ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

С.К. Гураль

Дискурс-анализ в свете синергетического видения

Под научной редакцией профессора Е.С. Антоновой

Издательство Томского университета

2009

УДК 378.016:811.111
ББК 81:88:74.00]Я73
Г95

Рецензенты:

В.Н. Сушкова, проф. Тюменского государственного университета; *И.А. Цатурова*, зав. кафедрой лингвистического образования ТРТУ, д-р пед. наук, проф.

Гураль С.К.

Г95 Дискурс-анализ в свете синергетического видения. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. – 176 с.

ISBN 978-5-7511-1930-0

Структурное содержание дискурса рассматривается с позиции Т.А. ван Дейка, Г. Хофстеде и М.Л. Макарова, которые определили дискурс и как линейное, и как самоорганизующее когерентное образование. По нашему мнению, их идеи не только не противоречат, но и естественным образом дополняют друг друга. Доказано, что гибкость, мобильность, текучесть, саморазвитие дискурса тесно связаны со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из нее огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе может быть существенно оптимизировано в рамках отведенного стандартом минимума благодаря разработанной нами методике, в основе которой лежит модель обучения, обладающая междисциплинарным статусом и базирующаяся на синергетических принципах, в которой язык, среда, языковая личность являются открытой сверхсложной саморазвивающейся системой со значительным акцентом на самостоятельную работу.

Для преподавателей иностранного языка и студентов, изучающих иностранные языки.

УДК 378.016:811.111
ББК 81:88:74.00]Я73

Монография выполнена на основе результатов исследования по проекту «Исследование и обоснование концепции формирования иноязычной межкультурной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 годы)».

ISBN 978-5-7511-1930-0 © С.К. Гураль, 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ

В монографии рассмотрены теоретические аспекты дискурс-анализа, основные составляющие дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы, определившие содержание авторской модели использования дискурс-анализа в процессе обучения студентов языкового вуза. К уже имеющимся базовым категориям семантического содержания дискурса, выдвинутым М.Л. Макаровым, нами добавлена и проанализирована еще одна категория – ментальный лексикон, способствующая обучению иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе.

Структурное содержание дискурса было рассмотрено нами с точки зрения позиции Т.А. ван Дейка, Г. Хофстеде и М.Л. Макарова, где дискурс был определён и как линейное, и как самоорганизующееся когерентное образование. Обращение к теоретическим установкам именно этих исследователей мотивировано прежде всего тем, что, по нашему мнению, их идеи не только не противоречат, но и естественным образом взаимодополняют друг друга, фокусируясь на детализации различных аспектов.

Нам удалось расширить и модифицировать модель Синклера – Коултхарда (J. Sinclair, M. Coulthard), связанную с изучением речевых актов и с целостной картиной иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы.

В монографии доказано, что следствием применения вышеупомянутой модели в обучении иноязычному дискурсу является более глубокое и всестороннее типологическое исследование порождения и восприятия естественной речи, которое имеет несомненную важ-

ность для установления эффективной межкультурной коммуникации. В построении модели обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной самоорганизующейся системе мы использовали философскую диалогическую концепцию М.М. Бахтина, который за единицу диалогических отношений, выражающихся в речи, принимает высказывание.

Доказано, что гибкость, мобильность, текучесть, саморазвитие дискурса тесно связаны со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из неё огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения.

Также доказано, что представление о языке, дискурсе как сверхсложной саморазвивающейся системе детерминировано системным мышлением, которое, в свою очередь, ассоциируется с термином «сложное мышление», принадлежащим Эдгару Морену, он был противником разделения знания на обособленные дисциплинарные области.

В монографии показано, что обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе может быть существенно оптимизировано в рамках отведенного стандартом минимума (региональный компонент) благодаря специально разработанной нами методике, в основе которой лежит модель обучения, обладающая междисциплинарным статусом и базирующаяся на синергетических принципах, в которой язык, среда, языковая личность являются открытой сверхсложной саморазвивающейся системой со значительным акцентом на самостоятельную работу.

Разработана методика обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе. Эта методика детерминирована синергетическим подходом к языку и его обучению, который, в свою очередь, представляет новое формирующееся направление. Методика вобрала в себя современные философские и научные наработки и основывается на модели обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе с учетом не только лингвистических правил, но и общих эволюционных законов, которым подчинена в своем развитии любая система, а также с учетом знаний о самой природе языка, в которой язык, среда, языковая личность являются открытой сверхсложной саморазвивающейся системой.

Научное исследование, представленное в монографии, может быть рекомендовано преподавателям для чтения теоретических курсов лекций для студентов-лингвистов по языкознанию, методике обучения иностранному языку, а также может быть использовано для проведения семинарских занятий не только со студентами языковых специальностей, но и экстраполировано на языковую картину мира для студентов неязыковых вузов. Практика убедительно показывает, что обучать иностранному языку следует с учетом теоретических языковых аспектов и донесения особенностей развития языка как целостной системы студентам для более глубокого и осмысленного получения знаний по теории и практике языка.

Глава 1

ДИСКУРС И ЕГО КАТЕГОРИИ

1.1. Понятие термина «дискурс»

Термин «дискурс», как он понимается в современной лингвистике, близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. Иногда «дискурс» понимается как включающий одновременно два компонента: и динамический процесс языковой деятельности, вписанной в ее социальный контекст, и ее результат (т.е. текст); именно такое понимание является предпочтительным.

Изначально для многих исследователей дискурсивная деятельность ассоциировалась с устной речью, но и письменная речь в настоящее время рассматривается как зафиксированное свидетельство работы человеческой мысли и отражение опыта человека; деятельность по осмыслению мира и его оценки. За каждым текстом стоит дискурсивная деятельность отдельно взятого человека или же группы людей. Отсюда наблюдается повышенный интерес к дискурсивным исследованиям различных текстов, в особенности медиатекстов.

Дискурсивная деятельность носит отчетливо выраженный специализированный характер, т.е. не может быть описанной вне указания на «среду» ее проявления. Идеально в этом смысле определение дискурса, предложенное Н.Д. Арутюновой: дискурс есть речь, погруженная в жизнь [1, с. 136].

Динамические характеристики дискурса позволяют называть его сложным коммуникативным событием и одновременно рассматривать его как связную последовательность предложений, которая, в свою очередь, как считает А.П. Огурцов [2], анализируется с точки зрения аналитических кодов, сценариев, установок, моделей контекста, социальных репрезентаций, организующих социальное общение и понимание. Он считает, что Т.А. ван Дейк иначе сформулировал оппозицию «Текст» – «Дискурс», где текст предстает как обратное поле возможностей, актуализирующихся в различных формах дискурса. Как следствие, текст чрезвычайно близок как к понятию дискурса, так и к понятию «диалог» [2, с. 112].

А.П. Огурцов выражает общую точку зрения на то, что дискурс, как и любой коммуникативный акт, предполагает наличие двух фундаментальных ролей – говорящего (автора) и адресата. При этом роли говорящего и адресата могут поочередно перераспределяться между лицами – участниками дискурса. В результате не угасает интерес к анализу диалогической речи и ее дискурсивных характеристик.

Поскольку структура дискурса предполагает наличие двух коренным образом противопоставленных ролей – говорящего и адресата, постольку сам процесс языкового общения может рассматриваться в этих двух перспективах. Моделирование процессов построения (порождения, синтеза) дискурса не то же самое, что моделирование процессов понимания (анализа) дискурса. В науке о дискурсе А.П. Огурцов [2, с. 105] выделяет две различные группы работ – те, которые исследуют построение дискурса (например, выбор лексических средств при назывании некоторого объекта), и те, которые исследуют понимание дискурса адресатом (например, вопрос о том, как слушающий понимает редуцированные лексические средства типа местоимения «он» и соотносит их с теми или иными объектами), а также рассматривают процесс языкового общения с позиций самого текста, возникающего в процессе дискурса.

Междисциплинарное направление, изучающее дискурс, а также соответствующий раздел лингвистики называются одинаково – дискурсивным анализом (discourse analysis) или дискурсивными исследованиями (discourse studies). Хотя языковое взаимодействие на протяжении веков было предметом таких дисциплин, как риторика и ораторское искусство, а затем – стилистика и литературове-

дение, как собственно научное направление дискурсивный анализ сформировался лишь в последние десятилетия. Произошло это на фоне господствовавшей в лингвистике на протяжении большей части XX в. противоположно направленной тенденции – борьбы за «очищение» науки о языке от изучения речи. Ф. де Соссюр [3] считал, что истинный объект лингвистики – языковая система (в противоположность речи), Н. Хомский (Chomsky) [4] призвал лингвистов изучать языковую «компетенцию» и абстрагироваться от вопросов употребления языка. В последнее время, однако, познавательные установки в науке о языке начинают меняться и набирает силу мнение, в соответствии с которым никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов. Поэтому дискурсивный анализ становится одним из центральных разделов лингвистики.

Дискурс (от лат. discursus – беседа, аргумент, разговор, через фр. discource «рассуждение, речь») стал центральным в методологии современной лингвистики. Следует подчеркнуть, что «в классической философии дискурс отождествлялся с рассуждением и характеризовал практику линейного мышления, последовательно переходящего от одного дискретного шага к другому» [2, с. 108]. В современной же лингвистике можно выделить несколько трактовок дискурса, которые объединены стремлением понять связность и целостность суждений, не сводимых к отдельным пропозициям. В XX в., как справедливо отмечает А.П. Огурцов, из средства описания линейного процесса мышления дискурс превратился в целостную и нелинейную организацию языка и речевых актов. «Лингвистический поворот в философии 20-го века, ее обращение к лингвистическим моделям и методам, различение ею языка и речи, интерес к семантическим и прагматическим аспектам функционирования языка, к анализу семиотической деятельности, привел к тому, что она перешла от изучения типов связки в отдельном предложении к осознанию речи как важнейшего компонента взаимодействия людей и механизмов осуществления когнитивных процессов» [2, с. 108–109]. Следует отметить, что лингвистика, прежде всего лингвистика текста, осознала его целостность, а также обратилась к дискурсам, понимая их как процессуальность порождения новых смыслов.

Помимо этих интерпретаций существует трактовка дискурса как коммуникативного речевого акта, в котором достигается пони-

мание смысла того, что высказал говорящий. Так, М. Фуко в работе «Слова и вещи» [5] создал широкое и обобщенное учение о дискурсивной формации как условии функционирования специфических дискурсивных практик со своими правилами, концепциями и стратегиями.

В современной философии трактовка дискурса радикально меняется: дискурс стал пониматься как нелинейная организация речевой коммуникации, где субъекты высказывания могут отличаться от рассказчиков, где взаимопонимание достигается благодаря постижению и оценке Меня со стороны Другого, Другого – Мною. Вслед за А.П. Огурцовым мы выделяем в теории диалогического взаимодействия писателя и читателя различные уровни дискурса, зависящие от повествовательных инстанций (нарратора и автора) и от дискурса персонажей (Его дискурса от Моего дискурса). Тем самым анализ дискурса включает анализ «своего» и «чужого» слова, взаимоинтенциональность и рефлексивность диалога, свидетельствующего о Моем понимании Чужой речи и понимании Другим Моей речи.

Г. Хофстеде (Hofstede)[6] и М.Л. Макаров [7] различают в структуре дискурса внешний и внутренний контексты. М.Л. Макаров говорит о том, что дискурс одновременно обращен как к ситуации, так и к типу деятельности субъектов общения, образующих внешний контекст высказывания, а также к внутреннему контексту этих высказываний, рефлексирующих «ментальную сферу общающихся индивидов» [7, с. 147]. Причем внешний контекст, детерминирующий речевое поведение субъектов коммуникации, и внутренний, воплощающийся в содержательном аспекте индивидуальной мировоззренческой и ментальной культуры, представлены в дискурсе как взаимосвязанное единство, раскрывающее смысловое наполнение сторон.

В центре внимания лингвистов оказались проблемы дискурса, понятого как сложное коммуникативное явление, включающее помимо текста и ряд внелингвистических факторов (установки, цели адресатов, их мнения, самооценки и оценки другого).

Таким образом, в настоящее время в лингвистике дискурс предстает как результат синтеза научной мысли, как сложное образование, состоящее из разноуровневых компонентов, взаимодействующих между собой по определенным, установленным правилам.

1.2. Основные компоненты и характеристики дискурса

Дискурс, как и другие языковые сущности (морфемы, слова, предложения), устроен по определенным правилам, характерным для данного языка. Факт существования языковых правил и ограничений часто демонстрируется с помощью негативного материала – экспериментальных языковых образований, в которых правила или ограничения нарушаются. В качестве примера приведем широко цитируемый небольшой образец дискурса, в котором есть такие нарушения, рассказ Даниила Хармса «Встреча» из цикла «Случаи» [8]. «Вот однажды один человек пошел на службу, да по дороге встретил другого человека, который, купив польский батон, направлялся к себе восвояси. Вот, собственно, и все». «Погруженность в жизнь» этого текста, превращающая его в некоторый дискурс, заключается в том, что он предложен читателям в виде рассказа; между тем ряд важных принципов построения рассказа, которые обычно не осознаются носителями языка, но которыми они хорошо владеют, в этой миниатюре Хармса нарушены (в порядке особого художественного приема, разумеется). Во-первых, в нормальном рассказе должен быть фрагмент, который именуется кульминацией. В рассказе же Хармса есть только завязка, за которой сразу следует заключительная фраза (кода). Во-вторых, адресат рассказа должен понимать, какова была коммуникативная цель рассказчика, для чего он рассказывал свой рассказ (для того, чтобы проиллюстрировать некоторую истину, или для того, чтобы сообщить интересную информацию и т.д.). Ничего этого из рассказа Хармса не ясно. В-третьих, участники повествования обычно должны упоминаться многократно и выполнять некоторую последовательность действий; такие участники называются протагонистами рассказов. В данном случае рассказ завершается, едва только рассказчик успел ввести участников. Принципы построения рассказа, нарушенные здесь, не являются абсолютно жесткими – напротив, это мягкие ограничения. Поэтому, когда они нарушаются, в результате возникает не непонятный текст, а комический эффект. Однако именно наличие комического эффекта показывает, что существуют некоторые глубинные принципы построения дискурса. Обнаружение этих принципов и составляет цель дискурсивного анализа.

Представляется целесообразным рассмотреть более глубоко точку зрения М. Макарова, который в центр семантического содержания дискурса ставит такие базовые категории, как ***пропозиция, инференция, экспликатура и импликатура, референция, релевантность и пресуппозиция***, так как именно данные категории используются как основные ориентиры непосредственно при дискурсивном анализе, предлагаемом в практической части работы. Рассмотрим каждое из указанных понятий подробнее и тем самым попытаемся определить смысловую ткань дискурса.

Пропозиция

Термин «пропозиция» (от англ. proposition – предположение или утверждение, предлагаемое для обсуждения) в лингвистической науке выражается в предложении. В теории дискурса пропозиция реализуется в высказывании, являясь семантическим вариантом «значения истинности».

Другими словами, пропозиция представляет собой некий смысловой вариант высказывания, содержащий его основные семантические черты, которые впоследствии деформируются определенным образом под влиянием развития многих факторов по ходу развертывания дискурса, о которых будет сказано ниже. М.Л. Макаров говорит о том, что «пропозиция признается особой репрезентацией значений, базовой когнитивной единицей хранения информации, играющей главную роль в порождении и интерпретации дискурса» [7, с. 120].

Пропозиция определяется как объективное содержание высказывания, семантическая модель отражения внеязыковой действительности, ситуации в отвлечении от субъективного смысла.

Когнитологи рассматривают пропозиции как главные «форматы» знания и полагают, что в сознании человека хранятся не только репрезентации отдельных явлений, но и достаточно устойчивые объединения или же ассоциации одного концепта с другим: рядом с гештальтами существуют группировки концептов при ясном осознании отдельности каждого из них [10]. Пропозиция в качестве единицы репрезентации «понимается как своеобразная ментальная структура, отражение некоторой ситуации и типов отношений в ней, обобщенных и организованных в нашем сознании» [7, с. 120].

Инференция

Не менее значительным элементом дискурса и напрямую связанными с представленными выше характеристиками слова предстают так называемые ***инференции*** (от англ. inference – вывод, заключение) – когнитивные операции, «в ходе которых и слушающим, и нам, интерпретаторам дискурса, лишенным непосредственного доступа к процессам порождения речи в голове и «душе» говорящего, приходится додумывать за него», получая таким образом выводное знание [11, с. 327].

В специальной литературе иногда проводят знак равенства между логическими умозаключениями и инференцией. Мы же пытаемся разграничить эти понятия, вводя иностранный термин именно для того, чтобы подчеркнуть иное содержание его, в отличие от логического понятия (типичным случаем логического умозаключения является решение силлогизма). Инференцией можно считать операцию обыденного сознания, в своей основе рационального, но в то же время не столь связанного с формальными способами доказательства истины. Инференция сопряжена с догадками на базе имеющегося опыта, с интуицией [11, с. 327].

Инференция представляет собой такую мыслительную (когнитивную) операцию, которая позволяет человеку выходить за пределы буквального значения единиц, видеть за анализируемой языковой формой большее содержание, чем зафиксировано ее отдельными частями. Это операция извлечения смысла или информации из текста или дискурса, которые в них, казалось бы, напрямую непосредственно не представлены.

Возможности выведения подобных заключений заинтересовали прежде всего тех, кто занимался искусственным интеллектом, и правила инференции изучались, соответственно, не столько лингвистами, сколько специалистами в названной области знаний или же разработчиками вычислительных машин. В конечном счете, однако, все, кто занимался проблемами понимания дискурса или текста, вынуждены были признать, что неотъемлемой чертой подобного понимания оказывается сама необходимость выводного знания, т.е. извлечение сверхтекстовой или затекстовой информации. Способность к получению этой информации ярко проявляется уже у детей.

Операция семантического вывода (инференции) заключается, следовательно, в том, чтобы, используя наличествующие в дискурсе или тексте реальные языковые формы, выйти в их «прочтении» за их пределы, т.е. определить, что из них следует или же вытекает. Ясно, что такая когнитивная операция требует опять-таки и знаний о мире, и знаний языка, и знания ситуации (контекста). Весьма интересной проблемой исследования инференции могла бы стать проблема дифференциации этих типов знаний в процессе реального понимания текста и перехода от простого понимания его значения к более глубокой его интерпретации. Хотелось бы также подчеркнуть, что инференция оказывается необходимым звеном при восприятии текста еще и потому, что она как бы восстанавливает его связность: означает понимание причинно-следственных связей, отношений таксиса и того, что в самом тексте пропущено или свернуто.

Г.П. Грайс [12] приводит классификацию инференции, распределяя когнитивные процессы обработки интерпретируемого дискурса на формально-логические и вероятностно-индуктивные инференции.

Формально-логические инференции – когнитивные операции, основанные на том или ином типе умозаключения. Г.П. Грайс [12] к данному типу инференции относит логическое следствие, семантическую пресуппозицию (уместное в определенном контексте и верно простроенное в языковом отношении суждение), конвенциональную импликатуру. Формально-логические инференции служат для оформления логической правильности дискурса при помощи необходимого языкового инструментария по правилам данного языкового кода и не зависят от разворачивающегося по ходу дискурса сценария, обладают свойством неустранимости под действием контекста.

Вероятностно-индуктивные инференции легко устранимы добавлением нового высказывания, т.е. расширением контекста. Как считает М.Л. Макаров [7, с. 126], основанием для них служат «различные аспекты внутреннего и внешнего контекста, знания социокультурного характера, когнитивные структуры всех уровней, отображающие опыт деятельности в аналогичных ситуациях, элементы перцепции, нормы, правила и принципы языкового общения…». Этот тип инференции заключается в догадке о семантике последующего контекста дискурса путем определения его пропозиций,

несущих главное значение сообщаемого, и построения на этом основании общего смысла дискурса.

Макаров [7] выделяет две стадии вероятностной инференции:

1) формирование гипотезы, «творческого процесса, использующего рассуждение по аналогии»;

2) подтверждение гипотезы путем проверки, основывающейся на процессах, «имеющих доступ ко всем типам знаний и широкой контекстуальной информации».

Макаров выводит закон развития дискурса, заключающийся в том, что происходит постоянная сверка выводов, интерпретаций, ассоциаций, правдоподобных догадок с вновь поступающей из самого дискурса и внешней ситуации общения информацией, их адаптация, модификация и в случае необходимости – устранение или замена.

Экспликатура и импликатура

Важными компонентами дискурса являются такие понятия, как ***экспликатура*** и ***импликатура***. В теории дискурса они разграничиваются по двум направлениям: как «буквальное значение языкового выражения» и «подразумеваемый смысл этого же выражения в дискурсе» (т.е. то, что имеется в виду говорящим). Первая сторона реализуется в понятии экспликатуры (от англ. explication – детальное, четкое объяснение или толкование написанного или услышанного; эксплицитный – значит, по Ахмановой, имеющий открытое выражение), которая играет важную роль в коммуникации. Мысль или конкретное суждение автора, или, выражаясь терминами М.Л. Макарова, актуализованная пропозиция, не может реализоваться только посредством языковых единиц в составе определенного высказывания. «Выраженная в высказывании пропозиция» (мысль) «не кодируется полностью» при помощи лингвистических средств, «ее извлечение напрямую зависит от языковых значений произнесенных слов». Выраженное в высказывании суждение – это и есть, по М.Л. Макарову [7, с. 123], экспликатура.

Импликатура (от англ. implication) – это то, что подразумевается, на что намекается, другими словами, подтекст высказывания говорящего (имплицитный Ахмановой понимается как невыраженный, т.е. подразумеваемый). М. Макаров различает импликатуры двух видов: конвенциональные, которые определяются значением

использованных слов, т.е. когда говорящий простраивает каузативное отношение объектов путем традиционных языковых средств (порядком слов, союзом и т.д.), и коммуникативные, изучение которых представляет больший интерес с точки зрения процесса общения. Коммуникативные импликатуры «определяются отклонениями от предполагаемого и подразумеваемого соблюдения ряда принципов общения». М.Л. Макаров приводит главный принцип – принцип кооперации, раскрывающийся в том, что коммуникативный вклад участника общения должен соответствовать принятой цели обмена коммуникативными действиями [7, с. 129].

Следующей базовой категорией дискурса выступает ***релевантность*** (от англ. relevance – уместность) – «семантическое соответствие локальной теме предыдущего хода в дискурсе». Каждое дискурсивное высказывание должно быть уместно в контексте предыдущего и последующего речевого действия и сообщения. В процессе речевого общения участники коммуникации совершают различные инференционные операции по извлечению из памяти, модификации и обработке большого числа пропозиций, формирующих основу для осмысления вновь поступающей информации. Но некоторые пропозиции могут быть извлечены из контекста, логика которого должна учитывать не только значение пропозиций, но и их взаимодействие, включающее возможность изменения «пропозиционального состава контекста, каузативные связи, вероятностное прогнозирование дальнейшего развертывания контекста и т.д.» [7, с. 131].

Термин ***«пресуппозиция»*** (от англ. presupposition) означает суждение, выводимое из данного высказывания по правилам истинности и уместности, т.е. пресуппозиция – это смысловой компонент высказывания, характеризующийся семантической правильностью и контекстуальной уместностью, что уже было упомянуто выше. Явление пресуппозиции когнитивно предшествует высказыванию. Для того чтобы понять высказывание, необходимо иметь большой объем социокультурного знания о мире в пресуппозиции. Без этого знания невозможно определить когерентные отношения между предложениями и организовать макроструктуру. Макроструктура – это структура, создаваемая пользователем языка для того, чтобы организовать репрезентацию текста в памяти, она представляет, как говорящие понимают то, что является наиболее важным в сообще-

нии, т.е. что является топиком высказывания и как пользователи языка могут компрессировать информацию.

Так, Шэнк и Абельсон (Schank and Abelson) разработали теорию скриптов ‘scripts’ – абстракции, при помощи которых люди организуют свои знания о стереотипных ситуациях, таких как поход за покупками, ужин в ресторане. Для того чтобы понять высказывание, пользователи языка активируют один или несколько скриптов и используют релевантную информацию в конструировании репрезентации текста в эпизодической памяти. Другими словами, имплицитная информация и инференция в дискурсе представлены в виде ментальных моделей, которые разъясняют понятие пресуппозиции как пропозиции в модели, которые не выражены в дискурсе.

Референция

Ключевым понятием любого высказывания, по нашему мнению, изначально предстает ***референция***.

Известно, что слово «референция» (reference) в переводе с английского языка означает ссылку на источник информации. Традиционный подход лингвистики к раскрытию понятия референции сводится к определению данного термина как отношения между словами и объектами, «отнесенность актуализованных (включенных в речь) имен, именных выражений (именных групп) или их эквивалентов к объектам действительности» [7, с. 121]. Современный интенциальный подход к референции делает в традиционной парадигме «слово – объект» акцент на намерении говорящего. Речь идет о том, что «не слово, а говорящий намеренно на объект употребляет нужное языковое выражение». Таким образом, он «вкладывает референцию в выражение, совершая акт референции».

Референция не является характеристикой языкового выражения, но человек использует это языковое выражение в соответствии со своей интенцией. М.Л. Макаров указывает на отношение интерсубъективности, которое заключается в идентификации образов и объектов адресата с образами и объектами говорящего. Таким образом, в основе референции лежат категории «коммуникативной установки говорящего, его интенции, отношения высказывания к контексту и т.д.» М.Л. Макаров подразделяет референцию на три вида: идентифицирующую, интродуктивную и неопределенную.

Идентифицирующая референция возникает в случае, «когда говорящий и адресат предварительно знают об объектах референции» [7, с. 121]. Интродуктивная референция предполагает введение известного для говорящего, но нового для адресата объекта. Неопределенная референция устанавливается, когда объект неизвестен ни говорящему, ни слушающему.

Таким образом, референция рассматривается как совместное коллективное действие всех участников общения, направленное на установление или поддержание отношения интерсубъективности как важнейшего, по утверждению М.Л. Макарова [7], элемента языковой коммуникации. Другими словами, акт референции как совместное действие, как «аспект проявления коммуникативного сотрудничества» позволяет «распознать личностно обусловленные смыслы в социальном контексте» [7, с. 122].

Необходимо отметить, что приведенные выше компоненты дискурса не представляют исчерпывающий список. Рассмотрение именно данных категорий связано с их релевантностью к предлагаемой в данной работе модели дискурсивного анализа.

Ментальный лексикон

Следующая категория дискурса связана со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из нее огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения. Обычно человек задумывается над этим вопросом только в том случае, когда в процессе общения он не может вспомнить нужное слово и употребляет другое слово, близкое по смыслу. Однако по большей части мы говорим без особых затруднений, ежедневно используя тысячи слов, как правило, не зная, как мы с этим справляемся. Д. Эйчисон (Aitchison) [13, p. 4] сравнивает устройство словарного запаса человека со звездным небом, поскольку на первый взгляд звезды разбросаны в нем хаотично, хотя на самом деле их движение подчиняется строгим природным законам, которые скрыты от простого наблюдателя. Она также считает, что слова не разбросаны беспорядочно в нашем сознании, что они образуют сложную систему, внутренние принципы которой могут быть обнаружены. Эйчисон подтверждает факт системности слов в памяти человека тем, что человеку удается их подобрать за доли секунды. Это, очевидно, происходит потому, что средняя скорость речи со-

ставляет шесть слогов в секунду, т.е. примерно три слова. Эксперимент, подтверждающий эту цифру, показал, что носитель английского языка может распознать слово за двести миллисекунды или быстрее, примерно через 1/5 секунды после начала его произнесения. Зачастую слово распознается еще до того, как прозвучит полностью.

Таким образом, по Эйчисон, огромное количество слов в словарном запасе человека и высокая скорость оперирования ими подтверждают наличие системной организации хранилища слов, которое она называет «ментальным лексиконом».

Следует отметить, что устройство ментального лексикона отличается от устройства словаря и по структуре, и по содержанию. Действительно, слова в словаре расположены чаще всего в алфавитном порядке, ментальный же лексикон допускает неалфавитную систему расположения и оговорки в речи. Оговариваясь, человек подменяет слово сходным по форме или по содержанию. Такие факторы проявляют природу связи между словами ментального лексикона. Что касается содержания, то состав словаря фиксирован и постоянен, слова в нем можно подсчитать, а их количество может изменяться только с новым изданием. Более того, словари часто не включают новые слова, возникшие недавно в устной речи. Ментальный же лексикон отличается от словаря своей гибкостью, текучестью; его состав постоянно изменяется: одни слова появляются, другие забываются. Более того, он постоянно творит новые слова, объединяя форму с содержанием во время производства речи. И это сближает его с дискурсом, поэтому нам представляется, что его можно рассматривать как разновидность дискурса.

Следует помнить, что главное отличие ментального лексикона от словарей состоит в том, что в нем хранится во много раз больше информации о каждом слове, чем дано в словаре. Каждое слово в словаре изолировано от других слов, в то время как в ментальном лексиконе они существуют в совокупности всех связей с другими единицами (синонимия, антонимия, сочетаемость, омонимия и др.).

Часто ментальный лексикон называют словарным запасом человека, но до сих пор не было обращения к такому принципиальному вопросу, как «что такое слово?», т.е. к определению слова. Каждый думает, что знает, что такое слово, но дать точное определение данного термина крайне проблематично. Более того, как отмечает Эйчисон, еще не доказано, что единицей ментального лек-

сикона является целое слово. Известно, что в истории языкознания было выдвинуто до 100 различных критериев определения слова, в основе которых лежали графические, фонетические, структурные, синтаксические, семантические и системные принципы. Общепризнанным считается положение Ф. де Соссюра о том, что «…слово, несмотря на все трудности, связанные с определением этого понятия, есть единица, неотступно представляющая нашему уму как нечто центральное в механизме языка» [3, с.27].

Центральное место слова в системе языка обусловлено тем, что все составные языковые единицы так или иначе рассматриваются по отношению к слову. С внешнелингвистической точки зрения реальное положение слов в языке определяется, с одной стороны, тем, что посредством слов осуществляется связь человека с окружающим миром, а с другой – слово является строительным материалом (по выражению Л.В. Щербы, кирпичом) языковых высказываний, с помощью которых осуществляется общение. По мысли А.А. Залевской, «…становление и функционирование единиц лексикона требует параллельной тройственной категоризации опыта по линии знаний о мире, языковых знаний и эмоционально-оценочных параметров, что обусловливает изначальную включенность слова как достояния индивидуального сознания в триединый – когнитивный, языковой и национальный – контекст» [8, с. 311].

Слово, по А.А. Потебне, должно рассматриваться как внутренне необходимый орган мысли, как средство добывать мысль из материала восприятий. Он считает, что внутренняя форма слова есть отношение содержания мысли к сознанию: она показывает, как представляется человеку его собственная мысль. Б.М. Гаспаров в своем рассуждении идет дальше: «В процессе речевой деятельности извлекаемые из памяти фрагменты языковой ткани модифицируются, адаптируясь друг к другу. Феномен, который можно назвать «владение языком», состоит в способности относительно успешно ориентироваться в напластованиях разнородных компонентов и их непрерывных пластических изменениях, чтобы создать… успешные языковые произведения, «чтобы между общающимися могло возникнуть ощущение языкового контакта и обмена» [14, с. 14]. Безусловно, эта мысль Гаспарова может быть основополагающей и в теории развития дискурса.

О динамичности слова как единице дискурса говорит и Л.С. Выготский: «…при усвоении звуковой оболочки слова «лек-

семы» значение слова не усваивается в готовом виде, а развивается…В момент усвоения нового слова процесс развития соответствующего понимания не заканчивается, а только начинается… семантика слова у субъекта не константна; оно представляет собой скорее динамическое, чем статическое образование» [15, с. 469]. О тесной связи слова и сознания образно сказал Л.С. Выготский: «Сознание отражает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [16, с. 509].

Е.С. Кубрякова развивает далее мысль о слове и ментальном лексиконе, говоря о том, как много хранится в памяти готовых синтаксических конструкций, клише разного рода, развернутых фразеологических оборотов и т.д. «Речь идет действительно о том, что во внутреннем нашем мире хранятся некие единицы, что они образуют своеобразный словарь и что описывать его легче всего, идя от слова, т.е. группируя единицы вокруг слова». Теорию внутреннего лексикона мы и строим, исходя из мысли о центральности слова для всей его организации, полагая, что весь комплекс сложных проблем, относящихся к устройству и объединению структур знания о языке внутри нас, можно распутать, рассуждая о природе слова и его статусе в системе языка [11, с. 327]. В контексте междисциплинарных связей особенно оригинальным представляется рассуждение Е.С. Кубряковой о неделении системы языка на лексику и грамматику в русле существующей традиции, а об их органичной связи и известной условности границ между ними. Она считает, что правомерность такой точки зрения на соотношение лексикона и грамматики становится особенно ясной при обращении к проблеме языковых способностей человека, при изучении речевой деятельности говорящих, при исследовании речевой деятельности по порождению и восприятию речи. «Именно в связи с этим и возникают вопросы о том, что представляют собой вербализованные знания, знания о языке и знание языка, в каком виде существуют эти знания в голове человека, как упорядочены и стратифицированы эти знания и каковы принципы этого распределения» [11, с. 327].

