUAL VARIATION OF ALLO-REPETITIONS**

Valeriya O. Prokaeva

**Research engineer, PhD student, General Linguistics Department
Saint Petersburg State University**

The study focuses on comparing the linguistic features of linguistic alignment in classroom dialogue, considering the lesson and grade factors. As part of this analysis, allo-repetitions were examined from 24 dialogue recordings of the Russian language and literature classes in grades 5 to 8. The findings indicate that students' age generally has a more pronounced effect on the lexical-syntactic structure, position within an utterance, and origin of repetitions than the specific lesson factor. The functions of allo-repetitions, on the other hand, remain unaffected by either factor. Future research will examine the influence of the school subject on the said aspects of linguistic alignment.

Keywords: dialogic speech; linguistic alignment; allo-repetitions; pedagogical discourse.