3. *Воркачев С. Г.* Любовь как лингвокультурный концепт. – М., 2007.
4. *Георгиева О. Н.* Дискурсивная репрезентация этноспецифики французских и русских концептосфер “bien/добро” и “mal/зло”: АКД. – Волгоград, 2010.
5. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
6. *Карасик В. И.* Языковые ключи. – М., 2009.
7. *Карасик В. И., Красавский Н. А., Слышкин Г. Г.* Лингвокультурная концептология: учебное пособие к спецкурсу. – Волгоград, 2009.
8. *Палеха Е. С.* Концепт *добро* в языке поэзии серебряного века: АКД. – Казань, 2007.
9. *Перелыгина Е. М.* Катартическая функция текста: АКД. – Тверь, 1998.
10. *Старостина Ю. А.* Метафора как средство языковой реализации концепта “запах” (на материале романа Патрика Зюскинда “Парфюмер. История одного убийцы”): АКД. – Волгоград, 2010.
11. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
12. *Стернин И. А.* Структура концепта // Избранные работы. Теоретические и прикладные проблемы языкознания. – Воронеж, 2008. – С. 172–184.
13. *Тихонова С. А.* Концепты *ЗЛО* и *EVIL* в российской и американской политической картине мира: АКД. – Екатеринбург, 2006.
14. *Черкасова Е. Н.* Символический концепт “подарок” в языковом сознании (на материале американской и русской лингвокультур): АКД. – Волгоград, 2009.
15. *Черкасова И. П.* Концепт “ангел” и его реализация в тексте: АДД. – Волгоград, 2005.

Воркачьов С. Г. Російська лінгвокультурологічна концептологія: больові точки.

Кризові прояви, що намітилися нещодавно в лінгвоконцептології, були успішно подолані шляхом зміни вектора розвитку з екстпасивного на інтенсивний.

Вихід з передкризового стану, однак, не позбавив лінгвоконцептологію від певних внутрішніх протиріч і парадоксів, що випливають, головним чином, з прийнятих принципів делення ЛК-концепту на якісно відмінні одна від одної складові.

Ключові слова: *концепт, лінгвоконцептологія, складова, значимість.*

Vorkachev S. G. Russian “linguocultural conceptology”: the points of tenderness.

Recently arisen in Russian “linguocultural conceptology” crisis manifestations have been successfully overcome by changing its evolution vector from the horizontal and extensive to the vertical and intensive. But this crisis overcoming however has not saved the “linguocultural conceptology” from certain inner contradictions and even paradoxes resulting mainly from the division of the concept in some separate and different components.

Keywords*: concept, linguocultural conceptology, component, value.*

Габидуллина А. Р.
Горловский государственный педагогический институт иностранных языков (Украина)

МЕТАКОММУНИКАТИВЫ КАК РЕГУЛЯТОРЫ ОБЩЕНИЯ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В статье исследуются типы метатекста в учебно-педагогическом дискурсе. Показана содержательная (метаречь) и регулятивная (метакоммуникатив) природа метавысказываний педагога. Названы основные функции метатекста в речевом поведении учителя.

Ключевые слова*: метакоммуникатив, учебно-педагогический дискурс, дидактическая коммуникация.*

Цель статьи – показать роль метакоммуникативов в организации учебного общения на уроках русского языка.

Метакоммуникативы являются разновидностью регулятивных средств языка. “В условиях гармоничного общения, взаимопонимания и выполнения правил общения метакоммункация избыточна. Она появляется в (потенциальных) точках рассогласования общения. Это невыполнение конверсационных максим и, шире, правил

общения" [2, с. 9].

Формальным признаком данных РЖ является наличие в их составе словесных единиц, обозначающих коммуникативные процессы.

1. Мотивом РЖ коррекции является не просто констатировать положение дел, но побудить ученика к определенному действию, например, к тому, чтобы осознать несоответствие своего поведения определенным нормам и правилам (многие из которых представлены в максимах Г.П. Грайса и правилах речевой вежливости Д. Лича, П. Браун и С. Левинзона). Метакоммуникативы регулируют соответствие высказывания "предмету речи".