Автор справедливо считает, что решить эту проблему силами лингвистики невозможно. Нужен междисциплинарный эффект, и

здесь она неслучайно прибегает к мнению Н. Хомского [17], который считает, что лингвистика слишком долго занималась языком «внешним», «экстериоризованным языком», – наступило время заняться «внутренним», «интериаризованным языком внутри нас», т.е. понять, как отражен в голове человека внешний язык. Так, ссылаясь на П. Тагарда, Е.С. Кубрякова [11, с. 332] определяет ментальный лексикон как совокупность слов и концептов, репрезентированных в сознании. В этом смысле Кубрякова близка к теории Дж. Эйчисон [13], известного американского ученого, которая характеризует ментальный лексикон жесткими фреймами, т.е. фиксированными представлениями о той или иной вербальной реалии, в структуру которой могут встраиваться детали, возникающие в каждой конкретной ситуации из невербализованной структуры ментального лексикона. Она считает, что фреймовые структуры выстраиваются в сознании человека ситуативно. По мнению Дж. Эйчисон [13, p. 10], точная специфика ментальных моделей, которые, очевидно, существуют в человеческом сознании, до сих пор находится далеко за пределами нашего познания. Она также справедливо считает, что человек имеет дело не с отдельными словами, а со словами в их взаимосвязи. В этом случае автор предлагает обратиться к теории семантической сети, проливающей свет на способ связи слов. Она предлагает представить эту связь в виде огромной многомерной паутины, в которой каждая лексическая единица взаимосвязана с определенным числом других единиц.

Рассматривая основополагающие связи между словами, американский ученый считает, что нельзя упускать из вида особенности классификации слов на части речи. В целом следует отметить, что слова трех главных частей речи – существительные, глаголы и прилагательные – тесно связаны между собой, при этом каждый из этих классов слов имеет свою специфическую организацию.

«Невозможно точно определить, сколько классов слов содержит ментальный лексикон, но наблюдается большое различие в организации и функционировании двух категорий слов: первые составляют «собственно лексикон», вторые же служат для связи слов в предложении» [13, p. 14].

Актуальным в современных исследованиях ментального лексикона является вопрос о том, существуют ли слова как целые лексические единицы в ментальном лексиконе или же он хранит морфемы, из которых каждый раз составляются необходимые слова. Да-

вая обзор разных точек зрения, автор книги заключает, что флективные элементы присоединяются к основе слова в процессе речи, а основа, включающая словообразовательные префиксы и суффиксы, входит в ментальный лексикон целиком. Несмотря на то, что слово в ментальном лексиконе цельно в основной своей части, говорящий может при необходимости разобрать его по составу, используя альтернативный морфемный запас в качестве инструментария, а также использовать при производстве новых слов.

Рассмотрев связь с ментальным лексиконом единиц синтаксического, лексического и морфологического уровней языка, автор обращается к проблеме бытования в ментальном лексиконе звуковой оболочки слов.

«Следует принять во внимание, что многочисленные психолингвистические эксперименты позволяют сделать вывод, что звуковая оболочка отдельных частей слов запоминается человеком не одинаково. Звучание начала, конца слова и частей слов, имеющих общий ритм, более глубоко запечатлевается в сознании» [13, p. 17].

Кроме этого, внутри самих слов существует слоговая структура, причем в каждом слоге первый звук – согласный – закреплен недостаточно прочно. Это может способствовать оговоркам (brain – drain; profession – procession; medication – meditation). Сходные звуковые сегменты имеют сходство значения, т.е. относятся к одному и тому же классу слов (схема по Дж. Эйчисон):

hygroscope	thermometer	
hygrometry	barometer	
hydrogen		hygrometer
hydrophobia		hydrometer
hydrofoil		

При обсуждении слов в ментальном лексиконе автор обращается к процессу создания новых слов, т.е. практически речь идет о постоянном движении в языке, его изменении. Совсем недавно лингвисты осознали, что подобные изменения – это ключ к пониманию процесса образования новых единиц, к пониманию коммуникативной природы языка. В нашем представлении это дает основание понимать язык как саморазвивающуюся систему.

Ментальный лексикон используется в качестве инструментария при создании новых слов. Основные способы словообразования в английском языке – сложение, конверсия и аффиксация – достаточно гибкие, они могут быть базой создания самых различных лексических единиц. Более того, лексический инструментарий работает не изолированно; в процессе образования новых слов используется базовая информация о каждом слове, содержащем элементы, которые войдут в состав нового слова.

Автор приходит к выводу, что ментальный лексикон не является словарем с фиксированным количеством слов и данными о каждой единице. Это активная живая система, где постоянно происходит установление новых связей.

Еще в ранних своих работах Р. Джекендофф (Jackendoff) [18, p. 51] писал о том, что «должны существовать такие уровни ментальных репрезентаций, на которых информация, передаваемая языком, сопоставима с информацией, полученной другими периферийными системами: зрением, слухом, запахом, моторикой. Если б не было таких уровней, нельзя было бы использовать язык для описания сенсорных ощущений. Точно так же, для того чтобы отразить факт способности людей выполнять приказы, нужен такой уровень, на котором лингвистическая информация совмещается с информацией, тут же передаваемой двигательной системе». Но как мы делаем это? Значимость лексикона заключается поэтому не только в том, что в памяти человека хранятся самые различные по своей форме и содержанию единицы, обеспечивающие в своей комбинаторике нормальную речевую деятельность, но и в том, что среди этих единиц фигурирует такая удивительная и всемогущая единица, как слово.

Главный вывод, к которому приходят когнитологи в связи с обсуждением рассматриваемой проблемы, заключается в том, что «значение (слова) может вести вас ко всему тому, что вы знаете о величине, обозначенной данным словом, то есть служить доступом к энциклопедической информации в долговременной памяти человека» [11, с. 327].

Как отмечает Е.С. Кубрякова, «оценивая сказанное психологами, нельзя не подчеркнуть, что их выводы – это выводы всей традиционной лингвистики, только сформулированные в более современной форме. Ведь к сегодняшнему дню не только традиционной, но и современной лингвистикой накоплен огромный

опыт по изучению слова, а, следовательно, подавляющее число свойств его строения, семантики, функционирования, статуса и т.п. хорошо известны» [10, с. 340]. «Слово – самая сложная единица языка, – пишет по этому поводу Л.Н. Шведова [19, с. 6]. – Суммируя кратко то очень многое, что уже сказано в разное время разными исследователями по поводу этой сложности, можно назвать следующие факторы...» [19, с. 7]: в слове отражены черты истории, оно относится одновременно и к реальному миру вещей, и к мышлению, и к другим единицам языка; в нем сочленены означающее и означаемое; оно демонстрирует одновременно и звуковую, и морфологическую, и семантическую структуру; оно является единицей двух систем – лексической и грамматической; оно участвует в акте коммуникации, вступая в межсловные отношения, и, возможно, в одно и то же время и «служит», и «знаменует» (обозначает, называет) и т.д.

В лингвистике категории «значение» и «смысл» отнесены к самому имени, к языковому знаку. Смысл зависит от позиции и отношений слов в контексте. При помощи называния «...выделяется некоторый предмет (под предметом подразумевается все, о чем можно сказать) в его отношении к другому предмету» [20, с. 115]. Так как в процессе коммуникации передается новая информация, значение слов может постоянно меняться. Благодаря контексту возникают «смысловые сдвиги». Одно и то же предметное содержание слова может пониматься по-разному не только разными народами, но и «разными индивидуумами... в сфере народа» [21, с. 19].

Значение слова непостоянно. Оно изменяется в ходе развития мысли в зависимости от контекста. Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову.

Смысл слова, таким образом, «...оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи...» Смысл в контексте больше и меньше значения изолированного слова. «Слова могут менять свой смысл – смыслы могут менять слова» [22, с. 284].

Нестабильность природного и культурного миров, их постоянные изменения во времени порождают все новые и новые подходы.

Таким образом, слово может активизировать сложнейшие структуры нашего мозга по любой из намеченных линий, т.е. индуцировать своим появлением (как во внешней, так и во внутренней речи) целые пакеты гетерохронной и гетерогенной информации. Такие сложнейшие феномены, как память слова, его способность служить источником звуковой символики (в том числе – рифмы), ассоциаций по значению и форме, его потенциальная возможность быть разложенным на более мелкие части и, напротив, послужить базой для формирования сложных комплексных комбинаций – все это и многое другое разрешает выйти «через слово» к категориям более высокого порядка, как лингвистическим, так и экстралингвистическим.

1.3. Методологические основы дискурс-анализа

Дискурс-анализ представляет особый интерес для преподавателей-лингвистов, постоянно размышляющих над вопросом: как люди пользуются языком? Дискурс-анализ возник на базе целого ряда дисциплин, включая лингвистику, социологию, психологию, антропологию и др. Все эти дисциплины объединены общим интересом к языку в его развитии, в узусе, их интересует, как реальные люди используют реальный язык в различных ситуациях, т.е. их интересует функциональное видение языка, им интересна проблема смысла, реализуемая в контексте. Этому уделял внимание Г.П. Грайс [12]. Он выдвинул несколько принципов, которых следует придерживаться при разговоре (например, «говорить по делу», «быть правдивым)».

Обращаясь к истокам дискурс-анализа, следует упомянуть, что Зеллинг Харрис (Harris) опубликовал статью «Дискурс-анализ» [23] еще в 1952 г. Его интересовали распределение лингвистических элементов в больших текстах и связи между текстом и его социальной ситуацией, хотя эта статья еще весьма далека от того дискурс-анализа, к которому мы привыкли в наши дни.

Для более глубокого понимания термина «дискурс-анализ» необходимо обратиться к аналитической исследовательской про-

грамме – программе, с которой берет свое начало новоевропейская наука XVII в.. Так, философ А.П. Огурцов, анализируя дискурс-анализ как метод познания, пришел к выводу, что «этот метод универсализировался и превратился в методологическую программу» [2, с. 84]. Он подчеркивает, что анализ – разложение/расчленение есть процедура реального и мысленного расчленения предмета, явления или процесса на составные части, элементы, свойства, функции и подсистемы и их взаимоотношений. Процедурой, обратной анализу, естественно, является процедура синтеза, т.е. объединения выделенных с помощью анализа элементов.

С помощью анализа дискурса лингвистика и философия стали ориентироваться на смыслы, которые существуют для человека в актах его взаимодействия с другими людьми, обратились к абстрактно значимым и строго однозначным понятиям, к концептам, функционирующим в актах коммуникации и в дискурсах.

Для того чтобы показать, как эти подстрочные значения относятся к тексту, Т.А. ван Дейк [24] предлагает подвергнуть анализу ***когнитивный, социальный, политический и культурный контексты*** сообщений. Когнитивный подход основывается на том факте, что тексты не имеют смысла, но смысл образуется в сознании носителей языка. Другими словами, нам нужно «разобрать по частям» когнитивные представления участников как в процессе производства ими реплик, так и во время осознания, понимания и запоминания сообщений. Ван Дейк называет две ментальные структуры, здесь участвующие: 1) понимание текста, значение самого текста, присутствующее в памяти как текст-представление, и 2) сами носители языка, которые имеют уникальное, личное представление о ситуации, событии. Это знание-представление в памяти участника дискурса ван Дейк называет ситуационной/событийной моделью.

«Переваривая», осмысляя событие, описанное в тексте, мы строим ментальную модель этого события, о которой будем более подробно говорить позже. Эта модель не только выражает информацию, представляемую через текст, она также содержит много другой информации об этом событии. Примечательно, что эта информация не выражена в тексте, предполагается опора на соответствующие знания. Часть этой информации возникает из так называемых культурно очерченных сценариев, конвенциональных зна-

ний, представлений о хорошо известных эпизодах социальной жизни. Кроме того, по мнению ван Дейка, люди имеют специфическую ментальную модель настоящего коммуникативного контекста, так называемую контекстуальную модель, которая включает информацию о целях дискурса, его коммуникативных актах и особенностях аудитории. Мы видим, что модели событий в памяти не только характеризуют знания, но также мнения о событии и их участниках. Много оценочных подоплек текста сейчас может быть объяснено посредством внимательного «препарирования» в описании ментальных моделей участников коммуникации.

В античной философии анализ рассматривался как метод выявления исходных начал. Для Аристотеля анализ – это путь познания от рода ко все более нижележащим видам и от них – к исходным началам. Анализ представлен у Аристотеля как процедура разделения и перехода от вещей, которые «ближе к чувствам», к началам, далеким от чувственного восприятия. Он проводил различия между смесью, где составные части существуют потенциально и могут быть выявлены в анализе, и синтезом, где они смешаны, но не связаны. Метод анализа стал доминирующим в науке и философии Нового времени и ядром аналитической методологии. Еще Ньютон, подчеркивая единство анализа и синтеза, усматривал в анализе способ перехода от соединений к ингредиентам, от движений – к силам, от действий – к их причинам. Если говорить о языке, то следует четко представлять, что анализ возможен лишь благодаря существованию знаков. При исследовании языка прежде всего как знаковой системы следует учесть, что язык находится в постоянном движении. Язык, на котором мы сейчас говорим, – это продукт поколений, которых уже нет в живых, а мы формируем язык для будущих поколений. Язык претерпевал изменения в нескольких аспектах: грамматическом, фонетическом, синтаксическом и т.д.

Мы придерживаемся точки зрения Р.П. Мильруда [25], что в грамматике язык рассматривается особенно убедительно как сверхсложная система: стихийная, саморегулирующаяся, самообновляемая в условиях интенсивной коммуникации, социального познания и игрового решения.

Традиционно грамматика рассматривается как некий языковой порядок, определенный своими правилами, структурами и исклю-

чениями языковых норм как в системе, так и функционировании средств языка.

Проблема языкового порядка классически рассматривается с позиции нескольких подходов:

1) дескриптивный подход – описание языка во всей его реалистичности, например явление коллокаций в языке, сочетаемость отдельных слов при переходе из одной категории в другую;

2) функциональный подход – описание языкового порядка – от значения к форме;

3) прагматический подход – описание языка по формуле «значение + форма + смысл».

Языковой порядок анализировался с позиции «ментальной» лингвистики, где язык рассматривается как функция мозга, тончайший инструмент человеческого познания, который не может порождать ничего беспорядочного. В рамках этой позиции был предложен термин «универсальная грамматика», т.е. порядок, присущий всем разновидностям естественного языка человека [25, с. 40].

С позиции коммуникативной лингвистики обнаружились множества примеров «неграмматических форм». Возможно, это связано с употреблением их в среднеанглийский период. Попытки увидеть системность языка дополнились исследованиями в когнитивной лингвистике, где ментальные модели окружающего мира (концепты, категории, прототипы, фреймы, скрипты и «схематы») являются моделями репрезентации мира. Следовательно, доказывается особая когнитивная упорядоченность репрезентации знаний человека, но не грамматический порядок в языке.

Язык как сверхсложная система включает в себя ряд понятий, без которых невозможно выразить сущность языкового бытия. Р.П. Мильруд впервые ввел соответствующий терминологический аппарат для обозначения языка как сверхсложной системы, который включает следующие ключевые понятия:

а) начальное условие – условие развития естественного человеческого языка, при котором происходит стихийная саморегулирующая произвольность языкового знака любого уровня. Механизм стихийного развития языкового знака любой сложности состоит из формулы «интенсивная коммуникация + социальное познание + игровое решение». Этот механизм хорошо объясняет непредсказуе-

мость языковых взаимодействий, когда в одном языке утверждаются слова-заимствования. Попытки регулировать грамматический порядок вступают в противоречие с «начальным условием произвольности». Использование грамматической формы, например «you was», при общении встречается повсеместно, хотя отрицается современной нормативной грамматикой;

б) появление – свойство языка обнаруживать новые феномены. Любое появление характеризуется целостностью, новизной, необъяснимостью, непредсказуемостью и неразложимостью. Примером может быть Великий сдвиг гласных [25, с. 43], т.е. изменение английских гласных, которое в целом сводится к тому, что они становятся менее напряженными, дифтонгизированными, требуют меньше артикуляционных усилий. В современных условиях этот процесс продолжается и распространяется не только на гласные. Появление начинается с «точечных изменений», которые постепенно начинают «ветвиться». Каждая точка нового ответвления называется точкой бифуркации. Чем дальше от начальной точки, тем менее предсказуемыми становятся изменения. Новые произносительные и иные тенденции принимаются в условиях интенсивной коммуникации, где присутствует некое «коллективное бессознательное», создающее у носителя языка интуитивный образ должного, что еще раз подчеркивает сверхсложность языка как явления;

в) странный аттрактор – отклонения от языковых норм, которые в конечном итоге приводят к образованию новой, более сложной нормы;

г) фракталы – формы, повторяющиеся как при разложении целого на его составляющие, так и при построении более сложных конструкций, признаком которых является признак «вложимости». В языке выделяют фонетические, морфологические и синтаксические фракталы.

Фонетические фракталы демонстрируют физическую организацию потока речи, представляющего собой сложно построенный звук, разложимый на составляющие его фонетические единицы.

Морфологические фракталы имеют семантическую организацию, в которой семантическое целое состоит из семантических составляющих.

Синтаксические фракталы имеют формальную организацию. Строительным материалом синтаксических фракталов является группа подлежащего и группа сказуемого. В соответствии с этим предложение может быть распространенным, но оно всегда будет разложимо на группы подлежащего и сказуемого. Синтаксические фракталы имеют место на любом уровне грамматического порядка – от предложения до текста любой сложности;

д) ответвление (spin-off) – способность языка как сверхсложной системы самостоятельно создавать метаязыки, представляющие собой лингвистическое образование «рядом с основным языковым телом». Современным проявлением ответвлений в языке служит глобализация английского языка. Грамматический порядок в «ответвленных образованиях» проявляется в функционировании языка и содержании обучения [25, с. 46].

Все вышеизложенное подчеркивает, что естественным состоянием человеческого языка является хаотическое состояние, в хаосе заключается жизнь языка как сверхсложной системы, способной к саморазвитию и саморегуляции в условиях интенсивной коммуникации, а также открывает перспективы для исследования грамматического порядка языкового хаоса в области лингвистического корпуса.

Р.П. Мильруд [25] отмечает, что наиболее загадочным проявлением свойств языка как сверхсложной системы служит возникновение новых феноменов в языке. По теории сверхсложных систем любое появление характеризуется целостностью, новизной, необъяснимостью, непредсказуемостью и неразложимостью. В качестве примера он предлагает рассмотреть Великий сдвиг английских глаголов, который начался в средние века и, по некоторым данным, продолжается до сих пор (см., например, материалы Estuary English как новейшей тенденции развития английского произношения).

Во времена Чоусера и королевы Елизаветы считалось нормальным употреблять предложения с двумя или даже тремя отрицательными формами. В настоящее время, в отличие от предыдущих лет, в разговорной речи можно встретить в одном предложении два или три отрицания: «She won't never do nothing»; Nor this is not my nose neither, he nevere yet no vileynye ne sayde.

В английском языке изменились также звуки, например, слово reason звучало как raisen, звук [L] произносился в словах would и shoul.

Также для английского характерно изменение окончаний:

Changes of endings (words)	
urum	our
heofonum	heaven
eorðan	earth
forgyfað	forgive
tobecume	become
alys	release

В контексте синергетического подхода к саморазвитию в языке прослеживается саморазвитие в грамматических структурах, тесно связанных с появлением точки бифуркации. Так, Великий сдвиг гласных, возможно, связан с тем, что английский язык утратил систему падежных окончаний, но установить причинно-следственную связь в сверхсложной системе невозможно. Главное – максимально полно представить саму систему или ее фрагмент. Еще раз подчеркнем, что хаотические явления типа Великого сдвига гласных принципиально не могут быть объяснены причинно-следственными связями. Эти связи нельзя обнаружить, ни двигаясь от первой точки процесса до последней, ни возвращаясь назад по причинно-следственной лестнице.

Новые фонетические и иные тенденции принимаются в условиях интенсивной коммуникации, социального познания и игрового решения. Следует отметить, что с появлением точек бифуркации обнаруживается «эффект структуры», описанный еще Аристотелем, который в свое время утверждал, что целое никогда не является суммой его частей.

В появляющихся массовых изменениях присутствует некоторое «коллективное бессознательное», т.е. интуитивный образ должного

у носителей языка. Почему те или иные тенденции воспринимаются как «должное» в массовом масштабе, можно объяснить только тем, что язык существует в социуме как сверхсложное явление.

При анализе языка, прежде всего языка науки, используют аналитический метод, что подтверждает тот факт, что анализ совпадает с искусством рассуждения и искусством открытия. Еще Кант, выявляя различные уровни знания, осмыслил анализ и синтез как специфические формы познавательной деятельности. Метод анализа стал широко применяться в естественных и социальных науках. Так, например, Ж. Боден в книге «Метод легкого познания истории» (1956) построил концепцию общества на основе разделения целого (гражданского) порядка на составные части.

А.П. Огурцов [2, с. 89] в духе современного видения познавательного процесса отмечает, что лишь немногие представители классической мысли (первым среди них был Кант) осознали то обстоятельство, что теоретический дискурс не является столь линейным, как он представлялся в геометрическом способе мысли, что он предполагает обращение к процедурам воображения, видение идеальных объектов, включение времени в акты синтеза, выхода разума за пределы опыта. Это и стало ядром философии и науки XX в., которая началась с разрушением в геометрии и физике гомогенности евклидова пространства, с понимания пространства как энергетического поля [2, с. 89].

Рассуждая о дискурс-анализе, следует выделить две традиции, на которые он опирается: во-первых, это традиция этнолингвистических исследований, ориентированных на запись и анализ устных текстов разных языков; среди наиболее известных представителей этой традиции – школа американской этнолингвистики. Во-вторых, это чешская лингвистическая школа, которая возродила интерес к таким понятиям, как тема и коммуникативная организация текста. Следует отметить, что в это время были опубликованы важные работы по лингвистике текста.

Дискурсивный анализ подходит для изучения структуры различных текстов. Прежде всего, дискурсивный анализ изучает выражаемые этими структурами «подстрочные» значения, мнения и идеологию. Так, голландский ученый Г. Хофстеде [6] ввел луковичную диаграмму. Внешний, самый поверхностный слой диаграммы занимают символы (слова, жесты, артефакты и т.д.), по-

этому они в структуре Хофстеде даются в виде поверхностного слоя луковицы (рис. 1).

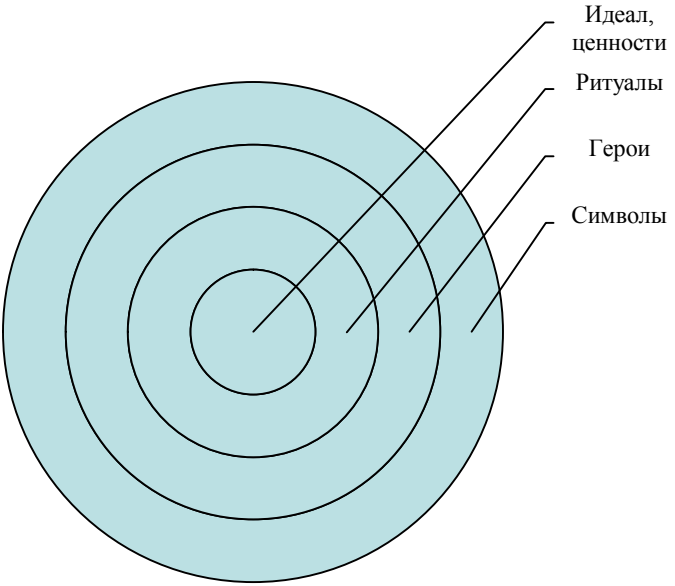


Рис. 1. Луковичная диаграмма Г. Хофстеде

Как видно из диаграммы, символы, герои и ритуалы объединены в категорию практических проявлений культуры, они представляют собой видимые для внешнего наблюдателя явления, и это называется эксплицитным слоем. Невидимый же слой культуры в контексте дискурса сконцентрирован в ее ценностном ядре. Именно ценности и нормы определяют и руководят поведением людей, которые манифестируются в символах и ритуалах. И это называется имплицитной частью.

Л.В. Куликова [26], описывая диаграмму Г. Хофстеде, выявляет поверхностные и глубинные слои коммуникации. Так, герои (личности) воплощают в себе качества, достойные уважения. К этой категории Г. Хофстеде относит также фантастические или комические фигуры, олицетворяющие дух нации и эпохи. Ритуалы представляют собой определенные последовательности символических действий и актов общения при заданности порядка действий и чет-

ком распеределении ролей участников. Любой ритуал, передаваемый из поколения в поколение, выступает как материальный носитель культуры, как форма ее физического существования, например политические действия, религиозные церемонии, свадьба, день рождения, похороны, ритуалы приветствий и прощаний, речевой этикет и т.д.

В американской научной литературе известен еще один визуальный прием: любая культура может быть представлена в форме айсберга, имеющего подводную и надводную части. Подводная (имплицитная) часть скрывает ценности, нормы, мировоззрение представителя данной культуры. Иначе говоря, это – ее ментальная составляющая. Надводная (эксплицитная) часть выражается в многообразной деятельности людей и произведенных ими продуктах, т.е. мы имеем дело с материальной стороной культуры. Встреча двух айсбергов символизирует встречу двух культур, т.е. межкультурное общение [26]. Взаимодействие представителей двух разных культурных групп осуществляется в первую очередь на уровне скрытой (подводной) части каждой культуры, там, где сталкиваются специфические для каждого народа нормы, ценности, мировоззренческие взгляды через соответствующий дискурс. Этот ментальный (имплицитный) дискурсивный контакт носителей разных культур происходит на подсознательном уровне. Межкультурные различия, «конфликт» проявляются на уровне эксплицитного выражения культур: в поведении партнеров, в интерпретации этого поведения и т.д.

Особенность дискурс-анализа как раз и заключается в том, что он описывает текст в терминах теорий, разработанных для нескольких уровней дискурса. Если классическая лингвистическая семиотика разводит понятия формы (означающего) и значения (означаемого) как составляющих знака, то дискурс-анализ видит в тексте сложное образование и требует отдельного исследования фонетических, графических, морфологических, синтаксических, микро- и макросемантических, стилистических, гиперструктурных, риторических, прагматических, интеракционистских и других структур и стратегий. Каждый из этих уровней имеет собственные характеристики, которые могут быть интерпретированы на других уровнях как в русле традиционной лингвистики, так и вне ее рамок.

Таким образом, модель когнитивной обработки дискурса, предлагаемая ван Дейком [24], как мы уже отмечали выше, предполагает анализ на трех уровнях: семантическом, прагматическом, интеракциональном (по последствиям для поведения партнеров по речи). «Для такой интерпретации дискурса человеком необходимы не только знания о языке, но и знания о мире и ситуации общения. Это означает, что в ходе лингвистического анализа сведения лингвистического порядка постоянно соотносятся с другими типами знания, а также с теми знаниями опытного порядка, которые хранятся в эпизодической памяти человека» [10, с. 530].

Для теории обучения иностранным языкам наиболее целесообразно рассматривать структурное содержание дискурса с точки зрения позиции Т.А. ван Дейка, Г. Хофстеде, М.Л. Макарова, где дискурс выступает как линейное, так и самоорганизованное когерентное образование.

За каждым типом дискурса проступает свой «возможный мир», действия и объекты в котором оцениваются и осмысляются по логике этого (воображаемого и, в общем, конструируемого человеком) мира. Близость этого возможного мира к реально существующему может принимать самую разную форму (от достаточно адекватного его отражения до полного искажения, от следования правде или истинности фактов до вымысла, фантазии, от погруженного в прошлое до предполагаемого, желательного или же неизбежного в будущем и т.д.). Можно вполне говорить поэтому о «мире дискурса» и восстанавливать – по языковым данным или по ассоциациям с этими данными – его специфические черты [10].

Е.С. Кубрякова видит главную цель лингвистического анализа дискурса в демонстрации всего многообразия языковых форм, эксплуатируемых для выражения того или иного коммуникативного замысла. «Решение всякого смыслового задания требует активизации вполне определенных черт языка, и из существующего альтернативного ряда средств, из имеющегося набора разных возможностей и приемов выбираются или строятся конкретные языковые формы. Разные типы дискурса требуют разной грамматики и разной лексики, и они их создают» [10, с. 531].

Когнитивно-дискурсивный подход к исследованию диалогичного дискурса предполагает изучения концептосферы данной разновидности общения, которая представляется особой формой ре-

презентации коллективного знания. Концепт является базовой когнитивной единицей хранения информации, играющей главную роль в порождении и интерпретации дискурса.

Объективация концепта всегда будет зависеть от типа анализируемого диалога (talking about yourself, starting conversation, making a date либо asking for information: question techniques, answering techniques, getting more information).

Приняв за единицу анализа дискурс, в рамках современной парадигмы знания наука трактуется как многообразие форм дискурса, их взаимоотношений. Этот подход ведет к тому, что в исследовании широко используются такие лингвистические понятия, как историческое воображение, тропы – метонимия, метафора, ирония, шаблоны и т.д., иными словами, все то многообразие средств, которые обычно причислялись к «риторическим фигурам» и выносились за скобку научных высказываний, отождествляемых с нейтральными денотативными пропозициональными предложениями, т.е. наука трактуется как нарратив, как повествовательный дискурс и к нему прилагаются все средства, ранее используемые в риторике.

Риторический поворот в анализе знания, который нередко отождествляется с софистикой, означает поворот к коммуникативным параметрам научного исследования, выявление условий и возможностей понимания другого и достижение взаимопонимания. Этот поворот предполагает раскрытие нелинейного характера рассуждения и мышления в науке. Нелинейная модель мышления исходит из понимания его как одной из характеристик когнитивного поля, в которое вводятся многие из тех способностей, которые ранее исключались при изучении мышления: воображение, воля, ценностные ориентации, аффекты и др. Так, уже когнитивная психология кладет в основание исследования мышления осмысление когнитивных карт и описание скрытых целостных полей, определяющих предвосприятие и осмысление объектов. Кроме того, нелинейные модели предполагают анализ мышления как состояния когнитивного поля, которое связывает моменты мышления в единую конфигурацию локальных различий, являющихся матрицей локальных сетей, функций и векторов. О нелинейном мышлении как целостном видении мира мы будем говорить более подробно несколько позже.

1.4. Дискурсивная модель Синклера и Коултхарда

Как справедливо отмечает Майкл Маккарти (Michael McCarthy) в своей работе «Discourse Analysis for Language Teachers» [27], дискурс-анализ в Британии претерпел сильное влияние М.А.К. Холлидея (Halliday) [28] с его функциональным подходом к языку, который, в свою очередь, связан с пражской школой лингвистики. В его системе особое значение придается социальным функциям языка, тематической и информационной структуре речи и письма. Не меньший вес имели в Британии Синклер (Sinclair) и Коултхард (Coulthard) в Бирмингемском университете – они создали модель для описания диалога учитель – ученик, основанную на иерархии единиц дискурса. В других работах этого направления изучались взаимодействие доктор – пациент, общение в сфере обслуживания, интервью, разного рода дебаты и деловые переговоры, а также монологи. Новое в британскую традицию было внесено разработками по значению интонации в дискурсе. Британские исследователи принципиально придерживались критериев структурной лингвистики на основе изоляции единиц и наборов правил определения формализованных шагов дискурса.

Майкл Маккарти также подчеркивает, что в американском дискурс – анализе доминировала работа в рамках этнометодологической традиции, которая выделяет исследовательский метод пристального наблюдения за людьми в процессе коммуникации в естественных условиях. Здесь исследуются такие типы речевого события, как рассказ о чем-либо, ритуалы приветствия и словесные дуэли в различных культурных и социальных условиях [27]. То, что часто называют конверсационным анализом (анализом беседы) в рамках американской традиции, также можно рассматривать под общим названием «дискурс-анализ». В анализе беседы акцент делается не на построении структурных моделей, а на пристальном наблюдении за поведением участников разговора и на образцах, которые часто повторяются в естественных условиях. Работы Гоффмана (Goffman, 1976, 1979) и Сакса, Щеглова, Джефферсона (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) имеют большое значение в изучении норм ведения беседы, очередности и других аспектов речевого взаимодействия. Наряду с анализом беседы, работающим в рамках социолингвистической традиции, исследования Лабова в области устного рассказа также внесли свой вклад в историю дискурса. Ра-

боты американских исследователей дали множество описаний типов дискурса, а также способов проникновения в социальную напряженность, создаваемую требованиями вежливости, явлениями сохранения лица при разговоре. Эти работы частично совпадают с работами британских ученых в области прагматики.

С целью более глубокого проникновения в ткань дискурс-анализа Майкл Маккарти приводит следующие строки из Льюиса Кэрролла «Алиса в Зазеркалье»:

«Я только сказала «если», – жалобно проговорила Алиса.

Обе Королевы посмотрели друг на друга, и затем Красная Королева заметила с некоторым содроганием: «Она говорит, что она сказала «если»…»

«Но она сказала много больше этого! – простонала Белая Королева, заламывая руки. – О, намного больше этого!»

К развитию дискурс-анализа как целого имеет отношение также исследование текстовых грамматистов, работающих главным образом с письменным языком. Они рассматривают тексты как элементы языка, связанные отношениями, которые могут быть определены. Такие лингвисты, как Т.А. ван Дейк [24] и Холлидей [28], оказали существенное влияние в этой области. Пражская школа лингвистики с ее интересом к структурированию информации в дискурсе также внесла немалый вклад. Ее самый важный аспект состоит в обнаружении связей между грамматикой и дискурсом.

Дискурс-анализ превратился в широкую и разностороннюю дисциплину, которая обнаруживает свою целостность в описании языка, бытующего над фразой, и находит интерес в контекстах и культурных влияниях, которые воздействуют на язык в его узусе. В настоящее время дискурс-анализ все в большей степени составляет основу для исследований в прикладной лингвистике, при изучении второго языка и особенно в методике обучения иностранному языку.

Следует отметить, что дискурс-анализ ярко прослеживается в работе Leo Jones «Functions of English» [29], состоящей из ряда диалогов. Каждый диалог характеризуется несколькими коммуникативными актами или их целой серией. Безусловно, следует подчеркнуть, что, для того чтобы представить целостную картину диалога в его развитии, важно проявить интерес к полной структуре

дискурса и привнести экстразнания к самим речевым актам, и главная цель состоит в понимании звучания естественной устной и письменной речи. Имея перед собой точную картину естественного дискурса, мы получаем большую возможность в разработке обучающих материалов, в построении процесса обучения.

Один из важных подходов к изучению устного дискурса был разработан в университете Бирмингема, где изначально исследования базировались на структуре дискурса в школьном классе [27]. Этот подход вряд ли единственно верный, но он является относительно простой и надежной моделью, связанной с изучением речевых актов, и в то же время пытается охватить более крупные структуры, «целостности», о которых уже шла речь. Синклер и Коултхард обнаружили в речи традиционных носителей языка в школьном классе жесткий, ригидный образец, по которому учителя и ученики разговаривают в соответствии с жестко фиксированными представлениями о своей роли. И тогда можно видеть, что их общение оформляется высоко структурированными рядами.

T = teacher, P = any pupil who speaks

T: Now then… I've got some things here, too. Hands up. What's that, what is it?	T: Так, теперь… У меня здесь есть кое-какие предметы. Поднимите руки. Что это такое, вот это – что?
P: Saw.	P: Пила.
T: It's a saw, yes this is a saw. What do we do with a saw?	T: Это пила, да это пила. Что мы делаем пилой?
P: Cut wood.	P: Пилим лес.
T: We cut wood. And, erm, what we do with a hacksaw, this hacksaw?	T: Пилим лес. А, гм, что мы делаем с помощью слесарной ножовки, вот этой слесарной ножовки?
P: Cut trees.	P: Пилим деревья.
T: Do we cut trees with this?	T: Пилим деревья вот этим?
P: No. No.	P: Нет, нет.
T: Hands up. What do we do with this?	T: Поднимите руки. Что мы делаем с помощью вот этого?
P: Cut wood.	P: Пилим лес.
T: Do we cut wood with this?	T: Мы этим пилим лес?

P: No. T: What do we do with that then? P: Cut wood. T: We cut wood with that. What do we do with that? P: Sir. T: Cleveland. P: Metal. T: We cut metal. Yes we cut metal. And, er, I've got this here. What's that? Trevor. P: An axe. T: It's an axe yes. What do I cut with the axe? P: Wood, wood. T: Yes I cut wood with axe. Right… Now then, I've got some more things here … (etc.)	P: Нет. T: Ну тогда что же мы вот этим делаем? P: Пилим лес. T: Вот этим мы пилим лес. Что же мы делаем вот этим? P: Можно мне? T: Кливленд. P: Металл. T: Мы режем металл. Правильно, мы режем металл. Ну, мм. Вот у меня есть вот что. Что это? Тревор. P: Топор. T: Это топор, да. Что я рублю топором? P: Дерево, дерево. T: Да, я рублю топором дерево. Правильно… А теперь, у меня есть тут еще кое-что… (и т.д.)

Это, как справедливо отмечает Майкл Маккарти, всего лишь краткий отрывок, но многим знакомый еще со школьных дней. И первое, что мы инстинктивно отмечаем, – несмотря на то, что это явно часть большего дискурса, «урока», сама по себе эта часть имеет характер завершенности. Часть беседы, по-видимому, начинается с того, что учитель произносит "Now then …", и эта же часть беседы заканчивается словами учителя "Right … Now then". Учитель, в данном случае мужчина, в своем плане урока и его исполнении решает, что урок должен быть выделен каким-то образом; он не перескакивает без паузы от одной части урока к другой. Фактически он дает ученикам четкое указание, сигнал к началу и концу мини-фазы урока. Используя *"Now then ..."* и *"Right"* определенным образом (с нисходящей интонацией и краткой паузой после этих слов), учитель задает им определенную «рамку» по обе стороны последовательности вопросов и ответов. Движение рамок *(framing move*), а именно так Синклер и Коултхард называют функцию таких слов, может быть названо *трансакцией,* взаимодействием. Такое взаимодействие на уроке дает ощущение того, что трансак-

ция на уроке является более сильной, чем «трансакция», взаимодействие в магазине между продавцом и покупателем. Хотя и там эта «трансакция» также может восприниматься как нечто целое – с узнаваемым началом и завершением, однако в классе *«рамочный шаг» (framing move*) и *«трансакция»* являются более пролонгированными и с более ощутимым эффектом.

Этот отрывок классной беседы очень структурирован и формален, но трансакции с рамочными шагами такого рода обычно встречаются и в ряде других установок: возможно, самый очевидный пример с переговорами по телефону, особенно если мы хотим прервать общение, коль скоро вопрос, ради которого состоялся звонок, уже решен. Еще один пример – интервью по поводу работы, когда отдельные фазы переговоров, как правило, маркируются, отмечаются произнесением ведущим лицом или главным интервьюером таких слов, как “right”, “well now”, “o’kay”, приблизительно так же, как это делает учитель. Следует отметить, что в английском языке достаточно ограниченный набор слов для оформления рамочных трансакций (например, *“right”, “well now”, “okay”, “so“*), некоторые люди используют обычно одни и те же выражения в конструировании дискурса.

До сих пор мы рассматривали разговор в достаточно ограниченном контексте – классная комната, где роли жестко определены, а моделям инициации, отклика и завершения в речевых обменах следовать относительно легко и где трансакции, взаимодействия четко маркированы. В классе довольно легко организовать исследование по Синклеру и Коултхарду, но это не есть «реальный» мир для разговора. Это особенное место, где учителя задают вопросы, на которые они знают ответы, где ученики, по крайней мере более юные, имеют очень ограниченные права в качестве говорящих, оценка учителем того, что говорят ученики, является жизненно важным механизмом в структуре дискурса. Но использование класса чрезвычайно важно для наших задач, потому что модель анализа разговора в классной комнате дает нам возможность оценить нечто очень важное – наш результат как учителей и результат наших студентов. Однако более важным представляется утверждение о том, что модель дискурса может быть полезна для анализа разговора вне класса. Если это так, то эта модель может стать критерием для такого вида языка, который нацелен на обучение языковой коммуникации, а также критерием для всех аспектов комплексной цепочки

материалов, методологии осуществления и оценивания при любом порядке, который мы избираем в пределах этой цепочки.

Беседы за пределами классных установок различаются по степени структурности, но, несмотря на это, беседы, кажущиеся на первый взгляд «свободными» и неструктурированными, при ближайшем рассмотрении имеют свою структуру. Представляется целесообразным перенести модели дискурса в контексе «классная комната» в реальную жизнь и расширить и модифицировать модель Синклера – Коултхарда. Начнем с реального примера.

Джозеф (J) – приглашенный ученый из Венгрии на факультете английского языка в одном британском университете. У него установились вполне неформальные теплые отношения с Крисом (C), читающим лекции на факультете. Как-то утром он заглядывает в комнату Криса:

C: Hello Jozef.	C: Привет, Джозеф.
J: Hello Chris …could you do me a great favor.	J: Привет, Крис... не мог бы ты сделать мне одолжение.
C: Yeah.	C: Ну, да.
J: I'm going to book four cinema tickets on the phone and they need a credit card number … could you give me your credit card number … they only accept payment by credit card over the phone.	J: Я хочу заказать по телефону 4 билета в кино, но им нужен номер кредитной карты... не мог бы ты дать мне номер твоей кредитки... они по телефону принимают оплату только кредитной картой.
C: Ah.	C: А-а.
J: I telephoned there and they said they wouldn't do any reservations	J: Я позвонил туда, и мне сказали, что они не будут ничего резервировать.
C: without a card.	C: без карты.
J: Yes and I could pay you back in cash.	J: Да, а я тебе верну деньги наличными.
C: Yes …. sure … no problem at all.	C: Да.... конечно.... какие проблемы.
J: Yes.	J: Да.
C: Mm … I've got this one, which is an Access card.	C: Мм... у меня вот эта карта, кредитная карта «Аксесс».
J: And I just tell them your number.	J: Я просто скажу им твой номер

C: you tell them my number … this one here.	C: Ты скажи им мой номер... вот этот.
J: And they tell me how much.	J: А они назовут мне сумму.
C: That's right … that's all … that's my name there and that number.	C: Правильно... вот и все... вот здесь мое имя и номер.
J: yes … and I can settle it.	J: Да... Я теперь все устрою.
C: Yes and bring it back when you're done.	C: Да, и верни мне ее, когда все сделаешь.
J: Yeah … I'll just telephone then.	J: Да... Я сейчас им позвоню.
C: Right … okay.	C: Так... ладно.
J: Thanks Chris.	J: Спасибо, Крис.
C: Cheers. (Jozef leaves the room)	C: Пока (Джозеф выходит из комнаты).

Это уже не похоже на классное занятие. Джозеф и Крис более или менее социально равны, как видно из их взаимодействия, поэтому каждый из них пользуется правом инициировать, отвечать и завершать свои речевые обмены. Это не просто серия вопрос – ответ, время от времени они информируют о чем-то друг друга и принимают информацию. Но их разговор вовсе не дезорганизован, в нем есть модели, которые можно выделить. Последовательность начинается и заканчивается рамочными механизмами, сравнимыми с теми, что звучат в классе (как right, now then): после начального приветствия Джозеф делает паузу и его голос звучит чуть выше.

J: Hello Chris …! could you do me … (etc.)

Важно отметить в диалоге высоту тона как сигнал о каком-то рубеже в разговоре, в данном случае она (т.е. высота тона) резюмирует отклонение от главной темы беседы. Приступая к главному делу, Джозеф произносит длинное предложение, целиком направленное на то, чтобы добиться услуги от Криса. Он не сразу обращается с вопросом-просьбой, но в своем инициирующем шаге сначала дает пояснение к последующей просьбе (хочу заказать четыре… и т.д.). Этот речевой акт мы назовем *пускателем,* после которого следует главная часть его намерения ("could you give me…" etc.). Джозеф расширяет свою просьбу несколькими комментариями ("they only accept payment…"), а в это время Крис поддерживает его своего рода ворчанием (Ah) и тем, что завершает слова Джозефа,

словно он предвидел, что тот хотел сказать ему (“without a card”). Длинное высказывание Джозефа оканчивается словами “and I could pay you back in cash”. Крис затем отвечает: “Yes sure… etc.” И Джозеф произносит затем завершающее “yes”. То, что Джозеф говорит так много, прося Криса об услуге, объясняется тем, что он потенциально приносит Крису некоторое неудобство, и поэтому он должен тщательно подготовить почву для своей просьбы. Эта взаимосвязь между тем, что говорится, и такими факторами, как вежливость по отношению к другому лицу, служит проявлением эксплицитно-имлицитных ядер.

Как бы сложно это ни было, мы здесь рассмотрели последовательность «инициация – отклик – завершение», которая формирует значимый обмен точно таким же образом, как и в классе. Что здесь имеется и чего нет в классе – это вербальная поддержка Криса. Мы бы очень удивились, услышав в классе от младших школьников:

T: Now … I have some things here.
Ps (in chorus): Oh yes … ah-ha.
T: Used for cutting things.
Ps: Oh, really?

Можно свести речевой обмен Джозефа и Криса к следующей основе:

J: // Could you give me your credit card number and I’ll pay you in cash. /
C: Yes sure no problem. /
J: Yes. /

Теперь эта конструкция выглядит чуть более управляемой, и в этом мы видим различие в сложности между простым речевым актом и усложненными конструкциями, которых требуют правила вежливости, а это может быть трудно для обучающегося с ограниченными лингвистическими ресурсами, как в L2. Мы также видим отличие простых речевых обменов, которые часто находим в учебниках, и того, как в естественном дискурсе собеседники поддерживают и дополняют речевые шаги друг друга, как они выслушивают реплики и следуют им. Есть и другие особенности, которые мы еще не обсуждали. Именно таким способом, используя описательные

(дескриптивные) категории, дискурс-анализ дает нам возможность описывать настоящие действия, более точно определять цели в обучении языку и оценивать вклад и результат в процессе преподавания / усвоения.

Некоторые из декларативных форм, произнесенных Джозефом, Крис услышал как вопросы, требующие подтверждения или коррекции:

J: And I just tell them your number.
C: You tell them my number … this one here.
J: And they tell me how much.
C: That's right … that's all … (etc.).

Слова Джозефа Крис воспринимает как вопросы, потому что он знает, что Джозеф хочет подтвердить его знание этой информации (по крайней мере Джозеф воспринимает это именно таким образом). Крис не предполагает, что Джозеф сообщает ему то, что он, Крис, уже знает, и поэтому он понимает, что его просят о подтверждении.

И мы можем наблюдать те же виды границ речевого обмена, возникающие по мере того, как участники диалога говорят по очереди. Мы проделывали такой анализ с данными в классной комнате:

J: //And they tell me how much. /
C: That's right … that's all … that's my name there and that number.
J: Yes// … and I can settle it. /
C: Yes and bring it back when you're done. /
J: Yeah // … I'll just telephone then.

Двойные черточки в репликах Джозефа появляются после завершающих итоговых слов, следующих за ответами Криса, и перед новыми инициирующими шагами. Беседа завершается, наконец, рамочным шагом, сходным с тем, что произносил учитель ("right … okay"), и выражением благодарности.

Очевидно, в этой беседе имеется немало других признаков (интонация, жест и т.д.), что придает нам уверенности в анализе, и позже мы вернемся к самым важным из них. Но эта короткая беседа должна проиллюстрировать, что даже свободный по форме раз-

говор соответствует определенным нормам и основан на общепринятых моделях. И как раз следование речевым образцам может быть не менее полезно преподавателю-лингвисту, чем нормы синтаксиса в предложениях.

До сих пор мы рассматривали только одну модель анализа речевого взаимодействия – бирмингемскую модель Синклера – Коултхарда. Мы доказывали, что ею можно пользоваться для описания стандартного классного и свободного разговора. Она включает образцы, которые отражают базовые функции взаимодействия, и предлагает иерархическую модель, в которой видно, как более мелкие единицы комбинируются и образуют более крупные соединения. Голый костяк иерархии (*или шкала рангов – rank scale*) может быть выражен следующим образом:

ТРАНСАКЦИЯ (взаимодействие)
!
ОБМЕН
!
ШАГ
!
АКТ

Самый низший ранг – это то, что мы называем *речевыми актами*; Синклер и Коултхард называют их просто *актами*, но для наших целей какие-либо тонкие различия в терминологии неважны. Модель Синклера и Коултхарда очень удобна при анализе образцов взаимодействия, где разговор достаточно плотно структурирован, как, например, при разговоре доктора и пациента (Coulthard and Ashby, 1975). Но когда мы пытаемся применить эту модель к разговору в более неформальном, небрежном, непреднамеренном контексте, вот тогда-то и возникают всякого рода осложнения.

В практической части нашего исследования мы будем использовать модель Синклера и Коултхарда в более естественном и непреднамеренном контексте и попытаемся обнаружить в исследовании диалогов эксплицитные и имплицитные ядра, фреймы, инициирующие моменты и т.д.

Заключение автора совпадает с нашей точкой зрения на язык как самоорганизующуюся коммуникативную систему, развитие которой подобно развитию живого организма. «Эта система спо-

собна спонтанно порождать макроскопические пространственные, временные и функциональные структуры» [30, с.127]. Безусловно, что и в преподавании языка следует находить такие модели, которые будут отражать образное видение природы языка во всех его изменениях.

Имеет смысл опустить описание анализа бытовых диалогов из книги Leo Jones «Function of English» [29], о которой мы уже упоминали, поскольку в какой-то степени они перекликаются с моделью Синклера – Коултхарда.

Представляется целесообразным перейти от дискурсивного анализа бытового диалога к более сложному жанру – дискурсивному анализу художественного текста. Если говорить о дискурсе как способе общения между людьми, включающем как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты, то материалом для подобного исследования могут стать специально зафиксированные разговоры, беседы при естественном, неподготовленном общении, искусственно создаваемые диалоги, тексты литературных произведений.

Богатый материал для анализа обнаруживается, как известно, в произведениях Оскара Уайльда, Сомерсета Моэма, Эрнеста Хемингуэя, других знаменитых писателей, признанных классиков мировой литературы, по-разному использующих приемы дополнения диалога действием, мимикой, подтекстом, которые часто меняют смысл того, что выражено словами, на прямо противоположный. Здесь мы рассмотрим выдержки из произведения современной английской писательницы Дайены Сеттерфильд (Setterfield), ставшей знаменитой после написания первой же книги «Тринадцатая повесть» [31].

Эпиграфом для презентации этого материала мы использовали мысли автора, вложенные в уста героини романа Маргарет Ли, от лица которой ведется повествование:

Что же это такое, что позволяет человеческим существам видеть то, что стоит за попытками укрыться друг от друга? Может быть, у эмоций есть запах или вкус; возможно, мы неосознанно излучаем их в воздух посредством вибраций.

Первое произведение писательницы, написанное живым современным языком, раскрывающее массу семейных тайн участников повествования, держит читателя в напряжении с самого начала до последних слов. И это несмотря на то, что героиня ро-

мана, от лица которой ведется рассказ, – молодая женщина, ведущая замкнутую жизнь, лишенную не только приключений, но просто сколько-нибудь интересных событий. Собственно событиями в ее жизни становятся книги и их авторы, причем авторы, уже покинувшие юдоль мирскую. Она помогает своему отцу в небольшом книжном магазине, принадлежащем семье, там и сосредоточены ее интересы: книги и биографии тех, кто их написал. Причем непременное условие для возникновения ее к ним интереса – именно то, что их давно нет в живых. О двух таких писателях-близнецах она написала и издала книгу, свою версию их жизни, что и послужило причиной того, что для написания своей биографии ее приглашает мисс Вайда Винтер, знаменитая писательница, которая, будучи очень немолодой и к тому же смертельно больной, желает именно ей, Маргарет Ли, доверить написание своей подлинной биографии. До этого, в течение всей своей долгой и славной карьеры, она сочинила сотни легенд о своей жизни, таких «биографий», которые никак не были связаны с подлинной историей ее жизни. Когда-то некий молодой журналист пришел к ней с просьбой «Расскажите мне правду!» Тогда, лет сорок назад, правды она не рассказала, но эта странная просьба засела в ее голове. И вот теперь она правду расскажет.

Это движущий мотив всего повествования, и это повествование дает обширный материал, подтверждающий тезис о дискурсе, воплощаемом не только как речевой обмен, но и в не меньшей степени осуществляемом иными способами взаимодействия. Это могут быть способы экстралингвистические, включающие воздействие телесными движениями, перемещениями в пространстве, мимикой, угадывание мыслей, особенно когда у беседующих накопилась какая-то информация друг о друге.

Примеры психолингвистического взаимодействия, которыми изобилует текст романа, дают возможность применить дискурс – анализ к живому современному тексту, к прямой речи биографа, Маргарет Ли, и прямой речи ее главной героини, мисс Винтер, проанализировать вербальное и невербальное общение множества действующих лиц романа. Ниже следуют эти примеры [31, p. 43].

The woman in the doorway smiled professionally and apologized for keeping me waiting. At first sight she seemed very ordinary. Her short neat hear was the same palish shade as her skin, and her eyes were

neither blue nor grey nor green. *Yet it was less the absence of colour than a lack of expression that made her plain. With some warmth of emotion in them her eyes could, I suspected, have gleamed with life and it seemed to me, as she matched my scrutiny glance for glance, that she maintained her inexpressivity only by deliberate effort.*

"Good evening," I said, 'I am Margaret Lea."

"The biographer. We've been expecting you."

What is it that allows human beings to see through each other's pretendings? For I understood quite clearly in that moment that she was anxious. Perhaps emotions have a smell or a taste; perhaps we transmit them unknowingly by vibrations in the air. Whenever the means, I knew as surely that it was nothing about me in particular that alarmed her, but only the fact that I had come and was a stranger.

Женщина на пороге дома улыбнулась мне с профессиональной приветливостью и извинилась за то, что заставила меня ждать. На первый взгляд она казалась совершенно неприметной. Ее короткие опрятные волосы были того же бледного оттенка, что и ее кожа. *Однако скорее не общая бледность, а общая невыразительность делала ее непривлекательной. Будь в ее глазах теплота хоть какого-то чувства, подозреваю, они бы светились, были бы живыми, и поскольку она ответила на мой испытующий взгляд столь же пристальным взором, мне показалось, что ей требовалось определенное усилие, чтобы сохранять это полное отсутствие выражения лица.*

– Добрый вечер, – сказала я. – Я Маргарет Ли.

– Биограф. Мы вас ждали.

Что же это такое, что позволяет человеческим существам видеть то, что стоит за попытками укрыться друг от друга? Потому что мне стало совершенно ясно в тот момент, что она встревожена. Может быть, у эмоций есть запах или вкус; возможно, мы неосознанно излучаем их в воздух посредством вибраций. Что бы это ни означало, я совершенно точно знала, что ее волнение никак не было связано со мной конкретно. Просто дело был в том, что я появилась и что я – чужая.

В приведенном примере частью дискурса, обмена информацией, становятся не только и не столько слова, сколько выражение лица, глаз, то, что одна из собеседниц, домоправительница Джу-

дит в доме мисс Винтер, старательно придает лицу непроницаемое выражение, а другая, Маргарет Ли, биограф, которую пригласила хозяйка дома, как раз и улавливает это старание и читает то, что за ним пытаются скрыть. И далее внутренний монолог Маргарет напрямую указывает на то, что в дискурсе принимают участие некие телесные проявления. И тогда люди читают друг друга как раскрытую книгу. Естественно, такое «прочтение» требует опыта общения с незнакомыми людьми – «*может быть, у эмоций есть запах или вкус*».

В данном примере дискурс включает минимум текстуального общения и максимум чувственной информации и может служить образцом для обучения студентов приемам дискурс-анализа. Ниже следует схема подробного, поступенчатого анализа данного дискурса, которую можно предложить студентам.

Итак, дискурс включает не только сам текст, вербализованное изложение мыслей, чувств, намерений, но и то, как этот текст произносится, какими телесными движениями, мимикой и, наконец, умолчанием сопровождается. Текст приведенного диалога сопровождается замечаниями одной из его участниц, Маргарет Ли, от имени которой и написан весь роман; она описывает внешность впервые увиденной женщины, Джудит, домоправительницы в доме, куда Маргарет приглашена в качестве биографа его хозяйки. И Маргарет отмечает: *а) профессиональную приветливость улыбки; б) кажущуюся неприметность – по крайней мере, на первый взгляд,* что также отмечено автором*; в) короткие прямые волосы того же оттенка, что и ее кожа,* – мы делаем вывод, что так подчеркивается бледность и вышеназванная неприметность*; г) общая невыразительность.* А далее героиня сопоставляет два качества, *бледность и невыразительность*, и делает вывод, что «*скорее не общая бледность, а общая невыразительность делала ее непривлекательной». «Непривлекательная»* – новое качество, ставшее выводом мгновенного первичного анализа внешности женщины, открывшей дверь. Но этот анализ ситуации, в которую попала та, кому дверь открыли, продолжается еще одним умозаключением: «*Будь в ее глазах теплота хоть какого-то чувства, подозреваю, они бы светились, были бы живыми»*. Может ли читатель сделать вывод, что Джудит, женщина, открывшая дверь для Маргарет, вовсе не так невыразительна, как могло показаться с первого взгляда? Вероятно, может. И дополнит читатель этот вывод и более общим

соображением о том, что вообще привлекательность человека зависит от его настроя. И этот вывод читатель не вербализирует, у него просто промелькнет в голове эта мысль «А-а, я-то знаю психологическое воздействие на собеседника выражением заинтересованности в нем, вообще любым выражением лица». И эта мысль станет частью его, читателя, личного дискурса-самоанализа.

Далее Маргарет замечает: *«… и поскольку она ответила на мой испытующий взгляд столь же пристальным взором, мне показалось, что ей требовалось определенное усилие, чтобы сохранять это полное отсутствие выражения лица».* Автор описывает не только внешность – волосы, глаза, цвет лица, но и то, что эти глаза выражают, вернее, не выражают, и для этого отсутствия выражения требуется особое усилие. Это наблюдение придает описанию особое напряжение – таинственности, непонятности, даже определенной угрозы. Далее следует обмен короткими приветственными репликами, вполне уместными при встрече, но значительно менее информативными, чем предшествующий обмен взглядами: «*Добрый вечер. Я Маргарет Ли» – «Биограф. Мы вас ждали».*

Затем следует изложение мысли автора, которая может служить эпиграфом ко всей теории дискурса**: *«Что же это такое, что позволяет человеческим существам видеть то, что стоит за попытками укрыться друг от друга?*** *Потому что мне стало совершенно ясно в тот момент, что она встревожена. Может быть,* ***у эмоций есть запах или вкус; возможно, мы неосознанно излучаем их в воздух посредством вибраций****. Что бы это ни означало, я совершенно точно знала, что ее волнение никак не было связано со мной конкретно. Просто дело был в том, что я появилась и что я – чужая».* Значит, мы, человеческие существа, улавливаем, когда от нас хотят укрыться, не дать понять, что в действительности у нас в мыслях, в душе**: *«Что же это такое, что позволяет человеческим существам видеть то, что стоит за попытками укрыться друг от друга?»*** Но мы все-таки понимаем, когда от нас что-то скрывают. Мы далеко не всегда, и уж точно – не сразу, понимаем, что именно. Пусть так, но Маргарет *«стало совершенно ясно в тот момент, что она встревожена».* Как, почему Маргарет, да и мы все в подобной ситуации (здесь возможна экстраполяция переживаний героев на себя – именно поэтому нас трогает литературное произведение), ставим себя на место героя, разделяем его тревоги и радости, становимся соучастниками про-

исходящего? Конечно, если речь идет о талантливом авторе и о читателе, наделенном эмпатией и желанием понять другого, мы улавливаем чувства совершенно незнакомого человека, тщательно им скрываемые. И этому таинственному умению людей автор дает объяснение: *«Может быть,* ***у эмоций есть запах или вкус; возможно, мы неосознанно излучаем их в воздух посредством вибраций»***. Уже есть приборы, регистрирующие подобные физические проявления духовной жизни человека. Машина становится все ближе к венцу творения – человеку. Но человек и без всяких приборов настраивается на другого, проникает в его мысли и чувства. Это следует подчеркнуть, анализируя со студентами данный пример. Все это есть – не в тексте, а в той атмосфере, что создается текстом, т.е. в его дискурсе. Умение воспринять несказанное и делает человека коммуникантом.

И еще один вывод делает Маргарет из первого, длящегося лишь какое-то мгновение общения с Джудит: «*Что бы это ни означало, я совершенно точно знала, что ее волнение никак не было связано со мной конкретно. Просто дело был в том, что я появилась и что я – чужая».* И это вывод, кстати говоря, делает честь им обеим – дело не в самой Маргарет, а в том, что она чужая, и у Джудит есть какие-то, пока еще не понятные для Маргарет (добавим, что и для читателя), причины опасаться появления чужого человека в этом доме. Джудит никак не хочет обидеть приехавшую, а Маргарет и не воспринимает ее настороженность как обидную для себя.

Естественно, что при чтении художественного текста такой подробный анализ не производится, но читатель погружается в дискурс текста при названных выше условиях: талантливость автора, заинтересованность и достаточная развитость читателя, его наделённость эмпатией, т.е. способностью проникать в чувства другого и разделять их. Точно такой же процесс происходит и в жизненных ситуациях диалогического общения. Происходит это на подсознательном уровне благодаря процессу социализации человека, его умению слушать эксплицитное и слышать имплицитное. Если мы выведем студентов к формулированию дискурс-анализа других текстов по вышеприведенной модели, то цель научить применять эту модель в дискурсе будет достигнута.

‘Will you take your meals in the dining room, or here?’ she asked, indicating the small table and a single chair by the window.

I *did not know* whether meals in the dining room meant eating with my hostess, and *unsure of my status in the house* (was I a guest or an employee) I hesitated, wondering whether it was politer to accept or refuse. *Divining the cause of my uncertainty the housekeeper added, as though having to overcome a habit of reticence, 'Miss Winter always eats alone'*

'Then if it is the same for you, I'll eat here' [31, p. 44].

– Вы будете принимать пищу в столовой или здесь? – спросила она, указывая на небольшой стол и единственный стул у окна.

Я не знала, означал ли прием пищи в столовой совместную трапезу с хозяйкой дома, и поскольку я была не уверена в своем статусе в этом доме (была я гостьей или наемным работником), я не знала, как ответить повежливее – принять приглашение в столовую или отклонить его. Угадав причину моей неуверенности, домоправительница добавила, словно она была вынуждена преодолеть привычку не вмешиваться:

– Мисс Винтер всегда принимает пищу в одиночестве.

– Тогда, если вам все равно, я буду есть здесь.

Нам представляется, что незнание условий и принципов взаимоотношений в доме, куда Маргарет только что прибыла, вызывает у нее задержку ответа на конкретный и простой вопрос. Эту задержку Джудит воспринимает как замешательство и подсказывает Маргарет ответ, напрямую внешне не связанный с первым вопросом, но тем не менее дающий возможность ей, второй участнице дискурса, принять решение, причем как раз такое, какого от нее и ждали. Отсутствие прямой подсказки, рекомендации не мешает Маргарет сориентироваться в ситуации, и это та часть дискурса, которая в английском языке получила название "understatement", аналог которой в русском можно определить как «недосказанность». Это то, что не произносят, но улавливают, причем эта способность к улавливанию подразумеваемых смыслов и составляет внутреннюю сущность высказывания, его имплицитную составляющую.

She opened a cupboard in the corner of the bedroom to reveal a kettle, the other paraphernalia for drinks-making and even a tiny fringe.

'It will save you from running up and down to the kitchen,' she added, *and threw in an abashed smile, by way of apology, I thought, for not wanting me in her kitchen* [31, p. 45].

Она открыла буфет в углу спальни, и там обнаружился чайник, другие предметы для приготовления напитков и даже маленький холодильник.

– Это избавит вас от необходимости бегать без конца в кухню, – добавила она *и смущенно улыбнулась, словно извиняясь. И я подумала, что она просто не хочет, чтобы я появлялась в кухне.*

В данном дискурсе обмен информацией происходит не на вербальном уровне, но на уровне интонации, мимического движения, что сообщает Маргарет Ли то, что хочет довести до ее сведения домоправительница Джудит, которая из соображений общепринятой морали не считает возможным вывести это в текст. И снова понимание между только что встретившимися женщинами достигнуто. Функция дискурса осуществлена – новая информация передана. И снова имплицитная составляющая, внятная обеим участницам диалога, становится главной в этом дискурсе.

I left wide margins. In the left-hand one *I noted any mannerisms, expressions and gestures that seemed to add something to her meaning*. The right-hand margin I left blank. Later, rereading, it was here that I would enter my thoughts, comments, questions [31, p. 62].

Я оставила широкие поля. На полях с левой *стороны я отмечала все особенности, выражения и жесты, которые, как мне казалось, как-то дополняли ее слова*. Поля справа я оставила пустыми. Позже, перечитывая записанное, именно здесь я буду записывать свои мысли, комментарии, вопросы.

Готовясь записывать рассказы своей героини, мисс Винтер, Маргарет как автор, от лица которого ведется повествование, заранее обозначает, что информацию в этом дискурсе она получит не только вербальную, но и через психомоторные проявления: мимику, жесты, подчеркивающие сказанное или скрывающие недосказанное. Она заранее знает, что не все будет выведено в текст и

часть информации ей придется считывать, а не записывать со слов ее собеседницы.

… The Angelfield money, instead of expending itself chasing one deal after another, lounged in its bank vault and grew fat.

Money talks. The word got out.

'Doesn't George Angelfield have a son?' asked the wife of the near bankrupt. 'How old would he be now? Twenty-six?'

And if not the son for their Sybilla, then why not the girl for Roland? thought the wife. She must be reaching a marriageable age by now. And the father was known to dote on her: she would not come empty-handed.

'Nice weather for a picnic,' *she said, and her husband, in the way of husbands, did not see the connection* [31, p. 74].

Деньги Энджелфилдов, вместо того чтобы расходоваться и таять, перекидываясь из одного проекта в другой, тихо лежали под сводами банка и наращивали свою массу.

У денег есть голос. Его услышали.

– Кажется, у Джорджа Энджелфилда есть сын, – сказала жена почти банкрота. – Сколько ему лет должно быть теперь? Двадцать шесть.

«И если не сын Энджелфилдов для их дочери Сибиллы, то почему бы не их девочку – нашему Роланду, – подумала жена, – она сейчас, должно быть, почти достигла брачного возраста. К тому же известно, что отец любит ее безумно, так что с пустыми руками она не придет».