Нарушения максимы количества, например, могут выражаться в 1) недостаточно информативных высказываниях; 2) излишне детализированных высказываниях и 3) "пустых", неинформативных высказываниях [4, с. 386]. Приведем примеры замечаний педагога, основная цель которых заключается в предупреждении данных нарушений, корректировании речи школьника:

1) – *Как изменяются причастия? – По родам, числам и падежам. Как прилагательные. А глаголы изменяются по лицам и числам. – Я про глаголы не спрашивала.*

2) *Какие наречия пишутся с дефисом? – У которых есть черточка. – Я спрашиваю о типах наречий.*

Максима качества (истинности) утверждает: "Говори истину. Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований". В отличие от логики, где высказывание может быть либо истинным, либо ложным, в естественном языке (а в учебной коммуникации особенно) мы имеем дело со шкалой, где правда и ложь – полюса, между которыми находится множество промежуточных точек. Истинностная оценка приложима не столько к высказыванию в целом, сколько к отдельным его элементам. Определяющим при этом является количественное соотношение истинных и ложных элементов: – *Какими правилами регулируется правописание гласных после шипящих? – Под ударением пишется О, а без ударения – Е. – И все? – Да. А что? Неправильно? – Правильно. Не для всех случаев.*

Наиболее распространенным нарушением максимы качества в учебной коммуникации является одновременная соотнесённость референта с разными точками отсчета: – *Однородные члены предложения выражены наречием и обстоятельством. – Здрасте! Все в кучу собрала: и части речи, и члены предложения. Выразись точнее!*

Приведем пример обучающей беседы, цель которой – проверка осмысления правила пунктуации при обособленных членах предложения, выраженных деепричастным оборотом. УТ учителя – яркий пример педагогической метакоммуникации: *Послушайте формулировку правила. Устраивает ли она вас? "Деепричастный оборот, стоящий перед определяемым словом, выделяется с обеих сторон запятыми".* (Школьник отвечают, что деепричастный оборот всегда выделяется, не надо указывать его место в предложении; что определяемое слово может быть при определении, а деепричастный оборот определением не бывает; что не надо говорить *с обеих сторон*, так как это ясно из слова *выделяется,* и т. п.). *А что обособляется – часть речи или член предложения?* (Дети отвечают, что член предложения – обстоятельство, выраженное деепричастием или деепричастным оборотом). *Теперь исправьте мою формулировку.*

Отклонение от темы (нарушение максимы релевантности) регулируется педагогом с помощью метакоммуникативов *Ближе в теме! Вспомни, какой вопрос я задала. Не отклоняйся от темы. Не уходи в сторону* и т. п. Максима релевантности часто нарушается в случае неудачного выбора фокуса, когда говорящий (учитель) вводит один

фокус в соответствующую систему координат, а затем неожиданно переключает свое внимание, тем самым сменив систему прагматических координат и не дав при этом соответствующего сигнала. Может быть и другое явление: слушающий может решить, что произошла смена фокуса, а говорящий и не думал делать этого. “Реально оба эти процесса очень похожи, но один рассматривается с позиции говорящего, а другой – с позиции слушающего” [3]: – *Вы сегодня будете учиться писать сочинение-рассуждение… – А мы его уже писали. – Рассуждения бывают разными.*

Постулат способа требует от говорящего ясности, последовательности и недвусмысленности выражения своих мыслей. Метакоммуникативными нам представляются замечания *Выражайся яснее! Короче! Точнее!* и т. п. Учитель следит за чистотой речи (*Повтори еще раз, но без всяких “короче” и “как бы”*), точностью (*Окончание разве образует новое слово?*) и т. д.

2. К сбою в УПД может привести искажение такого параметра коммуникативной ситуации, как обстоятельства, когда нарушаются условия места и времени коммуникации или же помехи идут от присутствия третьего лица. В этом случае корректируется неуместность речевого действия партнёра: *Не здесь об этом; Не будем сейчас это обсуждать* и др.

3. Нарушения “канала связи” тоже могут приводить к сбоям в коммуникации. Сюда относятся дефекты речи собеседников, плохая дикция, искажённый грамматический строй высказываний, интонационная невыразительность речи, речь-скороговорка, наличие звуков- паразитов, плохой почерк и т.д. Замечания учителя направлены на восстановление канала связи: *Говори громче! Произнеси четко! Ну и почерк! Не зря говорят: почерк – это лицо человека. Медленнее, пожалуйста! Не надо мне “Так удобно”, надо красиво* (об оформлении записи на доске).