– Хорошая погода, как раз для пикника, – *сказала она мужу, а он, как это и бывает с мужьями, связи в ее высказываниях не увидел.*

Пример дискурса, когда намерения одного из участников остаются не распознанными для другого. Здесь вполне ощутим ироничный подтекст, подразумевающий некоторую недалекость мужа, который промотал состояние, вкладывая деньги в сомнительные проекты в погоне за обещанной легкой наживой, и оставил семью практически без средств, по крайней мере, для того уровня жизни, к которому семья привыкла. И этот подтекст, и скрывающаяся за ним насмешка над неумным человеком и мотом уже понятны чита-

телю книги. Но в данном дискурсе, даже в отрыве от текста, читатель считывает намерения жены. Она фактически излагает, пусть и не полностью, матримониальные расчеты относительно судьбы их детей, сына и дочери, вполне достигших брачного возраста. Но эта имплицитная составляющая, вполне сложившаяся в голове жены, от мужа остается скрытой. Поэтому основной смысл этого пассажа автор вкладывает в последнюю фразу: «Хорошая погода, как раз для пикника, – *сказала она мужу, а он, как это и бывает с мужьями, связи в ее высказываниях не увидел».*

'Miss Winter wonders whether you have time to see her for a moment.' *This was Judith polite translation of a more abrupt* Fetch Miss Lea*, I was in no doubt* [31, p. 128].

– Мисс Винтер, хотел бы знать, есть ли у вас время на минутку повидаться с нею.

Я не сомневалась, что таким образом Джудит вежливо передала несколько более резкое высказывание хозяйки: «Сейчас же приведите мисс Ли».

Теперь уже знающая порядки в доме мисс Винтер, состояние ее здоровья и склонность к решительным высказываниям, Маргарет Ли за вежливыми словами домоправительницы слышит резкое высказывание хозяйки. Здесь на непосредственный обмен информацией накладывается предварительное, фоновое знание, становящееся частью дискурса.

Miss Winter paused, her eyes set fixedly on the corner of the room, where her past presented itself to her with more reality than the present and me. At the corner of her mouth and eyes flickered half-expression of sorrow and distress. Aware of the thinness of the thread that connected her to her past, I was anxious not to break it, but equally anxious her not to stop her story.

The pause lengthened.

'And you?' I prompted softly, 'What about you?'

'Me?' She blinked vaguely. 'Oh, I liked her. That was the trouble.'

'Trouble?'

She blinked again, shuffled in her seat and looked at me with a new, sharp gaze. She had cut the thread.

'I think that's enough for today. You can go now' [31, p. 176].

Мисс Винтер молчала, напряженно вглядываясь в угол комнаты, где ее прошлое выступало перед ней явственнее, чем настоящее, и я в этом настоящем. В уголках ее рта и в глазах прятались печаль, горечь, страдание. Понимая, насколько тонка нить, связывающая ее с прошлым, я боялась порвать эту нить и не меньше боялась, что она оборвет свой рассказ.

Молчание затягивалось.

– А вы? – попыталась я продолжить разговор. – А вы как к ней относились?

– Я, – проговорила она, едва приоткрыв глаза. – Мне она нравилась, в этом-то беда.

– Беда?

Она снова приоткрыла глаза, пошевелилась в своем кресле, посмотрела на меня новым, острым взглядом. Она перерезала нить.

– Думаю, на сегодня хватит. Теперь можете идти.

Предлагаемый дискурс передает напряженную атмосферу, когда рассказ о страшном прошлом словно оживает в помещении. Обе участницы дискурса научились понимать друг друга, уважать друг друга и сопереживать. Но когда напряжение становится непереносимым, старшая участница дискурса, мисс Винтер, принимает решение прервать рассказ, нарушить эту атмосферу, взять передышку. Отсюда возникает сначала опасение, которое основано на том, что Маргарет уже знает, насколько нелегок для мисс Винтер этот разговор. И снова прежний опыт общения, умение уловить недосказанность, считывание того, что не произносится по мимическим движениям (*«В уголках ее рта и в глазах прятались печаль, горечь, страдание*»), дают основание Маргарет для печального для них обеих вывода – продолжать этот разговор в этот момент невозможно. *«Понимая, насколько тонка нить, связывающая ее с прошлым, я боялась порвать эту нить и не меньше боялась, что она оборвет свой рассказ»*. И это опасение оправдывается: *«Она перерезала нить. Думаю, на сегодня хватит. Теперь можете идти*». Невысказанное делает этот текст таким наполненным, таким психологически внятным, вызывающим сопереживание у читателя.

Later in my room, with my realm of paper, my twelve red pencils and my trusty sharpener, I transcribed what I had memorized. *As the words flowed from the point of my pencil onto the page, they conjured up Miss Winter's voice in my ear; later, when I read aloud what I had written I felt my face rearranging itself into her expressions. My left hand rose and fell in mimicry of her emphatic gestures, while my right lay, as though maimed, in my lap*. The words turned to pictures in my head [31, p. 178].

Позднее в своей комнате, среди моих бумаг, дюжины красных карандашей и моей верной карандашной точилки, я записывала то, что запомнила. *По мере того как слова стекали с кончика моего карандаша на страницу, я словно слышала голос мисс Винтер. А когда я вслух перечитывала написанное, я чувствовала, как мое лицо приобретает выражение ее лица. Моя левая рука поднималась и падала, повторяя ее выразительные жесты, а правая рука, словно покалеченная, лежала на коленях.* И слова становились картинками в моем воображении.

В данном отрывке мы видим продолжение дискурса, выразившееся в реверсивном воздействии диалога, когда не только его содержание (*слова, произнесенные голосом мисс Винтер*), но и пластические движения (*моя левая рука поднималась и падала, повторяя ее выразительные жесты, а правая рука, словно покалеченная, лежала на коленях),* и мимика (*мое лицо приобретает выражение ее лица),* сопровождавшие и дополнявшие речь мисс Винтер, продолжают возникать в памяти Маргарет. Более того, вызывают в ее психофизике движения, повторяющие движения мисс Винтер. Столь велик талант и энергетика рассказчицы и столь же велик талант эмпатии ее биографа – умение слушать, слышать и сопереживать. И все это остается за текстом диалога, да и сам диалог существует только в памяти, в обратном воспроизведении.

Здесь следует отметить, что у мисс Винтер действительно покалечена правая рука, и она лежит неподвижно у нее на коленях, а левой рукой она и жестикулирует, и пишет.

'You have worked a miracle, Miss Barrow,' the doctor began. 'Emmeline is transformed.'

'No,' said Hester.

'Yes, I assure you. My expectations have been more than fulfilled. I am very impressed.'

Hester bowed her head and turned her body fractionally away from him. *Taking her response for modesty, he fell silent, thinking her overwhelmed by his professions of esteem*. The newly clipped yew gave him something to admire while the governess recovered her sang-froid. *It's just as well he was engrossed in its geometric lines, else he might have caught her wry look and realized his error.*

Her protesting, 'No,' *was far from being the feminine simpering that the doctor took it for*. It was a straightforward statement of fact. Of course Emmeline was transformed. Given the presence of Hester, how it have been otherwise. There was nothing miraculous about it. That is what she meant by her *No.*

Yet she was not surprised by the condescension in the doctor's comment. *It was not a world in which signs of genius were likely to be noticed in the governesses, but nonetheless I think she was disappointed.* The doctor was the one person at Angelfield, she thought, who *might* have understood her. *But he did not understand her* [31, p. 185].

– Вы сотворили чудо, мисс Бэрроу, – начал доктор. – Эммелин изменилась.

– Нет, – сказала Эстер.

– Изменилась, уверяю вас. Вы превзошли все мои ожидания. Я поражен.

Эстер склонила голову и слегка отвернулась от него. Приняв ее ответ за проявление скромности, он замолчал, полагая, что она ошеломлена его высокой оценкой. Он рассматривал, любуясь, только что подстриженный тис, *давая гувернантке время восстановить хладнокровие. И вдобавок он увлекся геометрическими линиями фигуры, созданной из тиса, иначе он заметил бы ее косой взгляд и понял бы свою ошибку.*

Ее протестующее «нет» было отнюдь не женским кокетством, как это показалось доктору. Это было прямое утверждение факта. Конечно, Эммелин изменилась. И учитывая присутствие Эстер, как же могло быть иначе. *В этом не было ничего чудесного.* Вот что она имела в виду, говоря свое «нет».

Однако она не удивилась снисхождению, прозвучавшему в словах доктора. В этом мире маловероятно, что искру гения заме-

тят в гувернантке. Но тем не менее я думаю, она была разочарована. *Доктор был единственным человеком в Энджелфилде, думала она, кто мог бы ее понять. Но он ее не понял.*

Несколько слов, сказанных доктором, краткий односложный ответ Эстер и снова несколько слов, сказанных доктором. Остальная часть дискурса состоит из физических телесных движений обоих участников диалога, причем движение Эстер (*«склонила голову и слегка отвернулась от него»*) доктор понимает совершенно неверно. И по авторскому анализу ситуации мы понимаем, что поведению доктора дается оценка – самодовольное поведение: *«давая гувернантке время восстановить хладнокровие*. *И вдобавок он увлекся геометрическими линиями фигуры, созданной из тиса, иначе он заметил бы ее косой взгляд и понял бы свою ошибку»*. Он считает, что смутил ее своей похвалой, а она рассчитывала на то, что «*доктор был единственным человеком в Энджелфилде, кто мог бы ее понять. Но он ее не понял*», она рассчитывала на научную оценку ее труда, а получила снисходительное одобрение. Причем Эстер в этой ситуации, не произнося больше ни слова, оказывается разумнее доктора – она прочитала и диктат мира, в котором они оба находятся, и определенную недооценку ее труда и мужской шовинизм доктора. Причем выводы эти вербализирует Маргарет, от лица которой ведется повествование, что делается в этом романе неоднократно. Именно она, Маргарет, считывает то, что не произнесли ее герои доктор и гувернантка, то, что они поняли или чего не поняли, – скажем, не понял доктор в силу своего «мужского шовинизма».

Finally the doctor spoke. ‘There is no medical condition I know of that would cause mental effects of quite the kind you describe. *However, that may be my own ignorance.’ He waited for her to protest; she didn’t.* ‘H-hum. It would be sensible for me to give the child a thorough examination in order to establish her overall state of health, both mental and physical, as a first step.’

‘That is what I was thinking,’ Hester replied. ‘ Now …’ *she rummaged in her pocket,* ‘here are my notes. You will find descriptions of each instance I have witnessed, together with some preliminary analysis. Perhaps after the medical you might stay for half an hour to give me your first thoughts? We can decide on the appropriate next step then”

He looked at her in some amazement. She had stepped out of her role as governess, was behaving as though she were some fellow expert!

Hester had caught herself out.

She hesitated. Could she backtrack? Was it too late? She made her resolution. In for a penny, in for a pound. 'It's not a dodecahedron,' she told him, *shyly*. 'It's tetrahedron.'

The doctor rose from the bench and stepped forward … One, two, three, four ... *His lips moved as he counted. He reached six and stopped. He knew she was right.*

Then there was a curious little moment when they just looked at each other. His face was uncertain. What was this woman? By what authority did she speak to him the way she did? She was just a dumpy, potato-faced, provincial governess. Wasn't she?

In silence she stared at him, transfixed by the uncertainty glimmering in his face. The world seemed to tilt a fraction on its axis, and they each looked awkwardly away.

'The medical,' Hester began.

'Wednesday afternoon, perhaps?' proposed the doctor.

'Wednesday afternoon.'

'And the world returned to its proper axis. [31, p. 190].

Наконец доктор заговорил.

– Мне неизвестны такие медицинские условия, которые могли бы стать причиной того состояния, что вы описываете. *Однако это можно отнести за счет моего невежества.*

Он подождал в расчете на то, что она возразит, но она не возразила.

– Хм-м. Думаю, было бы разумно в качестве первого шага тщательно обследовать девочку, чтобы установить общее состояние ее здоровья, как физического, так и умственного

– Именно об этом я и думала. – Вот…, – *она порылась в кармане*, – вот мои записи. Вы найдете описание всех случаев, которым я была свидетелем, вместе с некоторым предварительным анализом. Может быть, после медицинского обследования, вы останетесь на полчаса и скажете мне о своих первых впечатлениях? Тогда мы сможем принять решение относительно следующего подходящего шага.

Он посмотрел на нее в некотором изумлении. Она вышла из своей роли гувернантки и вела себя так, как будто она его коллега, специалист.

Она засомневалась. Как бы теперь отступить? Не слишком ли поздно? Она приняла решение. Отступать некуда.

– Это не додекаэдр, не двенадцатигранник, – *застенчиво* сказала она доктору, – это четырехгранник, тетраэдр.

– Доктор поднялся со скамьи и шагнул вперед … Один, два, три, четыре … Его губы двигались при счете. *Он дошел до шести и остановился. Он понял, что она права.*

Потом произошло что-то странное, когда они просто посмотрели друг на друга. На его лице читалась неуверенность. Что же такое эта женщина? По какому праву она говорит с ним таким образом? Она просто унылая провинциальная гувернантка с невыразительным лицом. Или нет?

Эстер молча смотрела на доктора, ошеломленная выражением неуверенности, промелькнувшем на его лице. Мир, казалось, на долю секунды отклонился от своей оси, оба, испытывая неловкость, отвели взгляд друг от друга.

– Медицинское обследование, – произнесла Эстер.

– Может быть, в среду, днем? – предложил доктор

– В среду днем.

И мир вернулся на свою прежнюю ось.

В начале этого отрывка доктор обращается к Эстер в полной уверенности, что его нарочито самоуничижительное суждение «…*это можно отнести за счет моего невежества*» встретит у его собеседницы бурный протест. *Этого не происходит*, по всей видимости, потому, что Эстер настроена серьезно, в своей наблюдательности и способности выносить правильные профессиональные суждения уверена и в словесные игры с человеком, который вызывает у нее симпатию, вступать не намерена.

Следующий шаг в этом дискурсе вынужден сделать доктор, и, чтобы не потерять лицо, он вносит профессиональное предложение: «…*было бы разумно в качестве первого шага...»* И снова оказывается, что эта же мысль, притом значительно раньше, пришла в голову и гувернантке и, более того, она уже приготовилась к этому первому шагу – у нее есть записи, в них «… *вы найдете описание всех случаев, которым я была свидетелем, вместе с некоторым*

предварительным анализом». И далее не доктор приглашает снисходительно гувернантку к совместной работе, а она деловито предлагает ему: «*Может быть, после медицинского обследования вы останетесь на полчаса и скажете мне о своих первых впечатлениях? Тогда мы сможем принять решение относительно следующего подходящего шага*».

Заявление человека, стоящего ниже его на социальной лестнице, – гувернантки, к тому же женщины, настолько неожиданно (ведь это смена социальных ролей), что доктор не находит слов, но они есть у автора текста: «*Он посмотрел на нее в некотором изумлении. Она вышла из своей роли гувернантки и вела себя так, как будто она его коллега, специалист*». Здесь мы видим пример того, как автор романа становится третьим участником дискурса, комментатором происходящего, ибо тот, к кому обращены слова Эстер, как мы заметили выше, слов не находит.

И тут Эстер понимает, что зашла в своей свободе общения слишком далеко, с точки зрения доктора – «О*на засомневалась*» и начинает искать пути отступления, чтобы дать возможность доктору принять в их дискурсе то положение, которое ему кажется естественным: «*Как теперь поступить? Не слишком ли поздно*?» Это внутренний монолог Эстер. Дальше следуют слова автора, знаками препинания никак не выделенные, но тем не менее читателю понятно, что это не слова Эстер, а описание ее поведения: «*Она приняла решение*», и снова слова, которые скорее всего являются продолжением внутреннего монолога Эстер: «*Отступать некуда*».

И опять Эстер берет на себя тот поворот в дискурсе, который помогает беседующим вернуться на прежние позиции. Она восстанавливает соотношение: доктор – лицо главенствующее, она, Эстер, – лицо подчиненное, внимающее доктору с почтением. И выбирает Эстер для этого неожиданный шаг, она обращает внимание доктора на деревья, подстриженные особым образом, причем автор подчеркивает, что произносит она свой текст *«застенчиво»*, т.е. как бы из положения более низкого: «*Это не додекаэдр, не двенадцатигранник, это четырехгранник, тетраэдр*».

Далее частью дискурса становится физическое действие – «Доктор поднялся со скамьи и шагнул вперед…» И счет, произносимый доктором, относится к подсчету плоскостей фигурно подстриженного тиса, а вовсе не внутренним монологом, направленным на то, чтобы успокоиться. Но он, отвлекая этим счетом Эстер,

в то же время и успокаивается. То есть у слов «*один, два, три, четыре… Его губы двигались при счете*» есть и **эксплицитный** смысл – « вы видите, я считаю», и **имплицитный** – «как бы мне выйти из этой неловкой ситуации – надо выиграть время для размышления». *«Он дошел до шести и остановился. Он понял, что она права*». И здесь снова частью дискурса становятся не слова, а то, что мы называем пониманием без слов, с одного взгляда, когда люди настроены на одну волну и считывают необходимую информацию, ту, которую не хотелось бы произносить: «*Потом произошло что-то странное, когда они просто посмотрели друг на друга. На его лице читалась неуверенность. Что же такое эта женщина? По какому праву она говорит с ним таким образом? Она просто унылая провинциальная гувернантка с невыразительным лицом. Или нет?*

Эстер молча смотрела на доктора, ошеломленная выражением неуверенности, промелькнувшем на его лице. Мир, казалось, на долю секунды отклонился от своей оси, оба, испытывая неловкость, отвели взгляд друг от друга». И опять именно Эстер восстанавливает равновесие, напоминая доктору о цели своей с ним беседы:

– Медицинское обследование, – произнесла Эстер.

– Может быть, в среду, днем? – предложил доктор

– В среду днем.

И авторский вывод, передающий состояние обоих героев: «*И мир вернулся на свою прежнюю ось».*

В этом диалоге и в кратких репликах автора приводится несколько возможных форм дискурса: обмен словами, обмен взглядами, передвижение в пространстве, внутренний монолог, эксплицитные и имплицитные составляющие обмена информацией, воздействие говорящих друг на друга.

Hester *turned her head to the doctor and gave him the look that meant it was his turn to speak.*

‘It’s a curious idea, ’he answered, cautiously. ’I should have thought the opposite, wouldn’t you? That being twins you could expect them to be more alike than dissimilar?’

‘But we know from observation that that isn’t the case,’ she countered briskly.

‘Hmm.’

She did not speak, but let him consider. He stared at the empty wall, deep in thought, while she cast anxious glances in his direction, trying to divine the reception of her theory from his face. Then he was ready to make his pronouncement.

'Whilst this idea of yours is an interesting one,' he *put on a sympathetic smile to soften the effect of his discouragement,* 'I don't recall ever reading about such a division of character between twins in any of the authorities.'

She ignored the smile and met his eyes levelly. 'It isn't in the authorities, no. If it had to be anywhere it would be in Lawson and it isn't.'

'You have read Lawson?' [31, p. 200].

Эстер *обернулась и посмотрела на доктора, пытаясь показать ему взглядом, что теперь его очередь высказаться*.

– Это любопытная идея, – сказал он осторожно. – Но не думаете ли вы, что мне следовало бы придерживаться противоположной точки зрения? Из-за того, что они близнецы, вы считаете, что они должны быть скорее похожими друг на друга, чем различными?

– Но мы знаем из наблюдений, что в нашем случае это не так, – *живо возразила она*.

– Хм-м.

Она замолчала, давая ему подумать. Он уставился на голую стену, глубоко задумавшись, она же встревоженно посматривала на него, пытаясь определить по его лицу, как он воспринял ее теорию. Наконец, он был готов высказаться.

– Хотя эта ваша идея представляет определенный интерес, – он *изобразил сочувственную улыбку, чтобы смягчить обескураживающее воздействие того, что он собирался сказать*, – я что-то не припоминаю, чтобы мне доводилось читать у кого-либо из авторитетных исследователей о таком разделении характеров между близнецами.

Она не приняла во внимание улыбку, а посмотрела ему прямо в глаза и сказала:

– А этого нет у авторитетных исследователей. Если бы это у кого-нибудь и было, то, скорее всего, у Лоусона. А у него этого нет.

– Вы читали Лоусона?

Выстраивая диалог, Эстер снова оказывается в роли ведущей, хотя и старается эту роль предложить доктору, поскольку понимает, что он тщеславен и что ее профессиональная активность ставит его в тупик, вот она и смотрит на доктора, *«пытаясь показать ему взглядом, что теперь его очередь высказаться»*. Доктор принимает предложение и опять попадает впросак. Доктор и гувернантка имеют дело с двумя девочками-близнецами, абсолютно идентичными внешне, но при этом они наделены диаметрально противоположными характерами. Одна добрая, мягкая, пассивная, другая яростно агрессивна и часто целью ее агрессивных выпадов становится сестра. Эстер это уже знает, знает и доктор. Но им владеет стереотип – близнецы должны быть похожи во всем. И, вопреки очевидному, он, ссылаясь на авторитетных авторов, заявляет: «*Это любопытная идея*, – сказал он ***осторожно***. *– Но не думаете ли вы, что мне следовало бы придерживаться противоположной точки зрения? Из-за того, что они близнецы, вы считаете, что они должны быть скорее похожими друг на друга, чем различными?»* Говорит доктор ***осторожно,*** потому что он уже понял, что гувернантка не так проста, как кажется. *Что же такое эта женщина? По какому праву она говорит с ним таким образом? Она просто унылая провинциальная гувернантка с невыразительным лицом. Или нет?* [31, p. 190].

Эстер возражает доктору. «Но мы знаем из наблюдений, что в нашем случае это не так», **– *живо*** *возразила она*.

– Хм-м, – а тому нечем ей ответить. И далее следует очень интересная ремарка, наблюдение автора, который продолжает разработку системы непростых отношений умной гувернантки, знания которой выходят за пределы того, что требуется в ее профессии, и доктора, не готового воспринимать молодую женщину как свою коллегу: «*Она замолчала, давая ему подумать. Он уставился на голую стену, глубоко задумавшись, она же встревоженно посматривала на него, пытаясь определить по его лицу, как он воспринял ее теорию. Наконец, он был готов высказаться*». Он снова снисходителен в оценке ее суждений и поэтому *«изобразил сочувственную улыбку, чтобы смягчить обескураживающее воздействие того, что он собирался сказать»*. А говорит он вполне банальную вещь: «*Я что-то не припоминаю, чтобы мне доводилось читать у кого-либо из авторитетных исследователей о таком разделении характеров между близнецами*». Эстер много думала о том, как

помочь несчастным девочкам, вверенным ее попечению, и потому «*не приняла во внимание улыбку, а посмотрела ему прямо в глаза и сказала»,* сказала то, что ей было известно давно, это не первые близнецы в ее практике: «*А этого нет у авторитетных исследователей. Если бы это у кого-нибудь и было, то, скорее всего, у Лоусона. А у него этого нет».*

Эстер готова к обсуждению проблемы, она читала серьезных авторов, а у доктора это снова вызывает изумление, смешанное с недоверием. И это читается в коротком вопросе, никак не комментируемом автором романа: «*Вы читали Лоусона*?»

В этом коротком диалоге велика имплицитная составляющая, в репликах, которыми обмениваются собеседники, почти нет прямых объяснений того, что каждый из них привносит в разговор. Они замолкают в ожидании, давая возможность друг другу высказаться, – это делает Эстер. Пытаются мимикой, улыбкой смягчить резкость суждений – так поступает доктор. Но всегда внимательная Эстер не обращает внимания на этот поступок. Для нее важно другое – дело, девочки, проблема их адаптации.

Оба героя выписаны выпукло и достоверно, они воспринимаются как подлинные, потому что писательница обращается к своим читателям, в опыте которых могли быть подобные ситуации. Многое имплицитно в малозначащих репликах доктора, все эксплицитно в ответах Эстер.

Despite her pain, there was a green gleam of mischief in her eyes as she leant forward confidingly.

‘Do you believe in ghosts, Margaret?’

Do I believe in ghosts? What could I say? I nodded.

Satisfied, Miss Winter sat back in her chair, and I had the not unfamiliar impression of having given away more than I thought.

‘Hester didn’t. Not scientific, you see. So, not believing in ghosts, she had a good deal of trouble when she saw one’ [31, p. 212].

Несмотря на боль, которую она терпела, в ее глазах мелькнул озорной зеленый огонь, когда она доверительно склонилась ко мне.

– Вы верите в привидения, Маргарет?

Верю ли я в привидения? Что я могла сказать? Я только кивнула в ответ.

Удовлетворенная, мисс Винтер откинулась в своем кресле, и у меня снова появилось знакомое чувство, что я открылась больше, чем хотела.

– А Эстер не верила. Ненаучно, видите ли. Так вот, не веря в привидения, она попала в большую беду, когда она все-таки увидела одно из них.

В данном диалоге обе его участницы, уже понимая друг друга, многого не говорят вслух. Отсюда – вместо ответа телесное, мимическое движение *«кивнула в ответ»* как продолжение внутреннего монолога, вызванного вопросом мисс Винтер. И чувство удовлетворения у мисс Винтер – ничего не нужно объяснять, обе знают, о чем идет речь. Хотя они прежде об этом не говорили. И этому причины, как выяснится позже, следует искать в детстве обеих, в пережитых детских страхах, чувстве потерянности. Здесь на помощь во взаимопонимании приходит прежнее, фоновое знание, наличие которого часто не осмысливается человеком – он считает, что нечто удивительное просто пришло ему в голову. Притом, что одна, Маргарет, годится во внучки другой – мисс Винтер. Но человеческая психология не очень меняется, и своего по духу человека мы узнаем достаточно быстро.

‘We’ll be all right for a bit, he told the Missus, over a cigarette, one night in the kitchen. ‘Probably manage four months if we are careful. Don’t know what we’ll do then. We’ll have to see.’

It was a self-comforting pretence at conversation; he’d given up expecting straightforward answers from the Missus. But the habit of talking to her was too long in him to be given up lightly. So he continued to sit across the table in the kitchen, sharing his thoughts, his dreams, his worries with her. And when she answered – random, rambling drifts of words – he puzzled over her pronouncements, trying to find the connection between her answer and his question [31, p. 237].

– Все будет хорошо, ну, хотя бы некоторое время, – сказал Джон Нянюшке как-то раз вечером, когда курил у нее на кухне. – Возможно, месяца четыре мы продержимся, если будем экономны. А что делать потом – ума не приложу. Увидим.

Это была такая уловка, ради самоутешения, вроде они беседуют, он давно уже не ждал связного ответа от Нянюшки. Но он

слишком давно привык разговаривать с ней обо всем, чтобы так вот легко отказаться от этой привычки. Так он и сидел напротив нее за столом в кухне, делился с ней своими мыслями и тревогами, рассказывал ей свои сны. А когда она отвечала невпопад, случайным набором слов, он размышлял над ее речами, силясь найти хоть какую-то связь между ее ответом и своим вопросом.

I studied Miss Winter carefully. I knew the facts. Miss Winter was ill. Miss Winter was dying. All the same, when she was telling me her story she seemed to draw on a well of strength that was unaffected by age and illness. I explained the paradox by telling myself it was the very constancy of the doctor's attention that was sustaining her.

And yet in ways invisible to my eyes she must have been weakening quite seriously. For what else could explain Judith's unexpected announcement one morning? Quite out of the blue she told me that Miss Winter was too unwell to meet me. That for day or two she would be unable to engage in our interviews. That with nothing to do here, I may as well take a short holiday.

'A holiday? After the fuss she made me about my going away last time, I would have thought the last thing she would do would be to send me on a holiday now. And with Christmas only a few weeks away too!'

Though Judith blushed, she was not forthcoming with any more information. Something was not right. I was being shifted out of the way.

'I can pack a case for you, if it would help?' she offered. She smiled apologetically, knowing I knew she was hiding something.

'I can do my own packing.' Annoyance made me curt.

'It's Maurice's day off, but Doctor Clifton will run you to the station.'

Poor Judith. She hated deceit and was no good at subterfuge.

'And Miss Winter? I'd like a quick word with her. Before I go.

'Miss Winter? I'm afraid she – '

'Won't see me?'

'*Can't* see you.' Relief flooded her face and sincerity rang out in her voice as at last she was able to say something true. 'Believe me, Miss Lea. She just can't.'

What it was that Judith knew, Doctor Clifton knew it too.

'Whereabouts in Cambridge is your father's shop? He wanted to know and, 'Does he deal in medical history at all?' I answered him briefly, more concerned with my own questions than his, and after a

time his attempts at small talk came to an end. As we drove into Harrogate the atmosphere in the car was heavy with Miss Winter's oppressive silence [31, p. 240].

Я внимательно изучала мисс Винтер. Мне были известны факты. Мисс Винтер больна. Мисс Винтер умирает. И все равно, когда она рассказывала мне свою историю, она, казалось, подпитывалась силой из бездонного колодца, не подверженного воздействию ни возраста, ни болезни. Я объясняла себе этот парадокс тем, что ее поддерживает постоянное внимание доктора.

Однако она, *незаметно для моего взгляда*, должно быть, *теряла силы* все больше и больше. А *чем еще можно было бы объяснить* неожиданное объявление, сделанное Джудит как-то утром? *Ни с того, ни с сего* она сказала мне, что мисс Винтер так плохо себя чувствует, что не может принять меня. Что день – другой она будет не в состоянии заниматься нашими разговорами. И притом, что мне здесь делать нечего, я вполне могу отправиться в краткий отпуск.

– Отпуск? После того скандала, что она устроила мне, когда мне нужно было уехать домой в прошлый раз, я бы подумала, последнее, что ей могло прийти в голову, – так это отправить меня в отпуск именно теперь. И это притом, что до Рождества остается всего несколько недель.

Джудит покраснела, но тем не менее она не собиралась сообщать мне больше ничего. Что-то было не так. Меня просто убирали с дороги.

– Я могу упаковать ваш чемодан, если так будет лучше, – предложила она. *Она улыбалась виновато, видя, что я знаю, что она что-то скрывает.*

– Я в состоянии сама сложить свои вещи, – резко ответила я в раздражении.

– Сегодня у Мориса выходной, но доктор Клифтон отвезет вас на станцию.

Бедная Джудит. Она ненавидела ложь и не умела придумывать отговорки.

– А мисс Винтер? Мне бы хотелось переговорить с ней. Прежде, чем я уеду.

– Мисс Винтер? Боюсь, она …

– Я ее не увижу?

– Не сможете увидеть. – На ее лице отразилось облегчение, а голос звучал искренне, потому что наконец-то она смогла сказать что-то правдивое. – Поверьте мне, мисс Ли. Она просто не в состоянии…

Так вот что было известно Джудит. Доктор Клифтон тоже знал об этом.

– Где именно в Кембридже находится магазин вашего отца? – хотел знать доктор, – и занимается ли он вообще историей медицины?

Я коротко ответила ему, более озабоченная моими вопросами к нему, чем его ко мне, и спустя некоторое время его попытки завести легкую беседу прекратились. Когда мы подъехали к Хэррогейту, атмосфера в машине была наполнена гнетущим молчанием – молчанием, наполненным мыслями о мисс Винтер.

В этом достаточно долгом пассаже прослеживается, по сути дела, несколько поворотов дискурса. Первый: «*Я внимательно изучала мисс Винтер. Мне были известны факты. Мисс Винтер больна. Мисс Винтер умирает. И все равно, когда она рассказывала мне свою историю, она, казалось, подпитывалась силой из бездонного колодца, не подверженного воздействию ни возраста, ни болезни. Я объясняла себе этот парадокс тем, что ее поддерживает постоянное внимание доктора».* Пример рефлексии, перечисление обстоятельств, доказывающих, что Маргарет осознает состояние здоровья мисс Винтер и высоко оценивает ее силу воли. Необходимость этого перечисления уже известных обстоятельств является преамбулой к следующей части дискурса: «Однако она, *незаметно для моего взгляда*, должно быть, *теряла силы* все больше и больше». Здесь автор от имени Маргарет обозначает не знание, но ощущение того, что состояние здоровья мисс Винтер меняется. И это ощущение подкрепляется следующим шагом дискурса: «А *чем еще можно было бы объяснить* неожиданное объявление, сделанное Джудит как-то утром? *Ни с того, ни с сего* она сказала мне, что мисс Винтер так плохо себя чувствует, что не может принять меня». Здесь смутные ощущения Маргарет подкрепляются сообщением Джудит о том, что работа с мисс Винтер приостанавливается из-за плохого самочувствия писательницы. Но то, что она больна, известно давно: *«Мне были известны факты. Мисс Винтер больна. Мисс Винтер умирает».* Но известно и то, что она человек сильный

и в состоянии работать. Здесь появляется то, что по-английски называется **suspense,** и чему нет полного соответствия в русском языке. Недаром, в области кинематографии этот термин транслитерируется как «саспенс» и применяется для обозначения чувства нависающей угрозы, тревоги, напряжения, предчувствия чего-то ужасного. Но что за поворот произошел в состоянии больной, Маргарет неизвестно, ее отправляют в краткий отпуск, и она осознает: «*Что-то было не так. Меня просто убирали с дороги*». Тем более, что не так давно, когда ей требовался такой отпуск, чтобы съездить домой за материалами, которые ей были необходимы для дальнейшей работы с мисс Винтер, то у последней это вызвало бурю возмущения. И теперь – ее отправляют, убирают с дороги. Фоновых знаний в этом случае недостаточно, и Маргарет хочет, чтобы ей объяснили причину такого неожиданного изменения обстоятельств совместной работы. Но: « *Джудит покраснела*, но тем не менее она не собиралась сообщать мне больше ничего». И чтобы как-то смягчить обстановку, Джудит произносит фразу, никак не связанную с тем, что она только что говорила, она предлагает сложить чемодан Маргарет, т.е. это имплицитная рекомендация той – «уезжайте поскорее», которая прочитывается адекватно, и ответ дается соответствующий: «*Я в состоянии сама сложить свои вещи, – резко ответила я в раздражении».* Этой фразой обозначается и расшифровывается психологическое состояние человека, готового к работе, которая прерывается неожиданно и без сколько-нибудь внятных объяснений.

И новый поворот в дискурсе, меняющий внешний ход беседы, но имплицитно сохраняющий ту задачу, которую Джудит должна выполнить ввиду не зависящих от нее обстоятельств: «Сегодня у Мориса выходной, но доктор Клифтон отвезет вас на станцию». *Бедная Джудит. Она ненавидела ложь и не умела придумывать отговорки».* Да, ей приказано отправить Маргарет из дома как можно скорее, ничего при этом не объясняя. Но они обе привыкли доверять друг другу, и Маргарет знает, что домоправительница – человек искренний, и вся эта ситуация ей неприятна, так как и она привыкла высоко ценить доброе и уважительное отношение Маргарет к мисс Винтер и ее усердие в работе. Но вот все сказано, пусть и не прямым текстом. Джудит больше не нужно придумывать отговорки, да она этого и не умеет. Но упорная Маргарет не может остановиться, не поняв, что происходит. И это новый пово-

рот дискурса: «А мисс Винтер? Мне бы хотелось переговорить с ней. Прежде, чем я уеду.

– Мисс Винтер? Боюсь, она …

– Я ее не увижу?

– Не сможете увидеть. – На ее лице отразилось облегчение, а голос звучал искренне, потому что наконец-то она смогла сказать что-то правдивое. – Поверьте мне, мисс Ли. Она просто не в состоянии…»

Высказанное в форме вопроса с отрицанием пожелание, а скорее просьба – *«Я ее не увижу?»* И отказ, смягченный тем, что дан в неоскорбительной форме *«Не сможете увидеть»* – не «вас не допустят», а «вы не *сможете увидеть»*. И облегчение – все, что надо сказать, сказано и, надо полагать, понято правильно и без лишних слов – нелегкая задача, стоявшая перед Джудит, решена, Маргарет уедет и совсем скоро, несмотря на выходной день шофера, – доктор отвезет. За короткими репликами столько всего стоит.

И снова поворот дискурса, на этот раз – сюжетный. Доктор Клифтон пытается завести светскую беседу с Маргарет в машине по дороге на железнодорожную станцию Хэррогейт. И хотя он задает вопрос, который может выглядеть естественно, он врач и его интересует: *«Где именно в Кембридже находится магазин вашего отца? Занимается ли он вообще историей медицины?»* И доктор, и Маргарет думают о другом: «Я *коротко* ответила ему, *более озабоченная моими вопросами к нему, чем его ко мне,* и спустя некоторое время *его попытки завести легкую беседу прекратились*. Когда мы подъехали к Хэррогейту, *атмосфера* в машине *была наполнена гнетущим* молчанием – молчанием, наполненным мыслями о мисс Винтер». Легкой беседы не получились, они поняли озабоченность друг друга.

Напряженность, озабоченность, недоумение передаются в этом отрывке не впрямую, а скорее описанием сопутствующих обстоятельств – имплицитно.

Итак, дискурсивный анализ художественного текста показал, что проанализированные диалоги дали и дадут новых героев, новые конфликты, которые находят и будут находить отражение в дискурсивном изложении, они уже проанализированы и будут анализироваться в свете синергетического движения смыслов. Еще Л.С. Выготский доказал, что связь между мыслью и словом «изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова» [16, с. 463].

Дискурсивный анализ является ярким свидетельством такого развития мысли и слова, в результате которого рождаются новые смыслы. Рождение новых смыслов не может быть, по определению, без учета выстроенного внутри нас, нашего предшествующего опыта, образования, бесед, а также структурных принципов когнитивных механизмов. Все вышесказанное детерминировано средой. «Так, язык несомненно является для человека средой, но, в отличие от воздушной среды, он является средой, поддерживаемой самим человеком, существующей как результат (и вместе с тем как условие) его осознанной деятельности…. Если воздушная среда (атмосфера) с исчезновением человека не исчезает, а лишь перестает быть средой в прямом смысле этого слова..., то языковая среда, как бы мы ее ни называли, невозможна без человека, человеческого общества: нет человека, нет и языковой среды» [32, с. 79].

Дискурс также нельзя рассматривать вне человека либо нескольких, которые вовлечены в коммуникативную деятельность, причем язык является для каждого из них средой, поддерживаемой самим человеком. Нет человека и нет языковой среды, т.е. в дискурсе мы сталкиваемся с комплексом языковых сред, поддерживаемых человеком. Можно подвести логический итог, говоря словами А.В. Кравченко: «Язык и есть тот мир, в котором человек становится человеком, мир, самое существование которого без человека невозможно, потому что человек и мир связаны неразрывной цепью взаимно обусловленных состояний» [32, с. 88].

Мы придерживаемся точки зрения А.В. Кравченко, поскольку он считает, что изучение сложной динамики процессов и сочетаний, характеризующих систему человек – мир, должно составлять содержание когнитивной науки в целом, а также науки о языке и науки о дискурсе в частности.

1.5. Язык и мышление. Феномен «сложного» мышления

Язык рассматривается как самоорганизующаяся, коммуникативная система, развитие которой подобно развитию живого организма. Недостаточно изучать язык как замкнутую систему значений, для более глубокого понимания природы языка необходимо включать в рассмотрение не только семиотические параметры, но и

онтологические, коммуникативные, социокультурные. Рассматривая язык как саморазвивающуюся систему, следует учитывать не только лингвистические правила, но и общие эволюционные законы, которым подчиняется в своем развитии любая система.

Безусловно, обучение языку происходит по какой-то определенной выбранной модели. Так, Джей Форрестер в своей книге «Мировая динамика» дает описание предложенной им мировой модели. Человек всегда действует, как считает Форрестер, на основе моделей, имеющихся в его распоряжении. Мыслительные образы – это тоже модели. В настоящее время также широко используются такие мыслительные модели в качестве основы для действий. «Каждый человек, который предлагает политику, закон или последовательность действий, делает это на основе модели, к которой он в данный момент питает наибольшее доверие» [33, с. 72].

Чтобы рассматривать язык сквозь призму его постоянного развития, его движения, т.е. как саморазвивающуюся систему, необходимо обладать нестандартным мышлением, нестандартным видением картины мира. Такое мышление на современном этапе называется «сложным мышлением», оно принадлежит Эдгару Морену, президенту Ассоциации сложного мышления (Association pour La pensée complexe). Он является признанным международным авторитетом в области теории сложного мышления. Он был противником разделения знаний на обособленные дисциплинарные области и указывал на то, что знания способны обретать свой собственный смысл, когда будут воздвигнуты мосты между различными областями дисциплинарного знания.

В книге Э. Морена «Метод» [34] суммировано то, к чему пришел автор в ходе размышлений на протяжении всей своей жизни. Проблемы понимания сложности того мира, в котором мы живем, являются многомерными по своему характеру, ибо сама сложность многоаспектна. Морен часто ссылается на те или иные мысли Паскаля: «Паскаль – архетип того, кем я считаю самого себя, – человек – носитель рациональности, научности, но в то же время человек – носитель сомнения, веры, мистицизма и религии. Я всегда остаюсь очень рациональным, но в то же время я борюсь против рационализации, поскольку я полагаю, что существуют пределы логики и разума; я верю в науку, полностью отдавая себе отчет в существовании пределов того, что доступно науке» [34, с. 20].

По мнению Э. Морена, сегодня наша историческая потребность – нахождение метода, который обнаруживает, а не скрывает связи, соединения, наслоения, взаимозависимости, сложности. Э. Морен связывает поиски метода с синергетическим подходом, ссылаясь на идеи И. Пригожина. В сложном природном взаимодействии осуществляется «диалог» порядка и беспорядка, этот диалог осуществляется в необыкновенной великой игре взаимодействий, превращений, организаций, где каждый работает за себя, каждый за всех, все против одного, все против всего…» [34, с. 108].

Морен пишет, что сложное мышление – это не замена простоты сложностью, а осуществление непрерывного диалогического движения между простым и сложным [34, с. 249]. Разработанный им метод таков, что он позволяет связать части с целым, а целое с частями. Эта проблема диалектики части и целого, столь актуальная и для языка как саморазвивающейся системы, фиксировалась мыслителями. Например, Паскаль отмечал, что все вещи, причинно обусловленные и причинно обуславливающие, которым оказывается помощь и которые помогают, опосредованные и непосредственные, взаимосвязаны, и поскольку все связано друг с другом естественной и неощутимой связью, которая соединяет самые отдаленные и самые непохожие явления, он считает невозможным познать части, не познав целое, а равным образом и познать целое, на познав досконально части. Эта проблема диалектики части и целого столь же актуальна и для языка как саморазвивающейся системы.

Такой подход в методологии обозначается как холистический. Во времена Паскаля он не был доминирующим. Коротко охарактеризуем, как происходило его утверждение в культуре. В нашем исследовании это важно, поскольку в развитии языка и в методике обучения языку системный и холистический подходы находят все большее воплощение.

Метод – «прокладывание пути», продвижение вперед без дороги, прокладывание дороги в процессе продвижения по ней. Поэтому мы сможем научиться учиться, обучаясь в самом процессе обучения. И в этом случае наши усилия будут направлены, следовательно, не на целостность знаний в каждой отдельной сфере, а на решающее знание, стратегические пункты, узлы коммуникации, организационные соединения между разъединенными сферами знания. Следуя такой стратегии обучения, попытаемся обосновать ее сопряженность с естественными процессами в языке.

Для более глубокого понимания сложного мышления представляется целесообразным обратиться к работе Фритьофа Капры «Паутина жизни» [35], в которой представлен системный подход к исследованию живого.

Он считает, что решения основных проблем нашего времени существуют, некоторые из них даже элементарно просты. Однако они требуют радикального сдвига в наших представлениях, в мышлении, в системе наших ценностей. «Чем больше мы изучаем основные язвы нашего времени, тем больше убеждаемся в том, что их нельзя осмыслить по отдельности. Это системные проблемы, т.е. взаимосвязанные и взаимозависимые» [35, с. 19]. Формируется новое мировоззрение, которое характеризуется взглядами на мир как на единое целое, а не собрание разрозненных частей. Такой подход называют еще и экологическим, а соответствующий ему образ мысли называют системным мышлением.

Первопроходцами системного мышления стали биологи, которые придерживались взгляда на живой организм «как на интегрированное целое» [35, с. 33]. Далее этот взгляд был распространен на области психологии, экологии, квантовой физики и т.д. Ф. Капра также отмечает, что еще Кант, а еще ранее Аристотель подчеркивали, что организмы, в отличие от машин, представляют собой самовоспроизводящиеся, самоорганизующиеся целостности.

Нельзя не отметить большой вклад в системное мышление, сделанный Александром фон Гумбольтом. «Системное мышление контекстуально, что являет собой противоположность аналитическому мышлению. Анализ означает отделение чего-либо с тем, чтобы понять его; системное мышление означает помещение чего-либо в более обширный контекст целого» [35, с. 45].

Характеризуя свою книгу, сам Ф. Капра говорит, что паутина жизни – это древняя идея, к которой на протяжении веков обращались не только ученые и философы, но и поэты и мистики, чтобы передать свое ощущение сплетенности и взаимосвязанности всех явлений.

В логике картезианского мышления целое может быть понято исходя из свойств его частей. Системная наука утверждает, что живые системы нельзя понять посредством анализа. Свойства частей – не внутренне присущие им свойства, и они могут быть поняты только в контексте целого. «В конечном счете – и это наиболее драматично показала квантовая физика – частей вообще нет. То,

что мы называем частью, – это всего лишь паттерн в неделимой паутине взаимоотношений» [35, с. 54]. Тем самым Ф. Капра подчеркивает, что системное мышление – это контекстуальное мышление, и поскольку объяснение веществ в их контексте означает объяснение на языке окружающей среды, то можно сказать, что все системное мышление – это философия окружающей среды.

В системной науке каждая структура рассматривается как проявление процесса, лежащего в ее основе. Системное мышление – это всегда процессуальное мышление. В этом смысле оно также имеет свои корни. Вспомним знаменитый афоризм Гераклита: «Все течет». Ф. Капра в своей работе отмечает тот факт, что известный ученый Людвиг фон Берталанфи, написавший в 1968 г. труд «Общая теория систем», нигде не упоминал имя русского медика-исследователя, философа и экономиста Александра Богданова, который разработал тридцатью годами ранее системную теорию. Он назвал ее тектологией, т.е. наукой о структурах. Тектология стала первой в истории науки попыткой дать систематическую формулировку принципов организации, действующих в живых и неживых системах. Она предвосхитила концептуальную структуру общей теории систем Л. фон Берталанфи. Она содержала также несколько важных идей, которые были сформулированы четыре десятилетия спустя Винером и Эшби [35, с. 61].

Во второй половине XX в. И. Пригожиным была разработана теория диссипативных структур, объясняющая процессы самоорганизации. Самоорганизация – это спонтанное зарождение новых структур и новых форм поведения в далеких от состояния равновесия открытых системах, которое характеризуется появлением внутренних петель обратной связи и математически описывается нелинейными уравнениями.

Рассматривая неустойчивые, неравновесные системы в живой природе, ученый высказал парадоксальное на первый взгляд утверждение: порядок непродуктивен, хаос продуктивен. С позиций философии нестабильности мир предстает как открытая, диссипативная, неравновесная, нелинейная система, «в которой... порядок и беспорядок сосуществуют как два аспекта одного целого и дают... различное видение мира» [30, с. 7].

Как справедливо отмечает В.Г. Зинченко, создание кибернетической школы ученых стало новым стимулом к междисциплинарному синтезу естественных и гуманитарных наук. Это привело

крупных ученых к участию в интенсивных междисциплинарных диалогах, в процессе которых разрабатывались новые идеи и методы мышления. Категориальный аппарат нового мышления представлен такими терминами, как «паттерн», «система», «коэволюция», «целостность», «коммуникативность» [30].

Безусловно, системное мышление связано с познанием. Так, У. Матурана и Ф. Варела считают, что познание – это не представление независимо существующего мира, но скорее творение мира в процессе жизнедеятельности. Здесь они близки к мировоззрению Э. Морена, который рассматривал «метод» как «прокладывание пути», прокладывание дороги в процессе продвижения по ней. По словам Матураны и Варелы, «жить – значит знать».

Следует отметить, что У. Матурана рассматривает самосознание в тесной связи с языком. Он показал, что понять язык можно через тщательный анализ общения. Общение – это не просто процесс передачи информации, а координация поведения живых организмов посредством их взаимного структурного сопряжения. В качестве примера он приводит птичье пение, брачную песню африканских попугаев, которая, как правило, исполняется в густых лесах, где полностью исключен зрительный контакт. С помощью определенной мелодии формируются брачные пары. Этот тип общения представляет инстинктивный уровень. Тип общения, развитый в процессе обучения, Матурана называет лингвистическим. Именно такое поведение, по мнению Матураны, лежит в основе языка. Язык же появляется тогда, когда возникает общение по поводу общения. Другими словами, процесс оязычивания (Languaging), как его называет Матурана, знаменует собой координацию координации поведения.

В логике вышесказанного можно сделать заключение, что на современном этапе обучение иностранному языку (иноязычному дискурсу) будет более эффективным, если сам преподаватель будет не только профессионально продуктивен, но и будет мыслить нестандартными категориями, обладать нелинейным мышлением.

Выводы

1. Рассмотрев семантическое содержание дискурса, в центре которого находятся такие базовые категории, как пропозиция, ре-

ференция, экспликатура и импликатура, инференция, релевантность и пресуппозиция, мы ввели еще одну категорию – ментальный лексикон. В рамках рассмотрения дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы нами установлено, что эта категория связана со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из нее огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения, что с синергетических позиций позволяет создавать новые коммуникативные акты и новые смыслопорождения.

2.Анализ научных источников, описывающих дискурс (М.М. Бахтин, Н.Д. Арутюнова, А.П. Огурцов, М. Фуко, Г. Хофстеде, Н. Хомский, Т.А. ван Дейк, Дж. Эйчисон и др.), позволил заключить, что дискурс представляет собой «речь, погруженную в жизнь» (Н.Д. Арутюнова). Он понимается как нелинейная организация речевой коммуникации, как условие функционирования специфических дискурсивных практик со своими правилами, концептами, стратегиями и т.д. Это объясняется его (дискурса) детерминированностью социальной средой.

3. Доказана необходимость использования анализа иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы для достижения эффективности обучения иностранному языку студентов-лингвистов, поскольку анализ дискурсивных данных мотивирует студентов рефлексировать и критически оценивать те знания, которые необходимы в изучении живого языка, так как анализ реальной речи с научных позиций ставит под вопрос традиционные классификации и представляет явление в новом свете с новыми функциями, что дает возможность студентам приблизиться к более глубокому пониманию функционирования языка.

Глава 2
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ КАК СВЕРХСЛОЖНОЙ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ

2.1. Цели, содержание и принципы обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе

В нашем исследовании рассмотрен ряд вопросов обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе и дан анализ практики обучения как в России, так и за рубежом.

Акцент сделан прежде всего на тех аспектах, которые до сих пор не получили достаточного рассмотрения в научной литературе и остаются наиболее проблематичными в современном образовании, в том числе и в лингвистическом. В ходе исследования нами разработана методика обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе. Эта методика детерминирована синергетическим подходом к языку и его обучению, который, в свою очередь, представляет новое формирующееся направление, находящееся на современном этапе в стадии становления. В контексте синергетического подхода язык мы относим к сверхсложной системе, поскольку, как мы уже отмечали, он находится в постоянном движении и саморазвитии и функционирует на основе многих параметров: например, устойчивости, являясь дискурсивной, культурологической, социокультурной, эколингвистической, социорегулятивной и т.д. системой. Этот подход обусловлен важнейшими принципами методологии современного научного мышления, именуемого сложным мышлением, у истоков которого стоит Э. Морен [34].

Нами разработана методика обучения иноязычному дискурсу с учетом современных философских и научных наработок, обогащающих языковую модель, в нашем случае модель обучения ино-

странному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе с учетом не только лингвистических правил, но и общих эволюционных законов, которым подчинена в своем развитии любая система, а также с учетом знаний о самой природе языка. Если конкретно, то целью нашего исследования является разработка теоретических основ методики обучения иноязычному дискурсу, представляющему собой сверхсложную саморазвивающуюся систему, и подтверждение их опытным обучением.

Безусловно, как в обучении иностранному языку вообще, так и в обучении иноязычному дискурсу в частности реализуются в первую очередь принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность его изучения. Принимая во внимание, что содержание обучения лингвистов вариативно и методика обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как саморазвивающейся системе недостаточно разработана, представляется целесообразным продолжить работу в этом направлении.

Таким образом, исследование в контексте синергетического подхода к обучению иноязычному дискурсу основано на удовлетворении профессиональных потребностей студентов языкового вуза и создании педагогических условий для формирования профессионального сознания, мышления и поведения, обусловливающих овладение эффективными стратегиями поиска способов решения проблемно-практических ситуаций в будущей профессиональной деятельности лингвиста, способствующей вхождению выпускников в общеобразовательное европейское пространство на уровень международной коммуникации через овладение стратегиями межкультурной компетентности.

Учитывая тот факт, что выпускники языковых вузов работают не только в России, но и во многих зарубежных странах, им необходимо овладеть всей языковой и социокультурной палитрой знаний, чтобы находить зоны лингвосоциокультурного интереса, что, безусловно, способствует созданию импульсов для дальнейшего самосовершенствования: это нахождение нужной информации, ее смысловая переработка, использование ее в своей будущей работе лингвиста и т.д. Все это диктует необходимость пересмотра всей системы обучения в высшей школе вообще и обучения в сфере лингвистического образования в частности.

Реформирование высшего образования, инициированное в известной мере Болонским соглашением, включает новые требования к обучению иностранному языку в высшей школе. Они заключаются в необходимости более эффективной реализации возможностей используемых подходов и средств; в определении направлений и ориентиров изучения и обучения иностранному языку в вузе; в проектировании и опережающем экспериментировании, позволяющем создать модель эффективного учебного процесса в конкретных педагогических условиях и реализовать ее на практике; в творческой направленности методики обучения иностранному языку, стимулирующей развитие инициативности и творчества студентов, способствующих активизации процесса учения и повышения его качества. Необходимо также определение уровней владения языком, что позволит произвести замеры достижений студентов на каждом этапе обучения языку.

Все вышесказанное приводит к выводу о необходимости формирования научно обоснованной методики обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе. Для этого следует рассмотреть проблему изменения целей, вопросы отбора содержания, принципы построения организационных форм и методов, процедуры анализа и контроля качества, что будет способствовать корректировке и совершенствованию формирования методики обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе в целом.

Поскольку многие выпускники-лингвисты не останавливаются на изучении языка в рамках пятилетнего государственного образовательного стандарта, а продолжают его изучать на междисциплинарном уровне, будучи вовлеченными в различные образовательные и научные проекты как в нашей стране, так в зарубежом, то для многих из них становится неотъемлемой осознанной необходимостью и частью профессионального образования постижение глубинных дискурсионных лингвистических слоев самостоятельно. Таким образом, способность к самообразованию предполагает устойчивую познавательную мотивацию и психологическую готовность, в основе которой лежит коммуникативная компетентность, включающая лингвистическую, социокультурную, дискурсивную, социолингвистическую компетенции.

Следует заметить, что специфика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе и как средству общения с носителями разных культур позволяет наряду с основными целями, т.е. целями собственно обучения, реализовывать и другие цели образования, а именно: воспитательные и развивающие. В совокупности они позволяют определить и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения.

При этом овладение языком как осознанное его изучение обеспечивается тем, что целенаправленный процесс обучения приближен к условиям реального использования языка, детерминированного ситуацией путем проектной деятельности и ситуативно-ролевого моделирования средствами дискурсивного анализа.

Изменение целей влечет за собой изменение всех остальных компонентов системы: содержания, организационно-методических принципов, материала, программы обучения, используемых методов преподавания и учения, контроля (тестирования и оценки) результатов обученности и процедур владения языком. Это в наибольшей степени характерно для обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе студентов языковых вузов.

Опыт показывает, что обучение иноязычному дискурсу может быть существенно оптимизировано в рамках отведенного стандартом минимума (региональный компонент) на базе специально разработанной нами методики обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в основе которой лежит модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе со значительным акцентом на самостоятельную работу, опирающуюся на аутентичные тексты, задания и упражнения, нашедшие отражение в базовом учебнике «This is America Today» и в Portfolio, содержащем вариативность дискурсивных диалогов для студентов языковых специальностей. Следует подчеркнуть, что в основе разработанной нами методики лежит модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, которая представляет целостную картину синергетических аспектов иностранного языка и дискурсивного анализа, детерминированных определенной средой как открытой сверхсложной системой, где происходит взаимодействие языков и культур, а в точке бифуркации рождаются новые смыслы, что явля-

ется основой саморазвития иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы. Планируемые результаты обучения иноязычному дискурсу ранее описывались в терминах компетенций, знаний и умений, в нашем же понимании они должны конкретизироваться в виде критериев, которые описываются по определенным параметрам.

Конкретизация целей проявляется в изменении их формулировки в зависимости от изменяющихся внешних и внутренних факторов. К таким факторам можно отнести реформирование высшего образования, разного рода потребности, мотивацию и т.д.

Уточнение цели обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе означает детализацию составляющих модели владения языком – коммуникативной компетенции [37, 38], языковой и стратегической компетенции с учетом психофизиологических механизмов и их реализации. Этими механизмами являются слуховой и зрительный каналы, а также рецептивный и продуктивный способы, которые позволяют нам осуществлять четыре коммуникативных умения, а именно: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Развитие языковой компетенции будущих лингвистов предполагает дальнейшее овладение организационной и прагматической компетенциями и умением использовать иностранные языки для расширения знаний об окружающем мире, а также о языковой и социокультурной картинах мира, способствующих развитию дискурсивного анализа как междисциплинарного предмета.

Конкретизация конечных целей заключается в описании планируемого уровня владения языком. В то же время следует помнить, что не существует уровней, специфичных для того или иного профиля. Так, если представленное выше можно рассматривать в качестве коммуникативных задач и содержания, общих для всех уровней владения языком, то различие можно проследить по уровням каждого из четырех коммуникативных умений: аудирования, говорения, чтения и письма. Также в условиях разноуровневой подготовленности студентов представляется целесообразным индивидуализировать цель на основе выявления актуального уровня владения языком.

Иноязычный дискурс как составляющая межкультурной компетенции призван обеспечить будущим специалистам – лингвистам

готовность к эффективному кросс-культурному общению, преодолению культурных барьеров и т.д.

Конкретизированные в таком виде цели обучения иноязычному дискурсу студентов лингвистических вузов соотносятся, на наш взгляд, с современными образовательными приоритетами воспитания и развития: непрерывности образования личности, взаимопонимания и терпимости (tolerance), уважения к социальному выбору (самоопределению) других и культурного многообразия [39–43 и др.].

Проблему содержания обучения студентов-лингвистов иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе невозможно изолировать от проблемы содержания образования в целом. Здесь следует помнить, что содержание обучения изменяется в зависимости от его цели. Принято также выделять в содержании обучения иноязычному дискурсу студентов языковых вузов такие компоненты, как сфера общения, ситуация общения, тематика, тексты, целевые и страноведческие знания, языковые навыки, речевые умения, коммуникативное и интеллектуальное изменение дискурсивного анализа (выделение модели беседы, определение рамочных механизмов начала и окончания беседы, определение инициирующих шагов, нахождение вербальной поддержки в диалоге, обнаружение точки бифуркации и т.д.).

При определении содержания обучения возникает также вопрос о том, каким должно быть соотношение коммуникативных умений: говорения, аудирования, чтения и письма. Большое значение приобретает при этом их интеграция, поскольку она создает условия для развития целостной коммуникативной компетенции, в основе которой лежит иноязычный дискурс, который превратился в целостную и нелинейную организацию языка и речевых актов, дающих возможность студентам увидеть, как конструируется и передается в дискурсе значение.

Опыт показывает, что для уточнения содержания обучения иноязычному дискурсу студентов языковых вузов следует отобрать аутентичные тексты, которые бы отвечали теоретическому курсу прочитанных лекций (наполненные инновационным материалом, иллюстрирующим иноязычный дискурс как сверхсложную саморазвивающуюся систему в логике синергетического видения). Для этой цели был использован базовый учебник С.К. Гураль,

В.М. Смокотина «This is America Today» [44], в котором в основном отражены приоритетные направления Декады образования для устойчивого развития (2005–2014 гг.), выдвинутые ЮНЕСКО в 2005 г.: защита окружающей среды, здоровье, образование, права человека, межкультурное понимание и мир, культурное многообразие и т.д., а также Portfolio, включающий дискурсивные диалоги Leo Jones из учебника «Function of English» [29], а также диалоги из современного художественного произведения D. Setterfield «The Thirteenth Tale» [31]. Отбор предметного содержания обусловлен предметным уровнем теоретических знаний и общим кругозором студентов с учетом характера тематики и культурного компонента, а также с учетом развития «critical thinking skills», что безусловно помогает в обучении дискурсивному анализу как сверхсложной саморазвивающейся системе, а в будущем несомненно поможет конструктивно общаться, продуктивно решая возникающие проблемы, и достигнуть успеха в международном общении.

При написании базового учебника и создании Portfolio мы опирались на работы Г.П. Грайса [12], Д. Хаймса [45] и Дж. Фирса [46], в которых излагается теория избежания конфликта или нанесения ущерба лицу в процессе коммуникации, разработаны универсальные принципы и технологии успешной коммуникации, применяемые в англоязычном сообществе. В условиях коммуникативной глобализации они проникают в другие культуры и ассимилируются в них как необходимое условие межкультурного общения.

Следует также помнить, что в эпоху глобализации возможен перенос основных принципов устойчивого производства и потребления на ситуацию языкового развития: изменение языков, появление неологизмов, заимствования и их последствия, понятие устойчивого развития языка. В то же время анализ тенденций языкового развития может стать отправной точкой для понимания особенностей протекания современных социально-экономических и политических процессов.

Таким образом, достижения соответствующих разделов лингвистической науки, таких как социолингвистика, лингвокультурология, психолингвистика, гендерная лингвистика, эколингвистика и др., необходимо учитывать как в определении нового содержания лингвистического образования, так и в обосновании его интегрирующей функции.

Говоря о синергетических принципах и синергетическом подходе, который мы ввели при обучении иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, представляется необходимым кратко проиллюстрировать методы и подходы, которые предшествовали синергетическим принципам и синергетическому подходу для более полного понимания всей картины дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы и способствовали его обучению.

Представляется целесообразным осветить историографию вопроса, т.е. проиллюстрировать историю методов и подходов к обучению иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе сквозь призму синергетического видения в свете нашего исследования.

Структурный подход (Structural Approach / Grammar Approach) основывается на структурной лингвистике и рассматривает язык как систему структурно взаимосвязанных компонентов, предназначенных для кодирования знания и значения. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает овладение рядом грамматических структур, которые представляют собой образцы языка (structures). Они располагаются в зависимости от трудности их усвоения и изучаются в определенной последовательности.

В основе структурного подхода лежит модель реального общения, ассоциируемая с именами как отечественных, так и зарубежных ученых, внесших большой вклад в исследование этого направления: И.Л. Бим, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, ГА. Китайгородская, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, К. Брумфит, Х. Видоусон, Д. Джонсон, У. Риверс.

Функциональный подход (Functional Approach)*,** разновидностью которого являются коммуникативный (Communicative Approach)*** и социокультурный подходы ***(Sociocultural Approach).*** Это перспективное направление, основанное на соизучении языка и культур.

Впервые эти подходы зародились в 1970-х гг. в Великобритании и в 1990 г. в нашей стране. Отечественными пионерами этого подхода в нашей стране были И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова и др.

Он предполагает формирование умений выражать различные коммуникативные намерения и пользоваться языком в целях коммуникации.

Интерактивный подход (Interactional Approach), центральными фигурами которого, по мнению В.В. Сафоновой, были антропологи М. Мид, Р. Бенедикт, Дж. Горер и др.

Бихевиористский подход (Behaviorist Approach) в обучении иностранному языку основан на психологии бихевиоризма. Бихевиоризм (от англ. behaviour – поведение) – направление американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения. Основоположником данного подхода считается Б. Скиннер.

Когнитивный подход (Cognitive Approach) основан на когнитивной психологии. Когнитивизм от латинского cognitio означает «знание, познание». Автором считается Дж. Брунер.

Основными принципами данного подхода являются:

а) развитие мышления, способствующего процессу овладения языком;

б) обучение языку не должно строиться на механическом заучивании единиц языка или правил;

в) изучение языка рассматривается как процесс приобретения знаний.

Когнитивизм означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи.

Натуральный подход (Natural Approach) относится к 1980-м гг. и связан с именами таких ученых, как С. Крашен и Т. Тэррел. Характерной особенностью этого подхода является опора на процесс естественного овладения иностранным языком (acquisition), в отличие от изучения (learning) и обучения (teaching). В центре этого подхода находится погружение в языковую среду (language exposure).

Гуманистический подход (Humanistic Approach) создает атмосферу доверия между учителем и обучаемыми и основан на гуманистическом направлении в психологии. Он отрицает любое ограничение свободы мысли и творчества учащегося. Этот подход связан с понятиями «***Teacher-centered Approach» и «Learner-centered Approach»***.

Личностно-ориентированный или личностно-деятельностный подход, у истоков его стояли ученые А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, М.А. Давыдова, И.А. Цатурова и др. Этот подход отличается общим эмоциально положительным климатом в аудитории, обеспечивающим доверие между преподавателем и студентами и способствующим росту творческого потенциала студентов.

Подход, ориентированный на продукт или результат (Product / Result-oriented) как цель обучения, на достижение которой направлена вся деятельность преподавателя.

Подход, ориентированный на процесс (Process-oriented), является процессуальным, так как умение понимать иноязычную речь также является процессом и развивается непосредственно во время восприятия речи.

Дедуктивный подход (Deductive Approach) опирается на дедукцию – вид умозаключения от общего к частному. Применительно к преподаванию иностранного языка дедуктивный подход предусматривает сначала объяснение правила, а затем его тренировку на практике.

Индуктивный подход (Inductive Approach) предполагает путь от частного к общему, от употребления лексического или грамматического явления к пониманию его формы.

Системно-деятельностный подход осуществляется на концептуальной основе, разработанной Л.С. Выготским, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурия и др.

Интегрированный подход (Integrated Approach) основан на взаимосвязанном развитии умений во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме.

Социокультурный подход, у истоков которого стоит В.В. Сафонова. В.В. Сафонова отмечает необходимость развивать у обучаемых не просто языковую способность вести диалог, но и готовность и способность вести диалог культур родного и иностранного языков.

Грамматико-переводной метод основывается на изучении языка посредством правил. В этом методе грамматика считается главным предметом изучения. По мнению автора этого метода Мейдингера, сначала необходимо выучить правила чтения наизусть, затем изложить грамматические правила и выполнить к ним

упражнения соответственно на родном и иностранном языках. Полученные фразы на двух языках зазубривались учащимися.