Распространены метакоммуникативные вопросы. Они отличаются от собственно вопросов тем, что не содержат запроса информации и не требуют получения пропозиционально значащего ответа. Семантика метавопросов заключается в побуждении слушающего не к ответному действию, т. е. к получению не информации, а к метаинформации (информации об информации). Такой, в частности, является сигнализация о внимании адресата. Т. Д. Чхетиани называет следующие виды метавопросов:

контролирующие рецептивную деятельность слушающего (проверяется надежность канала связи);

контролирующие мыслительную деятельность слушателя или осмысленность восприятия;

обеспечение деятельности памяти или воображения, лучшего запоминания (*Вы помните? Вы не забыли?*) [5, с. 101].

4. Важную роль в УПД играет код (язык, стиль общения). Предметом коррекции может стать ошибка или неточность в языковом оформлении высказывания школьника: *– Назовите существительные, обозначающие овощи. – Капуста, морковь, буряк… – Только не “буряк”! Замени синонимом.* Учитель проверяет общность кода: *Что ты имеешь в виду, говоря “забил на соседей”? Слово “транскрипция” значит…*

С РЖ “коррекция” всегда взаимодействует другой РЖ – переформулирование, включающий в себя повтор, парафразирование и самокоррекцию. Так, парафразирование представляет собой ретроспективно устанавливаемое между двумя языковыми выражениями отношение семантической эквивалентности, которое может варьировать в довольно больших пределах. Основная функция парафразирования заключается в уточнении, пояснении говорящим некоторых элементов речи: *Имена склоняются, а глаголы спрягаются. Что значит склоняются и спрягаются?*

Склоняются – изменяются по падежам, спрягаются – изменяются по лицам в настоящем и будущем времени. Парафраз часто выступает в роли дефиниции по отношению к поясняемому выражению. Данная операция носит ярко выраженный превентивный характер. Желание предупредить возможное непонимание приводит иногда коммуникантов к излишней многословности, например, при объяснении известных учащимся терминов или определенных лингвистических явлений.

5. Предметом замечания учителя может быть форма сообщения ученика. Реплики педагога касаются типа текста (*Ты рассуждай, а не рассказывай*), текстемы (*Ты сначала дай определение, а уж потом примеры приводи*), соответствия высказывания школьника особенностям устной или письменной речи: *Не забудь точку в конце предложения поставить. Не "пóняла". а "поняла́"!*

6. Ещё одна причина коммуникативных неудач – "непопадание во фрейм" (неправильное восприятие речевого события и соответствующих ему жанров речи). Большинство коммуникантов без специального стимула не осознает рамок ситуации, в которой им приходится взаимодействовать. Фрейм воспринимается как данность и побуждает действовать в очерченных границах. Таким образом, не прилагаются усилия, чтобы "сконструировать" ситуацию, благоприятную для реализации коммуникативного намерения. Важнейшей особенностью фреймов-рамок является то, что они относятся к сфере косвенного информирования и не могут быть в процессе общения выражены вербально. Но бывают случаи, когда говорящий либо "озвучивает" рамку (фрейминг), либо меняет фрейм для достижения определённых результатов (рефрейминг). Приведем пример фреймирования: *Останешься после урока. – А что я сделал? – Не волнуйся, это не дополнительное занятие.* Учитель здесь вербально обозначил рамку будущего общения – "серьезный разговор". Ученик воспринял ее как "дополнительное занятие". Для "переключения" рамки учитель ее "озвучил".

Рефреймирование – это мощный инструмент общения, и в теории коммуникации есть базовая аксиома, что сигнал имеет смысл только в рамке или контексте, в котором он появляется. Воспринимается что-либо как преимущество или недостаток – очень существенно зависит от того обрамления, "рамки", в котором понимается общение. Эффективный рефрейминг приводит к изменению переживания опыта. Это понимают учителя-фасалитаторы, придающие любому поведению школьника то значение, которое сделает его полезным: *– Это у меня почерк такой, корявый. – Ничего, корявый почерк – признак гениальности. Продолжай.*

7. "Ключ" – оценка эффективности речевого события – тоже находит свое отражение в метаречевых высказываниях: *Надеюсь, все понятно? Думаю, мы сегодня работали плодотворно.* Здесь явно выражен оценочный компонент семантики, что сближает метакоммуникативы с оценочными РЖ.