Натуральный метод (Natural Method), представителями которого являются М. Берлин и Ф. Гуэн, и ***прямой метод* (*Direct Method),*** представителями которого являются Н. Свит, Г. Палмер. Их цель носила практический характер – научить обучаемых говорить на иностранном языке.

Общие принципы для этих методов следующие:

а) устная речь является основой обучения;

б) перевод на родной язык исключается;

в) грамматика усваивается индуктивно;

г) основой усвоения является имитация.

Аудио-визуальный метод, авторами которого являются Поль Риванк, Жорж Гугенейм и Петер Губерина**,** основывается на комплексном применении технических средств, обеспечивающих зрительно-слуховой синтез при обучении. Этот метод появился в начале 60-х гг. XX в.

Сознательно-сопоставительный метод (Consciousness-raising and Comparative Method), представителями которого являются Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, З.М. Цветкова, А.А. Миролюбов, относится к началу 60-х гг. прошлого столетия. У истоков этого метода были социально-психологические, физиологические и лингвистические работы И.А. Бодуэна де Куртенэ, С.И. Бернштейна, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова. Последователями этого метода были А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя.

Натуральный метод Крашена (Natural Approach) основывается на сознательном подходе к обучению иностранному языку, т.е. *когнитивизме.*

Метод суггестопедии (Suggestopedia), автором его является болгарский ученый Г. Лозанов, метод основан на скрытых возможностях человека. По мнению Г. Лозанова, процесс запоминания с использованием метода суггестопедии в обучении иностранным языкам ускоряется в 25 раз по сравнению с обычными методами.

Метод интенсивного обучения иностранному языку разработан на основе деятельностного подхода (А.А. Леонтьев, Л.Ш. Гегечкори, И.А. Зимняя, В.В. Милашевич и др.). У истоков интенсивного подхода стояли И.Ю. Шехтер, Л.Ш. Гегечкори, В.В. Петрусинский,

Г.А. Китайгородская. Целью этих методов является усвоение максимального объема учебного материала в минимальные сроки.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку. Коммуникативная компетенция. В последние десятилетия XX в. методика обучения иностранному языку развивается под знаком коммуникативно-ориентированного обучения, цель которого – овладение языком как средством общения (communication).

На основе коммуникативного подхода к обучению иностранному языку в 70-е гг. прошлого века начинается бурное развитие нового методического направления, получившего название ***коммуникативный метод.***

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать *модель реального общения.*

Липецкая методическая школа, возглавляемая Ефимом Израилевичем Пассовым, а также известные ученые А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Г.А. Китайгородская, Э.П. Шубин, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, И.А. Зимняя, С.Ф. Шатилов и другие внесли большой вклад в развитие коммуникативной методики в нашей стране.

Безусловно, коммуникативный метод связан с развитием коммуникативной и социокультурной компетенций. У истоков понятия «компетенция» стоял Н. Хомский, это понятие было расширено Д. Хаймсом, который объединил в одно целое общение и культуру. М. Холлидей развил это понятие, определив семь функций языка.

В России на базе коммуникативного подхода был разработан коммуникативный метод Пассова, коммуникативно-когнитивный метод Шатилова. В.В. Сафонова в своих исследованиях отмечает необходимость развивать у студентов умение вести диалог в контексте диалога культур с использованием родного и иностранного языков.

Практически каждый исследователь, занимающийся разработкой подходов и методов обучения иностранным языкам, касался проблемы принципов и выделял свои методические принципы, реализуемые в рамках предлагаемого подхода или методики обучения иностранному языку. В табл. 1 представлены наиболее известные подходы и методы обучения иностранному языку и предлагаемые авторами методические принципы.

Таблица 1

Методы, подходы и принципы обучения иностранному языку

№ п/п	Подход / метод	Разработчики	Методические принципы
1	Коммуникативный метод обучения иностранному языку	Е.И. Пассов (1985)	Принцип речевой направленности Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта Принцип функциональности Принцип ситуативности Принцип новизны
2	Принципы обучения иностранному языку	А.П. Старков (1978)	Принцип индивидуализации при ведущей роли личностного подхода Принцип адекватности упражнений Принцип коммуникативной направленности Принцип психологический Принцип вербализации Принцип функциональности
3	Принципы обучения иностранному языку	Р.К. Миньян-Белоручев (1996)	Принцип дифференцированного подхода Принцип дифференциации языкового материала Принцип программированного процесса обучения

			Принцип вычленения конкретных ориентиров Принцип комплексной мотивации
4	Принципы обучения иностранному языку	П.Б. Гурвич (2004)	Принцип коммуникативности и мотивированности Принцип создания речедвигательных «образов», обеспечивающих требуемый уровень владения языковым материалом и соответствующих его характеру Принцип единства и разнородности целей и путей обучения Принцип комплексного обучения всем видам речевой деятельности и аспектам языка Принцип соотнесенности с родным языком Принцип соотнесенности с явлениями иностранного языка Учет интерференции между явлениями изучаемого языка, использование сходства между

			ранее усвоенными и новыми явлениями и др. Принцип переноса речевых действий в изменившиеся условия
5	Принципы обучения иностранному языку	Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез (2008)	Принцип формирования вторичной языковой личности Принцип деятельностной основы предмета
6	Коммуникативный метод обучения иностранному языку	Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова (2000)	Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно в условиях деятельностного подхода Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам означает формирование у школьников коммуникативной компетенции Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно в условиях аутентичного процесса социализации учащихся

7	Социокультурный подход к обучению иностранному языку	В.В. Сафонова (1991, 1992, 1996)	Принцип дидактической культуросообразности: – диалога культур; – доминирования проблемных культуроведческих заданий
8	Поликультурный подход к обучению иностранному языку	П.В. Сысоев (2003, 2004, 2006, 2008)	Принцип дидактической культуросообразности: – диалога культур; – доминирования проблемных культуроведческих заданий; – билингвального обучения; – культурной вариативности; – культурной рефлексии

Анализ данных таблицы показывает, что, во-первых, разные авторы выделяли разные методические принципы в зависимости от поставленных конечных целей обучения. Если для Е.И. Пассова (1985), Р.П. Мильруда и И.Р. Максимовой (2000) в центре внимания находилось достижение цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции, то и все предлагаемые принципы направлены на развитие умений общения на иностранном языке. В то же время, поскольку в работах В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева основной акцент делается на формировании социокультурной компетенции, предлагаемые ими принципы направлены на достижение поставленной цели.

Иностранный язык как учебная дисциплина и, соответственно, организация обучения иностранному языку имеет свою специфику. Так, при обучении иностранному языку новые слова, новые грамматические структуры сталкиваются со словами и грамматическими структурами родного языка, и такое столкновение либо затруд-

няет усвоение нового материала, либо помогает ему. Это обстоятельство не может не учитываться в практике обучения, а потому становится источником правил осуществления учебной деятельности, которые и формулируются как методические принципы. При обучении иностранному языку происходит не только усвоение новых знаний, но и формирование навыков и умений, что предполагает особую организацию учебного процесса, в том числе и системы контроля. Это обстоятельство порождает свои закономерности, которые ложатся в основу методов обучения и становятся тем самым методическими принципами.

Методическим принципам присущи следующие общие черты:

1) они пронизывают все разделы, все аспекты обучения иностранным языкам, но они необязательно должны проявляться в каждой точке учебного процесса. Принцип коммуникативности, например, не исключает применения некоммуникативных упражнений, принцип комплексности не препятствует кратковременному отрыву обучения чтению от устной речи. Методические принципы – это основные ведущие тенденции обучения иностранным языкам;

2) по своей природе методические принципы диалектичны, т.е. это принципы взаимосвязи, взаимодополнения, соотнесенности, сочетания и противопоставления. Они не содержат категорических выводов и нацеливают на решение методических проблем в духе объективно-научного синтеза. Совместно с методологическими принципами и общими принципами дидактики они составляют основу научного построения курса обучения иностранным языкам.

Методика обучения иностранным языкам тесно связана с такими науками, как педагогика, лингвистика и психология, поэтому большинство методических принципов основывается на законах и положениях этих наук. Если такие законы или положения используются непосредственно (т.е. просто переносятся из педагогики, психологии или лингвистики в методику), то они обычно становятся постоянно действующими, общими методическими принципами. Если законы или положения педагогики, психологии или лингвистики используются не непосредственно, а опосредованно (т.е. если методическим принципом становится интерпретация того или иного лингвистического, педагогического или психологического положения в методических целях), то можно говорить только об окказиональных, или частных, методических принципах.

Большое количество методических принципов может быть объяснено несколькими причинами.

Первая причина – это субъективная, хотя иногда и вынужденная интерпретация лингвистических, психологических и других законов, которые не определяют учебный процесс непосредственно, а трактуются в методических целях. Так появляются принципы, которые действуют на каком-то временном отрезке, носят ограниченный характер, не выходят за рамки одного учебного пособия. Такие принципы могут сыграть отрицательную роль, если они провозглашаются универсальными, если их проводят в жизнь без учета всех характеристик процесса обучения.

Вторая причина, порождающая частные принципы, заключается в разнообразии, а иногда и в противоречии условий обучения. Так, долгое время обучение иностранным языкам было привилегией избранного класса и проводилось гувернантками. Учитель в лице гувернантки часто не знал ни родного языка учащихся, ни научного описания системы своего собственного языка. В этих условиях стихийно действующие принципы исключения родного языка учащихся из учебного процесса и речевой основы процесса обучения были единственно возможными.

К условиям обучения следует отнести и возрастной ценз учащихся. Иностранный язык изучают в любом возрасте. Между тем детям легче запомнить речевые формы, чем конструировать их по правилу. В этом возрасте при практических целях обучения принцип системного изучения грамматики вряд ли может быть полезен. Взрослые же учащиеся при овладении новым материалом исходят из сложившихся у них стереотипов. Языковыми стереотипами служат им лексические единицы и структуры родного языка. Исключить стереотипы родного языка из процесса обучения учащихся после достижения определенного возраста просто невозможно.

Третья причина, порождающая частные принципы, заключается в целях обучения. Постановка общеобразовательных целей выдвигает принцип системного изучения грамматики, в то время как для практических целей ценность данного принципа весьма проблематична. Иногда цели обучения определяются социальным законом: студентов технических вузов важно научить читать научную литературу на иностранном языке, проводникам международных вагонов нужно уметь изъясняться на иностранном языке в пре-

делах определенной тематики. В одном случае необходим принцип обучения на основе чтения, а в другом – принцип устной основы. Причиной, обусловливающей необходимость дифференцировать принципы обучения, является и наличие различных «структур личностей», т.е. несовпадающие интеллектуальные свойства учащихся, функциональные особенности их анализаторов и др. Аспекты внутрииндивидуальных различий учеников многообразны. Одни из них характеризуются слуховым типом памяти, абсолютным слухом, способностями к имитации, другие – зрительным или моторным типом памяти, отсутствием музыкального слуха, специальными перцептивными умениями логического плана и т.д. Структура личности определяет стратегию обучения. От нее в известной мере зависят и методические принципы. Одна структура личности позволяет учащимся лучше усваивать устный материал, овладевать интуитивно речевыми моделями и грамматическими формами, другая – подводит к владению речевым материалом только после осознания речевого правила. Дифференциация учащихся по структурам личностей требует и дифференциации принципов.

Кроме условий, целей обучения, структур личностей, а также субъективизма в интерпретации законов смежных наук, имеется еще один источник частных принципов, утверждающий их право на существование на каком-то отрезке учебного процесса. Речь идет о неоднородности языкового материала, подлежащего усвоению. Речевые навыки и умения отличаются от навыков и умений бегуна или водителя машины, помимо всего прочего, тем обстоятельством, что действия и операции в речевой деятельности приходится осуществлять не с ограниченным материалом, а с бесконечным числом элементов языковой системы, характеристики которых не совпадают между собой. Так, ситуационные клише как элементы языковой системы нужно усваивать целиком, нерасчлененно, но обязательно в соответствующей ситуации и в сравнении с ситуационными клише родного языка: спряжение глаголов усваивается в языковых упражнениях и на основе грамматического правила, но без обязательного сопоставления с соответствующей парадигмой родного языка: термины, употребление которых точно заучивается в сопоставлении с эквивалентами родного языка, и т.д. Несовпадающие характеристики элементов языковой системы обусловливают расслоение языкового материала, подлежащего усвоению для

включения в речевую деятельность учащихся. Слои грамматики, лексики, фонетики языкового материала требуют реализации часто несовпадающих методических принципов, которые провозглашаются иногда как универсальные.

Итак, изучение причин появления и сущности частных принципов показывает, что их существование вполне правомерно, но ограничено характеристиками процесса обучения, учащегося и языкового материала. В этой связи можно говорить о взаимозависимости целей, условий и частных принципов обучения, о необходимости уметь подчинять свою собственную интерпретацию законов смежных наук возможностям ограниченного отрезка процесса обучения и характеристикам языкового материала.

Как уже упоминалось, в методике обучения иностранным языкам существует большое количество частных принципов, что очевидно хотя бы из следующего далеко не полного списка: принцип устного опережения, принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности, принцип структурно-функционального подхода, принцип коммуникативной направленности, принцип устной основы обучения, принцип практической целесообразности, принцип комплексности, принцип опоры на родной язык, принцип учета родного языка, принцип синтетического усвоения материала, принцип взаимодополнения и др.

Внимательное прочтение принципов, сформулированных разными авторами, показывает, что интерпретация известных педагогических, лингвистических или психологических закономерностей бывает совершенно противоположной. Это хорошо видно, если провозглашенные принципы сгруппировать вокруг реальностей смежных наук, многочисленными интерпретациями которых они являются. Возьмем, например, такие принципы, как принцип исключения родного языка, принцип опоры на родной язык, принцип учета родного языка. Все они являются интерпретацией известного положения психологии о доминантном языке, т.е. внесении родного языка при изучении второго. Два этих принципа (исключение родного языка и опора на родной язык) взаимоисключают друг друга и представляют собой своеобразную методическую антиномию, где два достаточно достоверных положения диаметрально противоположны. По мнению одних методистов, можно избежать влияния родного языка, запрещая его использо-

вание в учебном процессе; по мнению других, это влияние следует использовать, чтобы помочь учащимся разобраться в трудностях изучаемого языка.

Как всегда, при наличии двух противоположных положений появляются промежуточные, пытающиеся примирить их. Таким промежуточным принципом выступает принцип учета родного языка. Методическая антиномия – исключение родного языка и опора на родной язык – оказалась не просто научным спором, она лежит в основе двух важнейших направлений в методике, известных под общими названиями «прямой» и «грамматико-переводный методы». Другая методическая антиномия порождается принципами обучения на основе чтения, параллельного обучения всем видам речевой деятельности и устной основы, которые интерпретируют как психологическое положение о многоаспектности речевой деятельности, так и лингвистическую антиномию: устная речь – письменная речь. Методическая антиномия заключается в противопоставлении, с одной стороны, принципов устной основы и обучения на основе чтения, а с другой – принципа параллельного обучения всем видам речевой деятельности. И здесь методисты придерживаются противоположных точек зрения. Одни считают возможным ограничить процесс обучения одним видом речевой деятельности, а другие выступают против членения речевой деятельности в методических целях. И в этом случае существуют принципы, как бы примиряющие экстремальные точки зрения. Такими принципами являются принцип устного опережения, а также принцип комплексности.

Перечисленные принципы широко используются в различных методах обучения. Так, принцип устной основы является ведущим в современном активном методе обучения и в некоторых других разновидностях прямого метода. Принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности выдвигался на первый план в советской методике обучения иностранным языкам второй половины 50-х гг. Соссюровское положение о необходимости разделить язык и речь, как социальное и индивидуальное, существенное и побочное, систему и реализацию, также нашло свою методическую интерпретацию в целом ряде принципов, в том числе в принципе речевой основы обучения, принципе коммуникативной направленности, принципе системного изучения грамматики, принципе

структурного, структурно-функционального или функционально-ситуативного подхода и др.

В этих принципах вскрывается третья методическая антиномия: с одной стороны, принцип речевой основы процесса обучения или близкий к нему принцип коммуникативности, а с другой – принцип системного изучения грамматики. Одни методисты считают, что иностранный язык усваивается лучше всего в процессе речевой практики, и требуют безусловного и незамедлительного погружения учащихся в речь. Другие предлагают изучить элементы и правила системы, прежде чем пользоваться ею в коммуникативных целях. Между противоположными точками зрения находятся такие принципы, как принцип структурно-функционального подхода или принцип единства языкового правила и речевого действия.

Все перечисленные в рамках этой антиномии принципы положены в основу целого ряда методов обучения. Само по себе существование антиномий внутри какой-либо науки представляет собой закономерное явление: антиномии естественно отражают диалектику исследования. То же можно сказать и в отношении антиномий в методике обучения иностранным языкам. Однако если антиномии, например в лингвистике, носят сугубо теоретический характер и не выходят, как правило, за пределы научной дисциплины, то методические антиномии находят свою практическую реализацию, а потому небезразличны в социальном плане. А это значит, что методические антиномии, следовательно, и все частные принципы требуют более пристального внимания так же, как и причины, порождающие их.

В свете нашего исследования видится целесообразным выделить **принципы синергетического подхода к обучению иностранному языку**.

I. Принцип коммуникативности

Согласно современным образовательным нормативным документам одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного, дискурсивного). В этой связи видится целесообразным

обозначить коммуникативность в качестве первого принципа синергетического подхода к обучению иностранным языкам. В нашем исследовании принцип коммуникативности будет вбирать в себя главные положения коммуникативного метода обучения иностранным языкам, отраженные в работах ряда отечественных и зарубежных ученых (Бим И.Л., 1996; Мильруд Р.П., Максимова И.Р., 2000; Пассов Е.И., 1985; Сафонова В.В., 1996; Соловова Е.Н., 2002; Сысоев П.В., 2003, 2008; Bachman L., 1990; Bachman L., Palmer A., 1996; Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983; Ek van, 1986; Savignon S. J., 1972, 1983, 1997), а также основан на исследованиях, посвященных проблеме соизучения иностранного языка и культуры (Сафонова В.В., 1996; Сысоев П.В., 2003, 2006, 2008) и подготовке обучающихся к межкультурной коммуникации (Тер-Минасова С.Г., 2001; Byram M., 1989; Kramsch C., 1993, 1998).

Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.). Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» обучающихся людей (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания». Они реализуются с помощью методических приемов и создают упражнения. Деятельностное задание разрабатывается учителем и содержит коммуникативную цель и проблемно-познавательную задачу для учащихся, которую они пытаются решить. Методический прием содержит обучающую цель и проблемно-методическую задачу для учителя, которая заключается в том, чтобы наиболее эффективно организовать деятельность ученика и помочь ему в ходе решения учебной задачи выйти на познавательный результат, т.е. «научиться деятельности». Наличие учебно-познавательной задачи для учащихся в любом виде деятельностного задания означает, что оно является упражнением, в котором обеспечивается предъявление, научение, закрепление, подкрепле-

ние, повторение, расширение, объединение знаний и представлений, навыков и умений обучаемых.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. При гуманистическом подходе к обучению исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию учащихся, побуждающие их к раздражительности и даже грубости, вынуждающие переключать внимание на другие более благополучные и «безопасные» виды деятельности и «выпадать» из учебного процесса. Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. Это означает, что ученик, а точнее, взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на уроке. Ученик становится центром познавательной активности, если выполняет на уроке самостоятельные задания индивидуально, в парах или малых группах. Цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат ученику. Обучение на уроке превращается в учение.

Реализация принципа коммуникативности предполагает **формирование у обучающихся всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции** (как одной из целей обучения иностранному языку на различном этапе). Введенное Н. Хомским понятие «лингвистическая компетенция» (система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка) было дополнено понятием «коммуникативная компетенция» [17]. В это понятие была вложен мысль о том, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

Одним из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является ***лингвистическая компетенция***, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Современные научные данные доказывают необходимость как «теоретических», так и «деятельностных» знаний в овладении языком. Для решения задач коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку первостепенное значение приобретают деятельностные знания языка,

активно применяемые пусть с некоторым нарушением языковых правил.

Еще одним компонентом коммуникативной компетенции является ***прагматическая компетенция***, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения. Данная способность во многом зависит от того, насколько учащиеся владеют коммуникативной стратегией высказывания. Коммуникативная стратегия – это адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации. Коммуникативная стратегия включает следующие моменты:

– удерживание внимания собеседника (зрительный контакт и др.);

– обеспечение полного понимания себя собеседником за счет сигналов типа «Все понятно?»;

– обеспечение полного понимания собеседника за счет сигналов типа «Я правильно понял?»;

– решение проблем нехватки слов за счет перефразирования, объяснения, приблизительной замены, буквального перевода с родного языка, использования слова родного языка, обращения за помощью, мимики;

– решение проблемы недостаточной грамматики за счет упрощения или замены конструкции, копирования грамматики родного языка, настойчивого поэлементного построения фразы, игнорирования ошибки;

– самоисправления в случае оговорок;

– поддерживание разговора за счет изменения темы общения.

Следующим компонентом коммуникативной компетенции является ***когнитивная компетенция***, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности. Опыт показывает, что на практике речемыслительная деятельность обучаемых, связанная с пониманием текста, нередко ограничивается лишь идентификацией его содержания, причем далеко не в полной мере. Формирование когнитивного (речемыслительного) компонента коммуникативной компетенции пока еще остается не полностью решенной задачей, и это затрудняет формирование коммуникативной компетенции в целом.

Реализация принципа коммуникативности в рамках синергетического подхода в обучении иностранному языку также способствует этому процессу. Социализация учащихся означает формиро-

вание социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоение социальных ценностей. Процессы организации представляют собой необходимую питательную среду формирования иноязычной коммуникативной компетенции и являются центральным звеном в системе усвоения языка через социализацию. Данная цель достигается через преодоление противоречия между обучением в «жизнеподобных» ситуациях и необходимыми другими упражнениями. Учителям-практикам хорошо известно, что для решения обучающей задачи недостаточно заниматься в классе только имитацией жизненных ситуаций. Поэтому нужны дополнительные упражнения, которые, с одной стороны, обеспечивали бы соответствующую коммуникативную тренировку, а с другой – сохраняли бы «аутентичность» применения иностранного языка в учебных ситуациях.

II. Принцип нелинейности

Данный принцип основан на положении о том, что результат суммы воздействий не равен сумме их результатов. Значимым моментом для практики языкового образования с точки зрения обеспечения его развивающего эффекта является то, что нелинейность определяет возможность как конструктивного, так и деструктивного развития системы. Традиционной основой языкового образования служит обучение видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. Целью языкового образования является формирование поликультурной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации. Обращение к реальной практике обучения иностранным языкам показывает, что способность к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации не может рассматриваться как простое сложение речевых навыков и знаний о социокультурных нормах. Овладение студентами указанными навыками в отдельности не является гарантией интегрированного результата, определяющего их способность к продуктивному речепорождению в условиях межкультурной коммуникации.

III. Принцип незамкнутости

Согласно данному принципу открытые системы, взаимодействующие со средой и получающие информацию, способны эволюционировать. Это положение становится особенно актуальным для осмысления перспектив развития человека в условиях становления глобального информационного общества. В настоящее время радикально изменяются характер, формы и интенсивность взаимодействия человека с информационной средой, что определяет возрастающее значение когнитивного подхода в образовательной практике. Практика лингвистического образования предполагает еще большее расширение информационного поля (за счет изучения одного или нескольких иностранных языков), которое может оказывать неоднозначное влияние на развитие человека в условиях лингвистического образования.

Неустойчивость как следствие влияния информационного поля является необходимым условием развития человека как сложной самоорганизующейся системы, возникновения ситуации выбора и генерации новой ценной информации (конструирования нового социогуманитарного знания). Состояние неустойчивости определяет возможность становления нового качества. В контексте образовательной практики точки неустойчивости приобретают, на наш взгляд, особое значение. Это связано с тем, как считает В.Н. Базылев, что «только в них можно не силовым способом повлиять на выбор поведения системы, на её судьбу» [47]. Осмысление этого принципа указывает на основания организации развивающей образовательной среды, способствующей переходу человекомерной системы на более сложный уровень организации.

В синергетическом подходе развитие системы определяется качеством её взаимодействий со средой. В контексте интерпретации идей синергетического подхода в лингвистическом образовании представляет интерес осмысление триады «культура – образование – человек» на разных уровнях её проявления.

Способность к конструктивной адаптации в образовательной среде и её активному преобразованию имеет особое прочтение в лингвистическом образовании. С одной стороны – необходимость адаптации студентов к образовательной среде диктуется образовательными стандартами, а с другой – изучение иностранного языка

и культуры, расширяя границы информационного поля, предоставляет студенту неограниченные возможности по преобразованию самого себя и инициированию новых условий образовательной деятельности.

Признаваемое исследователями противоречие между сложностью и динамичностью современного мира и недостаточным уровнем готовности выпускников высших учебных заведений к «осуществлению социальности» актуализирует образовательную проблематику разработки методик обучения, ориентированных на повышение эффективности реализации потенциала образовательной среды в развитии определенного типа мышления, позволяющего понять современный мир в его разнообразии и различных временных перспективах. В работе по синергетике обозначено мнение Э. Морена, который подчеркивает актуальность реформы мышления и системы образования, а в качестве основы сложного мышления предлагает современную теорию самоорганизации сложных систем.

IV. Принцип наблюдаемости

Данный принцип связан с ограниченностью и относительностью наших представлений о системе. В языковом образовании этот принцип интерпретируется нами следующим образом. Процесс изучения иностранного языка в высокой степени индивидуален, зависит от различных факторов, как внутренних (мотивация, предшествующий образовательный опыт и актуальный уровень развития, когнитивные стили и используемые стратегии изучения иностранного языка), так и внешних (особенности изучаемого языка, методическое сопровождение процесса его изучения). Методическая организация процесса изучения иностранного языка позволяет моделировать образовательную среду, однако социально желаемый и реальный результат не всегда совпадают, а качественная интерпретация самого результата может варьироваться в зависимости от педагогических целей и ценностных установок педагога.

Владение иностранным языком, понимаемое как незавершенный процесс самосовершенствования и профессионального развития личности в условиях глобализации, представляет собой неограниченное пространство возможностей. Способность человека к

осознанному выбору конструктивного пути реализации этих возможностей становится актуальной не только в пределах образовательной среды, но и в глобализирующемся мире.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, современная социокультурная ситуация требует «немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков» [48, с. 30]. Отказ от «паттернирования» в практике обучения межкультурной коммуникации, отмечаемый Н.В. Барышниковым [49], можно рассматривать как еще одно подтверждение конструктивного движения методической мысли в синергетическом направлении.

Таким образом, синергетическое знание рассматривается нами как возобновляемый ресурс образовательных инноваций, ориентированных на конструктивную, качественную и устойчивую модернизацию лингвистического образования, обеспечивающую сохранение его преемственности и адекватности социокультурной ситуации не только в краткосрочной, но и долгосрочной перспективе.

Синергетический подход к осмыслению методического сопровождения процесса обучения иностранным языкам позволяет получить целостное представление о его участниках, обозначает ключевую роль моделируемой образовательной среды и раскрывает качественную сторону динамики личности в условиях лингвистического образования.

Обновленное понимание всего многообразия взаимодействий открытых самоорганизующихся систем в открытой образовательной среде определяет необходимость переосмысления методического сопровождения лингвистического образования и предполагает действенную и ответственную включенность каждого из нас в креативный теоретический и активный практический поиск своевременных и адекватных ответов лингвистического образования на вызовы глобализации.

V. Принцип возникновения и усиления порядка через флуктацию

В синергетике флуктация означает случайное отклонение системы от некоторого среднего положения. В языковом образовании этим средним положением принято называть «языковую норму»

природного носителя языка и культуры, которая служит эталоном при обучении иностранному языку. В научной литературе существует немало работ, в которых учеными ставился под вопрос конструкт существования идеального носителя языка. В методике обучения иностранным языкам этой нормой служит академический вариант английского языка – «Standard English» (Стандартный английский). В закрытых системах любые отклонения от нормы с самого начала подавляются и ликвидируются системой. Однако в открытых системах, одной из которых является язык, из-за усиления неравновесности эти отклонения со временем возрастают и в конце концов приводят или к качественным изменениям в прежнем порядке и возникновению нового порядка, или к количественным изменениям «нормы». История возникновения и развития языков является яркой иллюстрацией данного принципа. Примером качественного изменения в языковой системе может служить Великий сдвиг гласных в английском языке (XIV–XV вв.), отделивший два языка – среднеанглийский и современный английский – друг от друга. Примером количественных изменений может быть достаточно большое число региональных диалектов – вариантов одного и того же языка (как единой системы), наблюдаемых в Великобритании, США и других странах.

Основой синергетики является положительная обратная связь достаточно большого количества взаимодействующих между собой элементов, имеющих некоторые критические размеры. В противном случае эффекты от синергетического взаимодействия будут недостаточными для появления коллективного поведения элементов системы и тем самым возникновения самоорганизации. Например, использование терминов «перестройка» и «гласность» руководителем СССР было достаточным для введения этих новых концептов в картину мира граждан Советского Союза и других стран мира. Прозвучи эти новые слова впервые из уст человека со значительно меньшим уровнем популярности и влияния, они вряд ли вошли в политической тезаурус большей части планеты. Иными словами, без обратной связи взаимодействующих между собой элементов самоорганизация системы невозможна.

Данный принцип необходим для объяснения языковых и культурных изменений, наблюдаемых в изучаемых языках и культурах.

VI. Принцип гомеостатичности

Гомеостаз – это явление поддержания программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели. Согласно Н. Виннеру, всякая система имеет цель существования, при этом о цели – эталоне – идеале система получает корректирующие сигналы, позволяющие не сбиться с курса [50]. Под влиянием же внешних воздействий среды в программе могут возникнуть отклонения. Следует помнить, что такие структуры существуют до тех пор, пока в систему поступает поток энергии, так называемой диссипативной (рассеивающейся) структуры, далекой от равновесия. Аналогично структуры мозга человека, не получающие информацию, деградируют [50]. В качестве лингвистического примера может служить Стандартный английский, который был специально изобретён, чтобы поддержать представление Британии о себе как о великой индустриальной и имперской державе.

Сейчас же наблюдается падение стандартов английского. Так, обследование, проведенное в ряде школ Лондона, показало, что только пятнадцать процентов учащихся говорили на так называемом «правильном» английском языке. Всего в Великобритании говорят на сорока восьми различных языках мира и на двадцати разных вариантах английского. Эти статистические показатели свидетельствуют о множественности путей, используемых гражданами современной Британии в целях коммуникации как самоорганизующейся системы. Язык является свидетельством того, как себя идентифицирует тот или иной житель Британии. Один из способов описания индивидов и групп, к которым они принадлежат, может быть осуществлён через «этничность», через самоидентификацию того или иного жителя Великобритании. По переписи 1991 г., самые крупные этнические популяции были обнаружены в Лондоне (25,6%), а самые маленькие – в Шотландии (1,3%). Таким образом, этнический статус является ярким проявлением принципа гомеостатичности, детерминированного значительным уменьшением искусственной поддержки Стандартного английского в силу яркого проявления воли жителей Великобритании в русле узаконивания своего статуса жителей, находящихся в той или иной социальной геополитической демографической среде, в которой формируется этнический дискурс как сверхсложная саморазвивающаяся система.

В табл. 2 представлены сферы реализации принципов синергетического подхода в обучении иностранному языку.

Таблица 2

Реализация принципов синергетического подхода в языковом образовании

№ п/п	Принцип	Реализация принципа в методике обучения иностранному языку
1	2	3
I	Принцип коммуникативности	1. При отборе дидактического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 2. При отборе тематического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 3. При разработке системы проблемных заданий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся
II	Принцип нелинейности	1. При отборе дидактического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 2. При отборе тематического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 3. При разработке системы проблемных заданий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся
III	Принцип незамкнутости	1. При отборе дидактического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 2. При отборе тематического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 3. При разработке системы проблемных заданий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Окнчание табл. 2

1	2	3
IV	Принцип наблюдаемости	1. При отборе дидактического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 2. При отборе тематического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 3. При разработке системы проблемных заданий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся
V	Принцип возникновения и усиления порядка через флуктуацию	1. Для объяснения (прогнозирования) изменений, происходящих в иностранном языке и культуре страны изучаемого языка. 2. При отборе тематического и дидактического наполнения учебных программ и УМК по иностранным языкам. 3. При разработке системы проблемных заданий, направленных на ознакомление с языковой и культурной вариативностью изучаемого иностранного языка и культуры страны ИЯ
VI	Принцип гомеостатичности	1. Гомеостаз – это явление поддержания программы функционарования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели

2.2. Модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе

Прежде всего представляется целесообразным подчеркнуть, что модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе обладает междисциплинарным статусом и в основе её лежит коммуникативная ориентированность на междисциплинарное взаимодействие, поскольку в эпоху глобализации в лингвистическом образовании уделяется большое внимание меж-

дународным междисциплинарным проектам, которые требуют моделирования глобальных проблем современности и решения сложных задач при коллективном взаимодействии и базируются на синергетических принципах.

Синергетика сегодня – это удивительный сплав мощных коммуникационных процессов, переноса знаний частных дисциплин до уровня системных универсалий [50]. В логике вышесказанного одна из главных задач обучения иноязычному дискурсу студента-лингвиста – теоретическая и методологическая подготовка к активному участию в современных процессах междисциплинарной коммуникации и принятия решений. Разработанная нами модель безусловно ориентирована на результативность, т.е. на порождение иноязычного дискурса и его развитие как сверхсложной саморазвивающейся системы.

Применение синергетического подхода к изучению функциональных свойств дискурса целесообразно именно по той причине, что явление речепорождения, речевосприятия и, соответственно, его реализация в дискурсе предстает как процесс, развитие которого имеет в большей степени нелинейный характер, чем линейный. Следует отметить, что еще до того, как появилась синергетика как наука, в гуманитарной сфере мы находили многие идеи синергетики у наших психологов, физиологов, педагогов, философов (А. Ухтомский, М. Бахтин, Л. Выготский, А. Леонтьев, Г. Щедровицкий, В. Степин), в идеях постнеклассической науки, деятельностного подхода и развивающего обучения. Так, А.А. Леонтьев, говоря о речевой деятельности как о «потоке речи», сравнивал ее с пространственно-временным континиумом говорений, образованным пересечением и взаимоналожением полей речевой активности говорящих индивидов. На наш взгляд, «пересечение речевой активности» – это есть пересечение речевых актов, т.е. та точка бифуркации, где проходит порождение смыслообразований, рождение новых дискурсивных этапов [51].

Нами же предлагается модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в основе которой ***лежит иная модель языка,*** которая осознается как целостная система: «язык – среда – личность» в контексте эволюционного синергетического подхода, где вся система рассматривается как сверхсложная и саморазвивающаяся. Подтверждением этой мысли являются взгляды современных специалистов в области когнитивной лингвистики

(Н. Хомский, Р. Милликен и др.), которые считают, что язык может быть понят в контексте эволюции как саморазвивающаяся система.

Из нашей модели видно, что средой существования языка как сверхсложной саморазвивающейся системы становятся все те системы (точнее, их совокупность и взаимодействие), которые, с одной стороны, создаются и поддерживаются благодаря языку, а с другой – сами служат и условием и способом его существования (см. рис. 2).

Так, разделяя точку зрения Е.В. Пономаренко [52], к этим системам мы относим систему средств коммуникации, систему формирования мышления и психики, систему способа познания, систему средств эмоционально-психологического воздействия, систему формирования культуры и идеологии общества, систему сохранения и передачи культурно-исторического опыта и др. «Когерентность этих систем – именно в их взаимодействии – создает внешнюю среду языка и речи» [52].

Таким образом, среду можно также рассматривать как сверхсложную систему взаимодействия такого сверхсложного высокоразвитого и многофункционального феномена, как язык.

Язык обладает способностью воспринимать поступающие извне воздействия, не только приспосабливаясь к условиям среды, но и одновременно со своей стороны оказывая на нее влияние. В качестве примера можно также привести отклонения от норм британского варианта, которые были зафиксированы в новом словаре английского произношения Lonman's Pronanciation Dictionary и уже не воспринимаются как отклонение от нормы. Примером также могут служить изменения в языке различных этнических групп, которые претендуют не на вариант английского, а на свой собственный язык, о чем мы подробно говорили выше. Нельзя не упомянуть и о внедрении американского произношения. «Это не только лингвистическое явление, – как справедливо считает Е.В. Пономаренко, – но и фактор усиления влияния американского миропонимания и, соответственно, некоторых изменений в менталитете, моделях коммуникации, представлениях о нормах культуры, возможно, даже в каких-то когнитивных механизмах, т.е. реализуется всё тот же фактор взаимодействия с внешней средой» [52]. Если язык постоянно взаимодействует со средой, получая от нее питание, безусловно, будет происходить самосохранение и самого языка и системы.

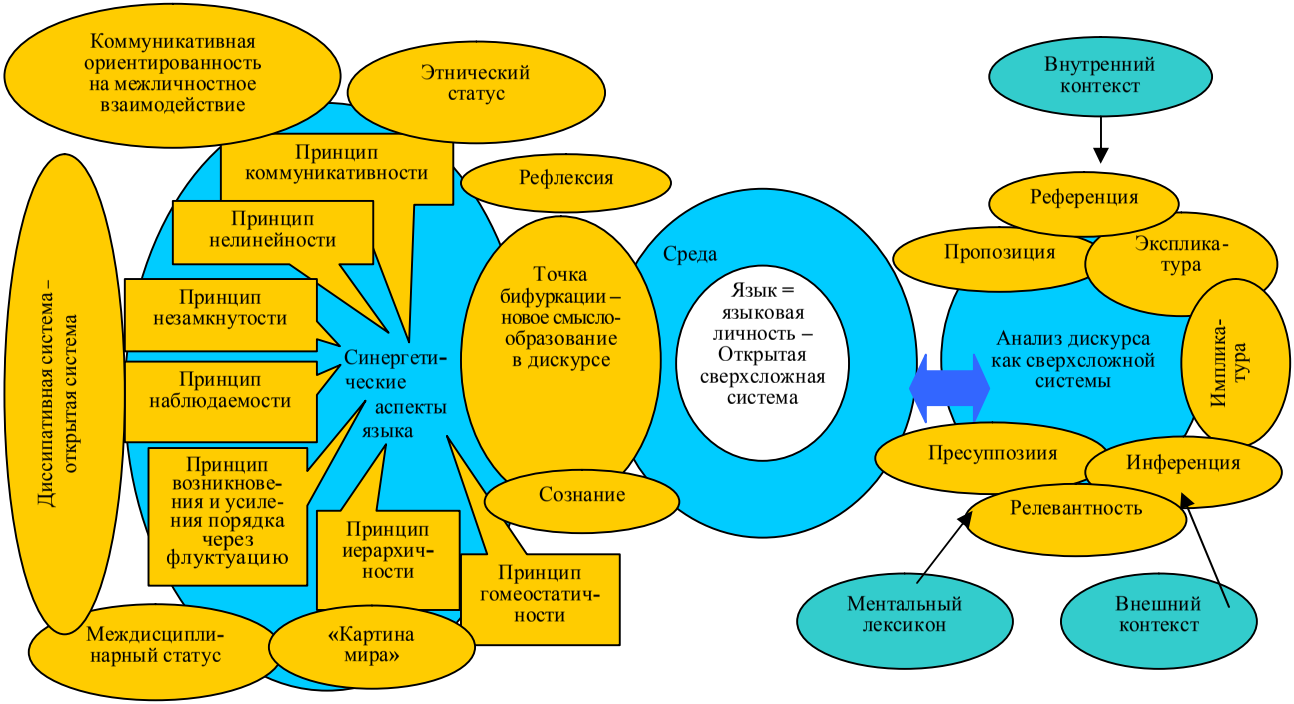


Рис 2. Модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе

Говоря о языке и среде как о сверхсложных открытых системах с синергетических позиций, необходимо подчеркнуть, что языковая среда является материнским плато для формирования языковой личности. Языковая личность как открытая сверхсложная система также находится в тесном взаимодействии со средой за счет обмена энергией, результатом которого является рождение дискурса как живого организма со всеми присущими организму флуктациями, бифуркациями, следствием которых является рождение новых смыслов, смыслообразований.

На современном этапе языковая личность как сверхсложная саморазвивающаяся система так же, как язык и среда, является предметом исследования не только лингвистов и методистов, но и социологов, социолингвистов, психологов, психолингвистов, лингвокультурологов, этнолингвистов, философов и др. Языковая личность представляет никогда не прекращающуюся жизнь, «с языком» и «в языке», которую Б.М. Гаспаров назвал «языковым существованием» [14]. Ю.Н. Караулов рассматривает языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека», он выдвигает на первый план интеллектуальные характеристики языковой личности, такие как глубина и системность знаний, умение гибко и динамично ими оперировать, умение абстрагировать, обобщать и анализировать, владеть новыми способами решения проблем, умение четко излагать свои мысли и т.д. [53]. В методическом плане важно то, что эти свойства интеллекта можно развивать и совершенствовать в процессе обучения студентов-лингвистов иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе. Безусловно, для преподавателя необходимо знать и донести до студентов, что языковая личность представляет собой сверхсложную, многоуровневую, многоаспектную систему. Структуру языковой личности разные исследователи определяют по-разному. По Н.В. Масловой, языковая личность состоит из ценностного культурологического и личностного компонентов [54], а Ю.Н. Караулов выделяет три уровня языковой личности: вербально-семантический, когнитивный и прагматический [53]. Следовательно, можно говорить об особенностях функционирования каждого из уровней в структуре языковой личности, репрезентируемых соответственно ее лексиконом, тезаурусом и прагматиконом [53].

Еще А.Н. Леонтьев рассматривал систему личности как «индивидуализированную систему культуры», что является ориентиром в

исследовании языка и личности [55]. А древнеримские философы говорили: «Qualis homo, talis ejus est oratio» (каков человек, такова его речь). И действительно, именно язык непосредственно связан с выражением личностных качеств человека, т.е. «нельзя изучать человека вне его языка» [53]. Таким образом, мы рассмотрели в контексте нашей модели обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе триаду «язык – среда – языковая личность». Но языковую личность нельзя рассматривать в отрыве от сознания. В концепции А.Н. Леонтьева сознание является преимущественно языковым сознанием, поскольку значение существует прежде всего в языке [55].

Поскольку исследование сознания в отечественной психологии сформировалось в рамках деятельностного подхода, представляется, что концепция деятельностной онтологии сознания пока не имеет альтернатив. На наш взгляд, С.Л. Рубинштейн более глубоко проникает в суть понимания сознания: «сознание формирует внутренний план деятельности, ее программу. В этом внутреннем плане синтезируются динамические модели действительности, при помощи которых человек ориентируется в окружающей физической и социальной среде» [56]. В логике нашего исследования в обучении иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе сознание играет решающую роль, поскольку оно позволяет с учетом прошлого опыта, синтеза прошлых моделей действительности предвидеть модель построения речевых актов, развивать ее и направлять в нужное дискурсионное русло, в котором на пересечении речевых актов, в точке бифуркации, рождаются новые смыслы, т.е. происходит смыслообразование, смыслопорождение, что, в свою очередь, будирует развитие дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы. Здесь следует подчеркнуть, что «неповторимость смыслов, закладываемых автором, требует многотрудной работы каждого, кто вступает в речевую коммуникацию» [56, с. 219].

Итак, анализируя модель, в логике нашего исследования обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе мы вошли в стадию анализа иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы. На наш взгляд, идеально определение дискурса Н.Д. Арутюновой: дискурс есть речь, погруженная в жизнь [1]. Дискурс – это реализация коммуникативных функций языка во всем разнообразии их проявлений, он под-

черкивает динамический, развивающийся во времени характер языкового общения, детерминированного средой.

Следует напомнить, что М.Л. Макаров в центр семантического содержания дискурса ставит такие базовые категории, как пропозиция, референция, экспликатура и импликатура, инференция, релевантность и пресуппозиция [7]. Мы еще дополнительно ввели такое понятие, как ментальный лексикон, рассматривая дискурс как сверхсложную саморазвивающуюся систему. Если кратко, то пропозиция определяется как объективное содержание высказывания, семантическая модель отражения внеязыковой действительности, ситуация в отвлечении от субъективного смысла.

Интерференция является не менее значительной категорией дискурса. По Е.С. Кубряковой, она сопряжена с догадками на базе имеющегося опыта с интуицией [11]. Важными компонентами дискурса являются такие понятия, как экспликатура и импликатура. В теории дискурса они разграничиваются по двум направлениям: как «буквальное значение языкового выражения» и «подразумеваемый смысл этого же выражения в дискурсе» (т.е. то, что имеется в виду говорящим).

Референция, ключевое понятие любого высказывания, означает отношение между словами и объектами. Современный интенциальный подход к референции делает в традиционной парадигме «слово – объект» акцент на намерении говорящего.

Следующая категория – ментальный лексикон – связана со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из нее огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения.

2.3. Опытное обучение: организация и процесс обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе

Вышерассмотренные синергетические принципы легли в основу описания модели обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе.

Прежде всего, представляется целесообразным еще раз подчеркнуть, что модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе обладает междисциплинарным статусом и в основе её лежит коммуникативная ориентированность на междисциплинарное взаимодействие, поскольку в эпо-

ху глобализации в лингвистическом образовании уделяется большое внимание международным междисциплинарным проектам, которые требуют моделирования глобальных проблем современности и решения сложных задач при коллективном взаимодействии и базируются на синергетических принципах.

Для достижения цели обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе необходима продуктивная организация учебного процесса на качественно новом уровне. Предлагаемая методическая модель обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе может рассматриваться в качестве такой продуктивной модели. Опытное обучение проводилось в рамках лекционного курса «Введение в теорию языка» для студентов II курса, включенного в региональный компонент учебного плана ФИЯ в соответствии с Государственным образовательным стандартом блока общеобразовательных дисциплин. Опытное обучение предполагало решить следующие задачи:

1) определить эффективность разработанной модели обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе;

2) внести необходимые коррективы в содержание обучения и разработать методические рекомендации по обучению иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе по результатам обучения.

Опытное обучение включало следующие этапы:

– диагностический;

– формирующий: ознакомительный, имитационный, творческий;

– аналитический.

В опытном обучении студентов факультета иностранных языков групп английского языка II курса были использованы специально разработанный нами базовый учебник С.К. Гураль, В.М. Смокотина «This is America Today», в котором в основном отражены приоритетные направления Декады образования для устойчивого развития (2005–2014 гг.), выдвинутые ЮНЕСКО в 2005 г.: защита окружающей среды, здоровье, образование, права человека, межкультурное понимание и мир, культурное многообразие и т.д., с системой аутентичных текстов, заданий, упражнений и дискуссионных вопросов; Portfolio, включающий в себя диалоги Leo Jones из учебника «Functions of

English» [29], а также дискурсивные диалоги из современного художественного произведения D. Setterfield «The Thirteenth Tale» [31].

Варьируемые условия опытного обучения:

– содержание дополнительного учебного и дидактического материала;

– характер, содержание и количество упражнений и заданий;

– организация учебного процесса.

Неварьируемые условия:

– одинаковое время проведения опытного обучения (количество аудиторных часов);

– одинаковый базовый учебник;

– одинаковый количественный состав групп.

В рамках данного исследования продемонстрировать весь материал (письменные тесты, упражнения, аутентичные задания, анкеты, листы рефлексивной самооценки, материалы-рекомендации и оценочные таблицы и т.д.) не представляется возможным, поэтому использованный в опытном обучении материал будет показан в ограниченном объеме и будет носить иллюстративный характер.

Первый этап опытного обучения состоял в проведении диагностического (входного) теста, целью которого было выявить уровень знаний студентов II курса с тем, чтобы разделить их на два потока: контрольный и опытный (экспериментальный). Опытное обучение с использованием разработанных дидактических материалов проводилось с 2004 по 2009 г. В целом в исследовании участвовало 360 студентов в течение 10 семестров (2004/2005 учебный год – 65 студентов, 2005/2006 учебный год – 76 студентов, 2006/2007 учебный год – 74 студента, 2007/2008 учебный год – 65 студентов, 2008/2009 учебный год – 80 студентов). В описании результатов опытного обучения и анализа полученных данных мы будем ссылаться на два потока студентов II курса в среднем по 35–40 человек (в зависимости от учебного года).

Всему потоку был предложен базовый учебник «This is America Today», в котором, как мы уже говорили, были представлены тексты. Изучение каждого текста учебника проходило в группах без предварительной работы с новым языковым материалом. На основе предтекстовых заданий, включающих в себя вопросы для обсуждения и знакомящих с общей проблематикой текста, студенты готовились к последующей работе с ними и выполнению коллективных заданий. (табл. 3)

Томский
государственный
университет

Учебно-производствен

Факультет иностранных языков,

специальность: лингвист-переводчик,

Введение в теорию языка		Наименование предметов	Сентябрь					Октябрь					Ноябрь					Декабрь				Самостоятельная работа
Гураль С.К.		Ученая степень, фамилия препод.																				
прак	лекц.	Лекция, семин., лабор. или пр. зан.																				
24	34	Колич. часов в I сем.																				
	2	1																				
	2	2																				
	2	3																				
	2	4																				
2	2	5																				
2	2	6																				
2	2	7																				
2	2	8																				
2	2	9																				
2	2	10																				
2	2	11																				
2	2	12																				
2	2	13																				
2	2	14																				
2	2	15																				
2	2	16																				
2	2	17																				
		18																				
		19																				
60																						

Таблица 3

Утверждаю:
Проректор по учебной работе
_____
«_____» _____ 2009 г.

ный план 2009 – 2010 г.
курс II (английский язык)

лингвист-преподаватель

Зач.	Экз. или зачет	Кол. часов во II сем.	Февраль				Март					Апрель					Май					Июнь	Самостоятельная работа	Экз. или зачет	Примечание
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19				
22		32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					60		
							2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						Экз.	

Особое внимание акцентировалось на заданиях, включающих вопросы для проверки понимания и обсуждения (Comprehension and Discussion Questions), поскольку они являются базой коммуникативного развития в сфере обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе).

До прочтения текста студентам предлагались вопросы. Предтекстовые вопросы опирались на уже имеющиеся знания студентов по данной тематике и подготавливали их к работе над предлагаемой темой, к расширению и углублению знаний на основе последующих текстов. Такие задания были отнесены к разряду подготовительных. После прочтения студентами текста предлагались задания (Reading Exercises): во время чтения текста следовало зафиксировать внимание на некоторых проблемах, выраженных в вопросах, и дать письменные ответы. Этот вид задания был отнесен к повторительно-обобщающим: нужно было выбрать из известного только необходимое. Большой популярностью у студентов пользовались задания синтетического характера, требующие объединяющих, обобщающих, мыслительных операций: студентам предлагалось объединить в единое целое квинтэссенцию каждого параграфа текста. Как правило, финальными являлись закрепительные задания, нацеленные на применение теоретических инновационных знаний на практике. Это необходимо, чтобы помочь студентам осознать лексическую и грамматическую специфику языковых единиц, их важнейшие структурно-семантические особенности и коммуникативную функцию языка.

Послетекстовые задания рекомендовалось начинать с проверки усвоения студентами нового лексического материала и новых реалий. Все тексты базового учебника сопровождались глоссариями, способствующими пополнению запаса фоновых знаний студентов, а также снятию возможностей языковых трудностей, возникавших при работе с текстами. При проверке домашнего задания в аудитории преподаватель должен был убедиться в том, что студенты понимают не только отдельные элементы текста, но и фоновую информацию, представленную в глоссарии, что немаловажно для данной работы в рамках развития иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы.

Работа в группах проиллюстрировала возможности группового взаимодействия по эталону Фабри – Перро. Ведь мы все излучаем в

пространство электромагнитные волны, и такая модель вполне правомерна. Скажем, преподаватель принимает информацию из пространства (т.е. из разных источников) и, пропуская ее через себя (в соответствии со своим коэффициентом пропускания), передает своим ученикам. И, если преподаватель, говоря на языке оптики, обладает высоким коэффициентом отражения, а его студенты – низким, то как бы он ни старался, он не сможет добиться желаемого результата, т.е. при таком энергетическом соотношении ему не удается выйти за рамки двулучевой интерференции. Аналогичная картина возникает и в случае, когда ученики имеют высокий коэффициент отражения, а преподаватель по каким-то причинам – низкий. Лишь высокая готовность к взаимодействию – высокий коэффициент отражения – обеих сторон дает наивысший результат: многолучевую интерференцию.

Конечно, коэффициент отражения преподавателя зависит от его профессиональных и личностных качеств, а студента – от его готовности учиться, желания и умения работать совместно и согласованно. Несомненно, что вместе обучаться и легче, и интереснее. Здесь прослеживается модель взаимного обогащения. Ведь при общей заинтересованности в рассматриваемом предмете можно увидеть столько граней одного и того же явления, сколько в аудитории учеников. Преподаватель при этом является полноправным субъектом этого творчества. Он также может очень тонко обучать студентов дискуссии, выработке оформления и предъявления своей позиции, т.е. критическому мышлению (critical thinking).

Эффективность работы над базовым учебником в значительной степени зависит от самого студента. Данный базовый учебник предназначен для изучения в качестве непрерывного курса. В зависимости от уровня владения языком и основного предмета специализации возможно селективное использование отдельных разделов.

После пяти семинарских занятий, на которых был сделан анализ текстов базового учебника, предложен шестой текст в качестве входного контроля.

Представляется целесообразным дать образцы текстов и заданий из базового учебника для более четкого понимания картины первого этапа обучения. Например:

Text I. The Search for the First Americans	***Текст 1. В поисках первых американцев***
Archaeologists and anthropologists continue to ponder the mysteries of the first Americans just as Thomas Jefferson did in the 18th century. Also known for his amateur archaeological work, Jefferson was one of the first to suggest that Native Americans originated in Asia. While most scholars agree that the first people to reach the New World came across a now submerged land bridge between Siberia and Alaska, two centuries of debate have not settled who they were, when they arrived, or how they went on to colonize the hemisphere. Today, archaeologists have been joined in the search for the first Americans by linguists, physical anthropologists, geneticists, geologists, paleontologists, and others.	*Загадки происхождения первых американцев продолжают занимать археологов и антропологов, как они занимали американского просветителя Томаса Джефферсона в XVIII в. Джефферсон, который известен также любительскими исследованиями в археологии, был одним из первых, кто предположил, что коренные американцы являются выходцами из Азии. В то время как большинство учёных сходятся во мнении, что первые люди, которые достигли Нового Света, пришли в Америку через узкую полосу земли, соединявшую Сибирь и Аляску, споры о том, что это были за люди, когда они впервые попали в Америку и как они колонизовали западное полушарие, продолжаются уже свыше двух сотен лет. В наши дни к поискам первых американцев к археологам присоединились лингвисты, антропологи, генетики, геологи, палеонтологи и другие учёные.*
Despite the uncertainty, most researchers believe that the first Americans are descended from people who lived in Asia and crossed the Bering land bridge connecting Siberia and Alaska toward the close of the last ice age, possibly following herds of large game animals	*Несмотря на неопределённость, большинство исследователей полагают, что первые американцы произошли от людей, которые жили в Азии и пересекли пролив Беринга по узкой полосе земли, соединявшую Сибирь и Аляску в конце последнего ледникового периода, возможно следуя при этом за стадами крупных животных, на кото-*

such as woolly mammoth and bison. These people quickly spread from North to South America, adapting to new environments	*рых они охотились, таких как мамонты и бизоны. Эти люди быстро расселялись из Северной в Южную Америку, приспосабливаясь к новым средам обитания*
BACKGROUND NOTES	**Глоссарий (словарные объяснения)**
anthropologists: specialists engaged in the scientific study of the human race, including its different types and its beliefs, social habits and organization.	**anthropologists** (антропологи): специалисты, занимающиеся изучением человека, включая различные типы и расы, а также верования, общественные традиции, обычаи и организацию человеческих обществ.
archaeological site: the place of archaeological excavation.	**archaeological site** (археологическое местонахождение): место проведения археологических раскопок.
archaeologists: specialists engaged in the scientific study of historic or prehistoric peoples and their cultures by analysis of their artifacts, inscriptions, monuments and their remains	**archaeologists** (археологи): специалисты, занимающиеся изучением исторических и доисторических народов и их культур путём анализа останков материальной культуры, сохранившихся надписей и памятников.
artifact (or artefact): a handmade object belonging to an earlier time or cultural stage, especially a tool, weapon, or decorative object, found at an archaeological excavation.	**artifact** (останки материальной культуры древних цивилизаций): предмет, сделанный руками человека, принадлежащий более раннему периоду времени или стадии культурного развития, в особенности орудие труда, оружие или украшение, найденное во время археологических раскопок.
bison: a North American buffalo, having a large head and high, humped shoulders. By the end of the 19th century the bisons became almost extinct. At present, they can be found only	**bison** (бизон): североамериканский буйвол с большой головой и высокими сгорбленными плечами. К концу XIX столетия бизоны были почти полностью истреблены. В настоящее время они сохранились лишь в национальных заповедниках

in some National Reserves in the U.S.A. and Canada.	США и Канады.
BP, Before the Present: (in radiocarbon dating) in a specified amount of time or at a specified point in time before AD 1950.	**BP, Before the Present** (до настоящего времени): при датировке с использованием метода радиоуглеродного измерения – в определённое время до 1950 г. нашей эры.
game (animals): wild animals, including birds and fishes, such as are hunted for food or taken for sport or profit.	**game (animals)** (дичь): дикие животные, включая птиц и рыб, на которых охотятся для получения пищи или для спортивного развлечения или выгоды.
the Last Ice Age: the geologically recent period, which began about 50,000 years ago and ended about 10,000 years ago	**the Last Ice Age** (последний ледниковый период): геологически недавний период, который начался 50 тысяч лет назад и закончился около 10 тысяч лет назад.
Comprehension Questions:	**Вопросы на восприятие текста:**
1. What scientists, apart from archaeologists, have joined in the search for the first Americans?	1. Какие учёные, кроме археологов, присоединились к поискам первых американцев?
2. Where were the first discoveries of stone points made which opened the search for the first Americans?	2. Где были сделаны первые открытия каменных наконечников, которые привели к поискам первых американцев?
3. What method is used to determine the age of the Paleoindian finds?	3. Какой метод используется для определения возраста палеоиндейских находок?
4. Where was the first evidence found which showed that people may have reached the New World before the Clovis culture?	4. Где было найдено первое свидетельство, которое показало, что человек, возможно, достиг Нового Света до кловисной культуры?

Discussion Questions:

What is a political party, and in which way do political parties differ from interest groups?

Reading Exercises:

You are going to read two texts dedicated to the political parties and elections in the USA. As you read, note down the peculiar features of the two-party system in America. Be ready to compare the two-party system in the United States with the two-party systems of Great Britain and New Zealand.

Text IV. Political Parties in the USA

The Constitution says nothing about political parties, but over time the U.S. has in fact developed a two-party system. The two leading parties are the Democrats and the Republicans. There are other parties besides these two, and foreign observers are often surprised to learn that among these are also a Communist party and several Socialist parties. Minor parties have occasionally won offices at lower levels of government,

Вопросы для обсуждения:

Что такое политическая партия и каким образом политические партии отличаются от групп, объединённых общностью интересов?

Упражнения по чтению текста:

Вашему вниманию представлены два текста, посвящённые политическим партиям и выборам в США. При чтении обратите внимание на особенности двухпартийной системы в Америке. Сравните двухпартийную систему Соединённых Штатов с двухпартийной системой Великобритании и Новой Зеландии.

Текст IV. Политические партии в США

В Конституции США ничего не говорится о политических партиях, но с течением времени в США возникла двухпартийная система. Двумя ведущими партиями являются демократы и республиканцы. Кроме этих двух партий, имеются и другие, и иностранные обозреватели часто с удивлением узнают, что в США имеется также коммунистическая партия и несколько социалистических партий. Некрупные партии иногда побеждали на выборах в местное управление, но они не играют роли в национальной политике. Более того для того чтобы бал-

but they do not play a role in national politics, hi fact, one does not need to be a member of a political party to run in any election at any level of government. Also, people can simply declare themselves to be members of one of the two major parties when they register to vote in a district.	*лотироваться в любых выборах на любом уровне правительства, не нужно быть членом какой-либо политической партии. Кроме того, можно объявить себя членом одной из основных партий во время регистрации для голосования в определённом округе.*
Sometimes, the Democrats are thought of as associated with labor, and the Republicans with business and industry. Republicans also tend to oppose the greater involvement of the federal government in some areas of public life which they consider to be the responsibility of the states and communities. Democrats, on the other hand, tend to favor a more active role of the central government in social matters.	*Иногда демократов ассоциируют с рабочими профсоюзами, а республиканцев – с большим бизнесом и правительством. Республиканцы также, как правило, выступают против излишнего вмешательства федерального правительства в некоторые сферы жизни общества, которые они считают ответственностью штатов и местного управления. Демократы, с другой стороны, поддерживают более активную роль правительства в социальных вопросах.*
To distinguish between the parties is often difficult, however. Furthermore, the traditional European terms of «right» and «left,» or «conservative» and «liberal» do not quite fit the American system. Even if they have been elected as Democrats or Republicans, Representatives or Senators	*Однако различение между партиями часто является затруднительным. Более того, традиционные европейские понятия «правые», «левые», «консерваторы» и «либералы» не совсем подходят к американской системе. Кроме того, члены палаты представителей Конгресса и сенаторы не связаны партийной программой и не подчиняются каким-либо партийным*

are not bound to a party program, nor are they subject to any discipline when they disagree with their party.	*указаниям в случае, если они не согласны с партийной линией.*
While some voters will vote a «straight ticket,» in other words, for all of the Republican or Democratic candidates in an election, many do not. They vote for one party's candidate for one office, and another's for another. As a result, the political parties have much less actual power than they do in other nations.	*В то время как некоторые избиратели голосуют за весь список кандидатов определённой партии, например за республиканцев или демократов, многие другие поступают иначе. Они голосуют за кандидата одной из партий на определённую должность и за кандидата другой партии на другую должность. В результате политические партии обладают меньшей властью, чем в других странах.*
In the U.S., the parties cannot win seats which they are then free to fill with party members they have chosen. Rather, both Representatives and Senators are elected to serve the interests of the people and the areas they represent, that is, their «constituencies.»	*В США партии не могут в случае победы на выборах свободно выдвигать своих партийных членов на завоёванные места. И члены палаты представителей в Конгрессе и сенаторы избираются для того, чтобы представлять интересы избирателей и районов, которые они представляют, т.е. свои избирательные округа*
BACKGROUND NOTES	**Глоссарий (словарные объяснения)**
Conservatives: generally, those people whose political ideology favors a narrow scope for government in economic life and social welfare, and more powers in maintaining law and order.	**Conservatives** (консерваторы): люди, политические взгляды которых характеризуются требованиями более ограниченного вмешательства правительства в экономическую жизнь и социальное обеспечение и поддержкой бóльших государственных полномочий в обеспечении правопорядка.

constituency (all the voters in a district): 1. represented by an elective officer; 2. the district itself. The word is also used to refer to any group of supporters or customers.	**constituency** (все избиратели в избирательный округе): 1) представленные избранным депутатом; 2) сам избирательный округ. Данное слово также используется для описания любой группы, поддерживающей определённого кандидата или партию.
the Left: the individuals or groups advocating liberal reform or revolutionary change in the social, political or economic order.	**the Left** (левые): отдельные люди или группы, выступающие за либеральные реформы и революционные изменения социального, политического или экономического порядка.
Liberals: generally, those people whose political ideology favors a broad scope for government in the economic sphere and social welfare, and less emphasis on maintaining law and order.	**Liberals** (либералы): люди, политические взгляды которых заключаются в предоставлении больших полномочий правительству в экономической сфере и социальном обеспечении и ограничении правительственных полномочий в поддержке правопорядка.
major party: a political party able to gain periodic control of the government or to offer significant opposition to the party in power.	**major party** (ведущая партия): политическая партия, способная добиваться периодического контроля над правительством или составлять значительную оппозицию партии, находящейся у власти.
minor party: a political party with so little electoral strength that its chance of gaining control of the government is slight.	**minor party** (не основная партия): политическая партия с настолько малой поддержкой электората, что её шансы на приход к власти в результате выборов невелики.

multiparty system: an electoral system based on proportional representation, which allows for several parties to build up enough voting strength nationwide to elect some minimum number of candidates on its party list.	**multiparty system** (многопартийная система): избирательная система, основанная на пропорциональном представительстве, что позволяет нескольким партиям добиваться достаточной поддержки избирателей в масштабах всей страны для избрания определённого минимального числа кандидатов из партийного списка.
the Right: the individuals or groups advocating maintenance of the established political, social, or economic order.	**the Right** (правые): отдельные люди или группы людей, выступающие за поддержку установленного политического, социального или экономического порядка.
straight ticket: a list of candidates of a political party without any changes.	**straight ticket** (голосование за весь список кандидатов; список кандидатов от одной партии): список кандидатов политической партии без каких-либо изменений.
two-party system: an electoral system in which only two major parties can get control of the government. The system is based on majority representation, when single winners are chosen by a simple plurality of votes.	**two-party system** (двухпартийная система): избирательная система, в которой только две основные партии могут добиться контроля над правительством. Данная система основана на мажоритарном представительстве, когда победители выбираются простым большинством голосов.
Comprehension Questions:	**Вопросы на восприятие текста:**
1. What are the main differences in the policies of the two major parties in the United States – the Democrats and the Republicans?	1. В чём заключаются основные различия в политике двух ведущих партий в Соединённых Штатах – демократов и республиканцев?

2. Why don't the traditional European terms of «right» and «left», or «conservative» and «liberal» quite fit the American system?	2. Почему традиционные европейские термины «правые» и «левые» или «консерваторы» и «либералы» не совсем подходят к американской системе?
3. Does the party discipline play any role in the way congressmen vote? What influences the way congressmen vote?	3. Играет ли партийная дисциплина какую-либо роль в том, как голосуют конгрессмены? Что влияет на то, как голосуют конгрессмены?
Group Activities:	**Групповые упражнения**
The first political parties in the world appeared in the United States, and now it is difficult to imagine any democratic system without political parties contesting elections to win control over the government. In groups of 2 to 4 discuss the following points:	Первые политические партии в мире появились в Соединённых Штатах, и теперь трудно себе представить какую-либо демократическую систему без политических партий, соперничающих на выборах за контроль над правительством. В группах от 2 до 4 человек обсудите следующие вопросы:
1. Can a democratic country do without political parties and party machines to run the elections?	1. Может ли демократическая страна обойтись без политических партий и партийных машин для организации выборов?
2. Which of the two electoral systems – two-party or the multiparty – is more applicable in the conditions of burgeoning democracy in Russia?	2. Какая из двух избирательных систем – двух- или многопартийная – более применима в условиях построения в России демократического общества?