8. Важной функцией метакоммуникативов является индексирование типа речевого акта. Например, идентификация намерений (*Я ведь хотела тебя похвалить; Ну и зачем ты это говоришь?*), различная оценка намерений (*Не думаю, что стоит спорить*), индексирование типа речевого акта (*Это не угроза, а предупреждение*).

Приведенные выше метакоммуникативные значения могут реализовываться вместе: *А теперь перейдем к самому важному / приятному /неприятному / сложному …* – здесь содержится указание на дискурсивную стратегию говорящего и одновременного на его отношение к содержанию речи.

Итак, метакоммуникативы являются интерактивно значимыми элементами диалога, призванными обеспечить выполнение ими определенных функций по управлению деятельностью школьника в интересах учителя как ведущего участника учебной интеракции. Метакоммуникативы представлены в учебно-педагогическом дискурсе [1]

широко и разнообразно (например, пояснение сказанного, характеристика речевого поведения, коррекция высказывания, предупреждение, предписание и т. п.) в связи с широкими возможностями, которыми они располагают для воздействия на ученика и побуждения его к определенным действиям. Благодаря присущим им семантико-прагматическим свойствам они дают учителю возможность предлагать школьнику структурированную знаковую программу действия.

Литература:

1. *Габидуллина А. Р.* Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие : дисс. … доктора филол. наук : спец. 10.02.02 / А. Р. Габидуллина. – Донецк, 2010. – 418 с.
2. *Пигрова Е. К.* Метакоммуникативные маркеры в устной спонтанной речи : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. К. Пигрова. – СПб, 2001. – 24 с.
3. *Потемкин А. А.* Коммуникативные неудачи при идентификации референта: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / А. А. Потемкин. – М., 1994.
4. *Санников В. З.* Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд. – М. : Языки славяской культуры, 2002. – 552 с.
5. *Чхетиани Т. Д.* Контактоподдерживающая функция метакоммуникативных вопросов / Т. Д. Чхетиани // Высказывание и дискурс в прагмалингвистическом аспекте. – К. : КГПИИЯ, 1989. – С. 100-103.

Габідулліна А. Р. Метакомунікативи як регулятори спілкування в навчально-педагогічній ситуації.

У статті досліджуються типи метатексту в навчально-педагогічному дискурсі. Показано змістовну (метамовлєння) і регулятивну (метакоммуникатив) природу метависловлення педагога. Названо основні функції метатексту в мовленнєвій поведінці вчителя.

***Ключові слова**: метакомуникатив, навчально-педагогічний дискурс, дидактична комунікація*

Gabidullina A. R. Metacommunicatives as a regulators of communication in the structure of educational discourse.

The article deals with the types of metatext in the structure of educational discourse. The author shows the informal (metaspeech) and regulative (metacommunicative) nature of metastatements of a teacher. The main functions of metatext in the speech behavior of a teacher are mentioned.

***Keywords**: metacommunicative, educational discourse, didactic communication.*

Гафарова Р. И.
Крымский инженерно-педагогический университет (Украина)

ИЕРАРХИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП (НА МАТЕРИАЛЕ СУФФИКСАЛЬНЫХ УНИВЕРБОВ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются принципы построения тематических групп суффиксальных универбов с различной иерархической структурой. Лексические объединения характеризуются многоступенчатой усложненной иерархией, двухступенчатой и одноступенчатой иерархией.

***Ключевые слова**: тематическая группа, иерархия тематической группы, суффиксальный универб, гипероним, гипоним, сквозной параметр.*

В современных исследованиях отмечается рост новообразований в разных сферах человеческой жизни. Ускорение темпов жизни на рубеже XX–XXI вв. привело в действие один из внутренних законов языка – “закон речевой экономии”, который находит свое выражение в активном использовании компрессивного словообразования. Разновидностью компрессии является суффиксальная универбация как “способ словообразования на основе словосочетания, при котором в производное слово входит основа лишь одного из членов словосочетания, так что по форме производное соотносительно с одним словом, а по смыслу – с целым словосочетанием” [1, с. 120].