Представляется, что единый формат всех разделов базового учебника облегчил создание положительного психологического воздействия на обучаемых, поскольку знакомая структура разделов позволила снять чувство страха и создать спокойный «настрой» и уверенность в успешном преодолении трудностей. По результатам диагностического контроля студенты были разделены на две группы: контрольную и опытную.

Анализ контрольных работ студентов показал, что главная трудность была в том, что студенты недостаточно владеют фоновыми знаниями, связанными с историей и культурой Америки, и знаниями фразеологических, лексических и фонологических единиц, что мешало им развивать культурно-исторический дискурс в рамках прочитанного текста. Например, незнание таких слов, как the Orient, Spices, Confession, the Bahamas и т.д., уводило их от центральной линии дискуссии. Ими также слабо использовались инициирующие шаги в рамках развития дискурса.

По завершении диагностического среза и после подведения итогов мы перешли ко второму этапу обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе.

Цель второго этапа опытного обучения состоит в проверке разработанной нами методической модели на базе синергетического подхода к обучению иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе. Опытное обучение проводилось в течение двух семестров в аудиторные и внеаудиторные часы. Оно органически входило в естественный учебный процесс. Следует отметить, что опытное обучение проводилось на семинарских занятиях после прочтения преподавателем курса лекций, куда был включен инновационный материал, связанный с рассмотрением языка как коммуникативной саморазвивающейся системы, синергетическими аспектами в языке, синергетическим движением в языке и т.д., а также дискурсивным анализом диалогов. Под руководством преподавателя студенты познакомились с особенностями инновационного курса. Преподаватель объяснил студентам цели, подробно познакомил с содержанием и разъяснил основные принципы работы с достаточно новой для студентов технологией и формой организации учебной деятельности. Особый акцент был сделан на дискурсивные диалоги из учебника «Functions of English» (автор Leo Jones) [29], а также диалоги из современного

художественного произведения «Тринадцатая повесть» Дайены Сеттерфилд (The Thirteenth Tale by Diana Setterfield) [31].

Студентам было предложено 15 универсальных вопросов, составленных для всех диалогов книги «Functions of English», причем предварительно преподавателем был сделан анализ одного из этих диалогов с учетом лингвограмматических особенностей диалога. Например, было заострено внимание студентов на первой фразе диалога, в которой был пропущен глагол-связка: «Anybody sitting here?» Если бы проводил занятие преподаватель, мыслящий стандартно, то, безусловно, для него это бы была «национальная катастрофа» и он бы отнес это предложение к разряду грубых ошибок. В современном же английском такое написание допускается, поскольку в диалоге иллюстрируется разговорный английский для какой-то конкретной ситуации. И если мы соотнесем это с научной позицией С. Пинкера, то мы можем прийти к выводу, что такую фразу можно рассматривать как нечто, происходящее в данный момент, что в действительности отражено в диалоге. Представляется правомерным проиллюстрировать особенности дискурсивного диалога, детерминированного определенной ситуацией, в данном случае ситуацией, которая происходит в кафе [29].

Richard:	Excuse me, anyone sitting here?	R:	Простите, здесь кто-нибудь сидит?
Jane:	Um, no, no. Oh! Er... I'll just move my bag.	J:	А, нет, нет. О! Э... я просто подвину свою сумку.
Richard:	Right, thanks.	R:	Отлично, спасибо.
Jane:	There we are!	J:	Ну, вот.
Richard:	Thank you... Oh, nice day, isn't it?	R:	Благодарю вас. Хороший день, не правда ли?
Jane:	Oh, it's lovely, yes. It does make a change, doesn't it?	J:	О, да, прекрасный. Похоже, погода меняется, не правда ли?
Richard:	Let's hope it'll last.	R:	Будем надеяться, что она продержится.
Jane:	Mm, mm.	J:	Угу.
Richard:	What... what's that book you're reading? Looks... looks really interesting.	R:	Что... что за книгу вы читаете? Выглядит по-настоящему интересно.

Jane:	Oh, it's... called Life on Earth. Um, I got it because... er... because of that... um... television programme.	J:	А, это... она называется «Жизнь на Земле». Я взяла ее, потому что... ну, из-за этой... ммм.... телевизионной программы.
Richard:	Oh yeah.	R:	Ну, да.
Jane:	Did... did you see it? A few... a few weeks ago?	J:	Вы.. вы ее видели? Пару... пару недель назад?
Richard:	No, no, I didn't see it – I remember it, but I didn't see it, I'm afraid.	R:	Нет, нет, я не видел ее – я помню ее, но, боюсь, я ее не видел.
Jane:	Yes, about how life began. It's... it's fantastic. I'm... I'm reading it as well because I've got a project at school – I'm a teacher.	J:	Да, о том, как зародилась жизнь. Это.. это просто фантастика. Я.. я ее читаю, потому что у меня проект в школе – я учительница.
Richard:	I see, I see.	R:	Понятно, понятно.
Jane:	And it's really useful for background research – it's lovely.	J:	Она очень полезна для дополнительной работы – книжка прелесть.
Richard:	Yes, I like... I like a bit of telly really. I like the old movies best of all...	R:	Да, мне нравится... Вообще, я люблю посмотреть телевизор. Больше всего мне нравятся старые фильмы.
Jane:	Oh, yes. So do I.	J:	О, да. Мне тоже.
Richard:	The old films.	R:	Старые фильмы.
Jane:	Yes, yes. They're on very late, though. I don't see a lot of them, because...[*fade*]	J:	Да, да. Хотя их показывают очень поздно. Многие я не видела, потому что... [*замолкает*]
Jane:	...but I don't go to the cinema a lot, there just isn't time.	J:	...но и в кино я хожу нечасто, просто нет времени.
Richard:	Well, I'm going tonight, in fact.	R:	Ну, а я, кстати, иду сегодня вечером.
Jane:	Tonight? Oh, are you?	J:	Вечером? Правда?
Richard:	Yes, most nights really.	R:	Да, хожу почти каждый вечер.
Jane:	What are you going to see?	J:	Что вы собираетесь посмотреть?

Richard:	The new Clint Eastwood film.	R:	Новый фильм Клинта Иствуда.
Jane:	Oh, lovely!	J:	О, отлично!
Richard:	You wouldn't like to come, would you? Why don't you come as well?	R:	А вы не хотели бы пойти, как вы? Почему бы вам тоже не пойти?
Jane:	Oh, that would be nice, yes! Oh, why not?... Oh, oh dear, I'm busy tonight, I'm afraid. What about tomorrow night? Is that any good to you?	J:	О, это было бы здорово, да! Почему бы и нет? О, боже, боюсь, сегодня вечером я занята. А что если завтра вечером? Вам это подойдет?
Richard:	Oh dear, no, I'm afraid I'm busy then myself.	R:	Боюсь, нет, я сам буду занят.
Jane:	Oh... well...	J:	Ну, ладно...
Richard:	Well... we... obviously it'd be nice to meet sometime. Er...	R:	Так... мы... очевидно, было бы славно как-нибудь встретиться. Ну...
Jane:	Yes.	J:	Да.
Richard:	Er... perhaps if you gave me your phone number I could... we could fix something up?	R:	Ну... может быть, если бы вы дали мне номер вашего телефона, я бы мог... мы могли бы как-то договориться?
Jane:	Oh, yes, alright. Well, shall I write it down for you?	J:	О, да, отлично. Ну, давайте я вам его напишу.
Richard:	Sure, yes.	R:	Да, конечно.
Jane:	OK...	J:	Ну, вот.
Richard:	Good heavens! I should have been at the office ten minutes ago!	R:	Боже мой! Мне следовало быть в офисе 10 минут назад!
Jane:	Oh dear.	J:	Ну, надо же.
Richard:	Er, look, I'll... I'll... that's the number, is it?	R:	Ну, послушайте, я бы... я бы… вы пишете свой номер?
Jane:	Yes, here you are.	J:	Да, вот он.
Richard:	Thanks, I'll... I'll give you a ring then and... and we'll sort something out.	R:	Спасибо, я... тогда я вам позвоню и... и мы что-нибудь придумаем.
Jane:	Alright.	J:	Договорились.

Richard: Right, well, it's been very nice meeting you.	R: Да, вот, было очень приятно с вами познакомиться.
Jane: Yes!	J: Да!
Richard: Byebye, then!	R: Тогда пока!
Jane: Yes, byebye!	J: Да, пока!
Richard: Byebye!	R: Пока, пока!

В данном диалоге ярко проиллюстрированы фразы, инициирующие беседу, фразы, направляющие беседу в нужное собеседнику русло путем использования так называемых гештальтпереключений (термина, употребляемого психологами). Например: Oh, nice day, isn't it? Эта фраза принадлежит Ричарду, который старается продолжить беседу с Джейн. Либо: What's that book you're reading? Looks… looks really interesting. Преподаватель выделяет все фразы, которые представляют собой инициирующие шаги, и пытается показать студентам, какой смысл скрывается за той или иной фразой. Преподаватель тонко объясняет студентам, в чем смысл вербальной и невербальной коммуникации, что скрывается за имплицитной категорией дискурса и как эта категория экстраполируется в живой речи. Преподаватель также демонстрирует студентам, какими фреймами обрамляется то или иное новое смысловое образование. В конечном счете задача преподавателя – обучить студента тонкому проникновению в ткань дискурса, а также более глубокому участию в дискурсивной роли.

По аналогии с дискурсионной моделью студентам предлагается самостоятельно проанализировать ряд диалогов с использованием 15 универсальных вопросов, составленных для каждого диалога.

1. Разбейте диалог на отдельные смысловые группы.
2. Озаглавьте каждую смысловую группу.
3. Скажите, кто инициирует беседу в каждой смысловой группе.
4. Выделите модель беседы и назовите, какими рамочными механизмами начинается и заканчивается данная беседа.
5. Определите в каждой смысловой группе цель беседы.
6. Определите инициирующие шаги.
7. Найдите в диалоге комментарии, расширяющие просьбы, вопросы и т.д.
8. Найдите эксплицитно-имплицитное начало в диалоге.
9. Проанализируйте диалог по схеме «Инициация – отклик – завершение».

10. Найдите вербальную поддержку в диалоге.

11. Какие виды границ речевого обмена вам удалось наблюдать?

12. Удалось ли вам обнаружить точку бифуркации? Если да, то в чем?

13. Считаете ли вы, что язык – постоянно развивающаяся самоорганизующаяся система либо это статическая система? Дайте свои обоснования.

14. Помогла ли вам модель Синклера – Коултхарда в развитии умений дискурсивного анализа? Если да, то в чем?

15. В чем вы видите отличия дискурсивного анализа диалога и дискурсивного анализа текста?

Ниже приведены отрывки двух диалогов из книги «Functions of English» и образцы студенческих анализов этих диалогов.

Диалог 1 [29, p. 9]	
Stranger: Excuse me.	Приезжий: Простите.
Resident: Yes?	Горожанин: Да?
Stranger: I... I was wondering if you could help me.	Приезжий: Я... Я хочу спросить, не могли бы вы мне помочь.
Resident: Well, I'll try.	Горожанин: Ну, я попробую.
Stranger: I need to find out where the... er... town centre is. Now I see there's a sign up there that points to the left.	Приезжий: Мне нужно найти, где... это... где находится центр города. Теперь я вижу там указатель, который показывает налево.
Resident: Ah well, let me see... er... it all depends if you're on foot or going by car.	Горожанин: А, так, дайте посмотреть... ну... это зависит от того, на машине ли вы или пешком.
Stranger: Ah no, I'm walking.	Приезжий: О, нет, я пешком.
Resident: Ah well, you turn to the right and then carry straight on.	Горожанин: Ну, вот, вы поворачиваете направо и затем идете вперед.

Stranger:	Ah, right, thanks! Er... I wonder if you could tell me... um... if there's a good hotel... er... in town that I can use.	Приезжий:	Ах, так, спасибо! И... хочу спросить, не подскажете ли... мм... есть ли хорошая гостиница... в городе, где бы я мог остановиться.
Resident:	Oh, let me think a moment... um... yes, there are two hotels – they're in the High Street... er... one on each side of the road.	Горожанин:	Дайте подумать минутку.. мм... да, есть 2 гостиницы, обе на Хай Стрит... да... по обе стороны дороги.
Stranger:	Right, well, I expect we'll manage to find one of those. Er, I wonder if you could tell me... er...anything about the... er... castle in town... er... where... where it is.	Приезжий:	Так, хорошо, думаю, мы сумеем найти одну из них. И еще не могли бы сказать мне... вот о чем... городской замок… где он находится?
Resident:	Um, well, it's actually further on... er... down the High Street and then you cross over the bridge and it's on the other side of the river.	Горожанин:	Ну, он дальше... вниз по Хай Стрит, потом вы пересечете мост, и замок будет по ту сторону реки.
Stranger:	I see, I see. Could you tell me a bit more about it? Is it interesting? Is it old?	Приезжий:	Понятно, понятно. А не могли бы вы рассказать о нем поподробнее? Он представляет какой-то интерес? Он старый?
Resident:	I'm not really sure. I've never actually been there myself. It... yes, I think it's quite old, I think it's about... um...	Горожанин:	Я точно не знаю. Собственно, я там никогда не был. Он... да, думаю, он довольно старый.

500 years old – something like that.	Думаю, ему около... мм.. 500 лет – где-то в этом роде.
Stranger: Worth... worth visiting, you think?	Приезжий: Стоит... стоит посмотреть, как вы думаете?
Resident: Well, it's one of the tourist attractions of the town... um...	Горожанин: Ну, это одна из туристических достопримечательностей... да...

Диалог 2 [29, p. 10]	
Brenda: Ah, right, here we are!	Бренда: Ну, вот мы и добрались!
Bob: This is the place I was telling you about.	Боб: Это то место, о котором я тебе говорил.
Brenda: Yeah, could you ask the waiter if we can sit near the window?	Бренда: А... спроси официанта, можно ли нам сесть у окна.
Bob: Er, yes, of course. Er, waiter!	Боб: Да, да, конечно. Официант!
Waiter: Good evening, sir.	Бренда: Добрый вечер, сэр.
Bob: We'd like to sit near the window if that's possible.	Боб: Мы бы хотели сидеть у окна, если возможно.
Waiter: Er... Ah!... er... I'm afraid all the tables there are... are taken. Would you mind sitting near... nearer the bar?	Бренда: О... А... боюсь, что все столики там заняты. Вы не против сесть у... ближе к бару?
Bob: Oh, yes, alright. That suit you?	Боб: Да, хорошо. Как тебе?
Brenda: Mm, fine.	Бренда: Мм, отлично.
Bob: Good.	Боб: Хорошо.
Waiter: Thank you, sir.	Бренда: Спасибо, сэр.
Bob: Now let's have a... er... oh, I... I don't seem to have any cigarettes on me. Have you got a cigarette, by any chance?	Боб: А теперь давай... э.. о, я... у меня, кажется, нет с собой сигарет. У тебя случайно не найдется сигареты?
Brenda: I'm awfully sorry, but you see I've given up.	Бренда: Очень жаль, но, видишь ли, я больше не курю.

Bob:	Oh, you've stopped smoking at last. Well done!... Oh well, let's have a look at the menu, then. Um... oh, there isn't a menu... er... er, do you think you could ask the people at the next table if we could look at their menu?	Боб:	О, ты, наконец-то, бросила курить. Это здорово!... Ну, ладно, тогда давай посмотрим меню. Мм... о, здесь нет меню... та-ак, ты не могла бы спросить у людей за соседним столиком, можно нам посмотреть их меню?
Brenda:	Yes, of course. Um... excuse me, could you possibly let us see your menu? Oh, they haven't got one either.	Бренда:	Да, конечно. Мм... простите, не могли бы вы дать нам ваше меню? О, у них его тоже нет.
Bob:	Er, oh, I'll... I'll ask these people at this table. Um, I wonder if you could possibly let us have a look at your menu... Thank you!... Ah, here we are, then. Now, what's on? Um... oh, 'Soup of the Day' – well, I wonder what that is.	Боб:	А, э, я... я спрошу за другим столиком. Мм, скажите, не могли бы мы взглянуть на ваше меню?... Благодарю вас!... Ну, вот оно. Так, что тут есть? Мм... а, «Суп дня», ну, интересно, что же это?

Студентам были предложены диалоги в рамках следующих тем [29]:

- talking about yourself, starting a conversation, making a date;
- asking for information: question techniques, answering techniques, getting more information;
- getting people to do things: requesting, attracting attention, agreeing and refusing;
- talking about past events: remembering, describing experiences, imagining 'What if …';
- conversation techniques: hesitating, preventing interruptions and interrupting politely, bringing in other people;

- talking about the future: stating intentions, discussing probability, considering 'What if …';
- offering to do something, asking permission, giving reasons;
- giving opinions, agreeing and disagreeing, discussing;
- describing things, instructing people how to do things, checking understanding;
- talking about similarities, talking about differences, stating preferences;
- making suggestions and giving advice, expressing enthusiasm, persuading;
- complaining, apologizing and forgiving, expressing disappointment;
- describing places, describing people;
- telling a story: narrative techniques, handling dialogue, controlling a narrative;
- dealing with moods and feelings: anger, sadness, indifference; saying goodbye.

С целью более глубокого проникновения в дискурсивный анализ нами были предложены фразы, помогающие начать диалог; инициирующие обороты; фразы, завершающие коммуникационный акт, и т.д. Например:

- Фразы, открывающие дискурс:
  - What a nice day, isn't it?
  - Dreadful weather, don't you think?
  - Excuse me, is anybody sitting here?
  - Excuse me, haven't we met somewhere before?
  - Sorry, I couldn't help overhearing – did you mention something about …?
  - Excuse me, have you got a light by any chance?
  - Excuse me, could you tell me the time?
  - Er, could you help me, I'm trying to find my way to …
- Фразы, инициирующие дискурс:
  - Oh, um, are you doing anything this evening, by any chance?
  - Um, I was thinking of going to the cinema this evening, would you like to come?

  - Er, are you going to be busy this evening? I was wondering if you might like to come to the cinema with me.
  - I'm going out to the theatre with some friends. Would you like to join us?
- Фразы, содержащие утвердительный ответ:
  - That'd be lovely.
  - I'd like to.
  - How nice of you, thanks very much.
  - Mmm, that's a great idea.
- Фразы, содержащие отрицательный ответ:
  - Oh, dear, I'm afraid I'm busy tonight.
  - Tonight's difficult. Perhaps tomorrow evening, though.
  - I'm sorry, I'm expecting some visitors this evening.
  - This evening's a bit of a problem. What about tomorrow?
- Фразы, помогающие сконструировать вопрос:
  - I was wondering if you could help me. I'd like to know…
  - I wonder if you could tell me…
  - This may sound a stupid question, but I'd like to know…
  - Excuse me, do you happen to know …
  - Would you mind telling me …
  - I hope you don't mind my asking, but I'd like to know…
  - Something else I'd like to know is …
- Фразы, помогающие сконструировать ответ:
  - Well, let me see …
  - Well now …
  - Oh, let me think for a moment …
  - I'm not sure, I'll just have to find out …
  - That's a very interesting question …
- Фразы, помогающие уклониться от ответа:
  - I'm not really sure.
  - I can't tell you off-hand, I'm afraid.
  - I'm terribly sorry, I really don't know.
  - I've no idea, I'm afraid.
  - I can't answer that one, but I'll tell you where you can find out.
  - I'd rather not answer that, if you don't mind.
- Фразы, помогающие получить более исчерпывающую информацию:

- Could you tell me a bit more about…?
- Sorry, but I'd like to know some more about…
- I didn't quite follow what you said about…
- Sorry, that's not quite what I meant, what I really wanted to know was…
- Sorry to press you, but could you tell me…?
- Sorry, I don't quite understand why…

- Фразы, выражающие просьбу:
  - Hey, I need some change for the phone.
  - Oh, dear, I haven't got any change for the phone.
  - I don't seem to have any change on me.
  - You haven't got 10p, have you?
  - Have you got 10p, by any chance?
  - You couldn't lend me 50p, could you?
  - Do you think you could lend me 50p?
  - I wonder if you could lend me 50p?
  - Would you mind lending me £1?
  - If you could lend me £1, I'd be very grateful.
  - Could you possibly lend me your typewriter?
  - Do you think you could possibly lend me your typewriter?
  - I wonder if you could possibly lend me your typewriter?
  - I hope you don't mind my asking, but I wonder if it might be at all possible for you to lend me your car?
- Фразы, позволяющие привлечь чье-либо внимание:
  - Er, excuse me…
  - Er, I say …
  - Er, Mr Jones (если известно имя человека)...
- Фразы, выражающие согласие:
  - I'd be glad to.
  - Why, yes of course.
  - By all means.
- Фразы, выражающие отказ:
  - I'm awfully sorry, but you see…
  - I'd like to say yes, but…
  - I'd really like to help you, but…

Понарина Арина

Дискурсивный анализ диалога № 1

Дискурсивный фрейм № 1

Начиная со слов приезжего «Excuse me», заканчивая репликой горожанина «Well, I'll try». Имплицитное ядро слов приезжего – «Excuse me» – привлечение внимания прохожего, а эксплицитное ядро этих слов – вежливая форма обращения к окружающим. Имплицитное ядро слов местного жителя – «Well, I'll try» – выражает сомнения, сможет ли он помочь и о чём пойдёт речь, а эксплицитное ядро – согласие помочь.

Дискурсивный фрейм № 2

Со слов приезжего «I need to find out…» и до конца диалога. Данный акт диалога основан на запросе информации (где информацию запрашивает приезжий) и в той или иной мере удовлетворении запроса (горожанин отвечает на вопросы в силу своей компетентности). Имплицитное ядро абсолютно совпадает с эксплицитным, причём это относится как к словам приезжего, так и к словам горожанина.

Дискурсивный фрейм № 3

Последний дискурсивный акт обрамляется словами жителя города «Er, excuse me, I hope you don't mind my asking, but … um … your voice interests me…»... «Ah». Данный речевой акт отличается от других предыдущих тем, что инициатива вопроса принадлежит местному жителю. Имплицитное ядро его слов равно эксплицитному, так же как и в ответе приезжего.

Дискурсивный анализ диалога № 2

Дискурсивный фрейм № 1

Начиная со слов Брэнды «Oh, right, here we are!», заканчивая словами официанта «Good evening, sir», обрамляется первый акт диалога, который, в свою очередь, служит неким введением в курс дела. Мы видим, где и как приблизительно будет происходить действие (ресторан или кафе, Брэнда и Боб скорее всего хорошие друзья, но они не в романтических отношениях). Имплицитное ядро говорящих равно эксплицитному. Все говорят то, что подразумевают.

Дискурсивный фрейм № 2

Обрамляют этот фрейм слова Боба «We'd like to sit near the window if that's possible» и слова официанта «Thank you, sir». После того как (возможно, неопытный) официант отказывает Бобу в столике у окна, Боб соглашается на столик ближе к бару, но имплицитное ядро слов Боба определяет неудовлетворённость выбора места.

Сергеева Александра

Анализ диалога № 1

Диалог происходит на улице между местным жителем и туристом. Турист приехал из другого места и просит у местного жителя помощи. Свой разговор он начинает фразой «Excuse me», прося у местного жителя прощения за беспокойство. После этого турист просит о помощи. Местный житель, в свою очередь, фразой «Well, I'll try» выражает своё согласие помочь, но сомневается в том, что сможет сделать это.

Во второй части диалога происходит сам коммуникативный акт между туристом и местным жителем. Сначала турист просит объяснить ему, где находится центр города. Местный житель, в свою очередь, спрашивает его, как он путешествует: пешком или на автомобиле, и в соответствии с ответом туриста показывает ему наиболее подходящий маршрут. Второй вопрос туриста касается места, где он мог бы остановиться. Местный житель на минуту задумывается, говоря: «Ah well, let me see…», и затем даёт нужную туристу информацию. Турист благодарит его за помощь, выражает надежду, что сумеет найти отель, о котором говорит местный житель. После этого он просит рассказать местного жителя о некой крепости, скорее всего достопримечательности города, о том, где она находится. Местный житель говорит туристу, где находится крепость. Тот, в свою очередь, просит рассказать о крепости поподробнее. Местный житель отвечает, что никогда не был там, но предполагает, что она довольно старая, ей около 500 лет или около этого. Турист спрашивает, стоит ли её посетить. На это местный житель отвечает, что это одна из наиболее привлекательных для туристов достопримечательностей и добавляет, что не может ут-

верждать наверняка, стоит ли её посетить, так как никогда там не был. Турист спрашивает, когда крепость открыта для посещений. Местный житель фразой «I'm not really sure» выражает свою неуверенность в том, что владеет нужной информацией, и говорит, что, как он предполагает, это зависит от времени года. Турист благодарит его за информацию. Местный житель, в свою очередь, интересуется, откуда прибыл турист, мотивируя свою любопытство тем, что его заинтересовал голос собеседника. Турист отвечает, что прибыл из Вилтшайера. Реплика местного жителя «Ah» показывает нам, что его любопытство удовлетворено. Продолжение коммуникативного акта нам не показано.

Тарануха Екатерина

Анализ диалога № 2

Данный диалог является примером дискурса между парой молодых людей в каком-либо кафе или ресторане, весьма жизненная и многим знакомая ситуация, что помогает нам лучше понять ее. Я выделила в диалоге четыре фрэйма, каждый из которых несет разную смысловую нагрузку. В первом фрэйме, до фразы «Thank you, sir», изначально два участника, а затем к ним подключается новое лицо – официант. На мой взгляд, в данной части диалога следует обратить внимание на ситуацию, связанную с заказом столика. Девушка явно хотела сесть около окна, тем не менее когда выяснилось, что такие места все заняты, она спокойно согласилась присесть за другой столик. Однако это эмплицитное проявление ее эмоций, уверена, что если мы задумаемся над имплицитной стороной вопроса, то поймем, что на самом деле девушка огорчилась и ей уже не очень нравится начало вечера.

Второй фрэйм (до фразы «Um, waiter») проходит без участия официанта, молодые люди изучают меню и собираются делать заказ. Сначала возникает разговор о сигаретах, и тут молодой человек выясняет для себя, что девушка бросила курить. Это наводит на мысль, что они не так уж близко друг друга знают, хоть и сидят вместе в кафе, и в беседе между ними нет той натянутости, которая присуща разговорам малознакомых людей. С имплицитной точки зрения я предполагаю, что молодой человек не только приятно

удивился новости, но и устыдился своего незнания, поскольку это невнимательность к девушке, которая ей может не понравиться.

Затем процесс изучения меню. Поскольку аппетитное название играет большую роль, а в этом кафе именно такие названия, молодые люди заинтригованы, но хотят также, чтобы официант прокомментировал выбранные ими блюда.

Третий фрэйм представляет собой беседу посетителей и официанта по поводу меню. Эта часть неинтересна с имплицитной точки зрения, поскольку напоминает собой ситуацию с запросом информации, прямой вопрос – прямой ответ.

И четвертый заключительный фрэйм – последние три реплики – довольно интересная развязка ситуации. Официант сообщает посетителям, что этот столик занят и просит пересесть их за столик у окна, при этом наверняка испытывая чувство неловкости, ведь изначально он отказал им в подобном столике. Посетители, слыша просьбу официанта, реагируют положительно, особенно девушка, поскольку она хотела именно тот столик, который им сейчас предлагают.

Итак, мы рассмотрели дискурсивный анализ диалогов из книги «Functions of English», в какой-то степени напоминающий дискурсивный анализ диалогов Синклера – Коултхарда, который был сделан по модели «Классная комната». Этой моделью был представлен диалог между учителем и учащимися. Мы же расширили эту модель, на наш взгляд, довольно упрощенную, более сложной моделью, включающей работу в интерактивном режиме с использованием 15 универсальных вопросов, дающих возможность студентам более глубоко почувствовать дискурс, детерминированный определенной ситуацией, отработать механизмы порождения дискурса с использованием инициирующих шагов и перейти к более сложному анализу дискурса художественного текста.

Образец анализа дискурса художественного текста был представлен нами в первой главе, посвященной дискурсивному анализу в свете синергетического видения. Мы использовали материалы современного английского писателя Дайены Сеттерфилд «Тринадцатая повесть» [31]. А сейчас мы представим более высокий уровень анализа этой повести студентами, которые прошли первый этап опытного обучения и находятся в процессе освоения второго этапа. Здесь следует подчеркнуть, что им уделялось большое вни-

мание во время анализа диалогов из «Functions of English» [29]. Предлагаем несколько отрывков оригинального текста с авторским переводом и анализом студентов. Перед каждым анализом будут даны страницы используемого нами художественного текста The Thirteenth Tale by Diana Setterfield [31].

[31, p. 44]

Иван Медведев

'Will you take your meals in the dining room, or here?' she asked, indicating the small table and a single chair by the window.

I did not know whether meals in the dining room meant eating with my hostess, and unsure of my status in the house (was I a guest or an employee) I hesitated, wondering whether it was politer to accept or refuse. Divining the cause of my uncertainty the housekeeper added, as though having to overcome a habit of reticence, 'Miss Winter always eats alone'

'Then if it is the same for you, I'll eat here.'

– Вы будете принимать пищу в столовой или здесь? – спросила она, указывая на небольшой стол и единственный стул у окна.

Я не знала, означал ли прием пищи в столовой совместную трапезу с хозяйкой дома, и поскольку я была не уверена в своем статусе в этом доме (была я гостьей или наемным работником), я не знала, как ответить повежливее – принять приглашение в столовую или отклонить его. Угадав причину моей неуверенности, домоправительница добавила, словно она была вынуждена преодолеть привычку не вмешиваться:

– Мисс Винтер всегда принимает пищу в одиночестве.

– Тогда, если вам все равно, я буду есть здесь.

В данном отрывке я выделяю три смысловые группы.

Первая начинается с диалога домоправительницы и Маргарет Ли по поводу приема пищи. Речь домоправительницы является эксплицитной, именно она является инициатором в данном диалоге и преследует определенную цель: 'Will you take your meals in the dining room, or here?' she asked, indicating the small table and a single

chair by the window." То есть она не просто спрашивает, а указывает Маргарет Ли на определенное место.

Вторая смысловая группа является своего рода внутренним монологом Маргарет Ли, ее внутренним рассуждением в данной ситуации: "*I did not know* whether meals in the dining room meant eating with my hostess". Маргарет Ли чувствует себя неуверенно и даже растерянно – *and unsure of my status in the house* (was I a guest or an employee) I hesitated, wondering whether it was politer to accept or refuse. Цель Маргарет в ее внутреннем рассуждении – понять, что конкретно подразумевала домоправительница, задавая свой вопрос. И дальше снова инициативу проявляет домоправительница: "*Divining the cause of my uncertainty the housekeeper added, as though having to overcome a habit of reticence, 'Miss Winter always eats alone'*

Третья смысловая группа является итогом, заключением – это ответ Маргарет на заданный вопрос: 'Then if it is the same for you, I'll eat here.'

[31, p. 45]

Кристина Фрицлер

She opened a cupboard in the corner of the bedroom to reveal a kettle, the other paraphernalia for drinks-making and even a tiny fringe.

She opened a cupboard in the corner of the bedroom to reveal a kettle, the other paraphernalia for drinks-making and even a tiny fringe.

"It will save you from running up and down to the kitchen", *and threw in an abashed smile, by way of apology, I thought, for not wanting me in her kitchen.*

Она открыла буфет в углу спальни, и там обнаружился чайник, другие предметы для приготовления напитков и даже маленький холодильник.

– Это избавит вас от необходимости бегать без конца в кухню, – добавила она и смущенно улыбнулась, словно извиняясь. *И я подумала, что она просто не хочет, чтобы я появлялась в кухне.*

Диалог включает не только текст, но и мимику, умолчание, движения, которыми сопровождается текст. Диалог можно разде-

лить на три смысловые группы: первая группа – вводная часть, где описываются действия одной из участниц диалога; вторая группа – начало разговора, ее (первой участницы) высказывание. Она поясняет, почему мебель, кухонные предметы, утварь находятся в спальне. Ее слова сопровождаются мимикой, которая указывает на неуверенность, застенчивость: «*she added, and threw in an abashed smile, by way of apology…*» Третья смысловая группа является точкой бифуркации, на мой взгляд: «*I thought, for not wanting me in her kitchen*».

Маргарет Ли делает вывод о том, что ей не рады на кухне. Хотя речь идет о другом. Домоправительница делала так, чтобы ей было удобно, а Маргарет совершенно по-другому это восприняла.

Я думаю, эксплицитным началом являются слова домоправительницы: 'It will save you from running up and down to the kitchen', а имплицитным началом являются мимика домоправительницы и мысли Маргарет Ли «she added, and threw in an abashed smile, by way of apology, I thought, for not wanting me in her kitchen».

Диалог можно проанализировать по схеме «инициатива – отклик – завершение». Инициативой является вводная часть «She opened a cupboard in the corner of the bedroom to reveal a kettle, the other paraphernalia for drinks-making and even a tiny fringe». Отклик – слова домоправительницы: "It will save you from running up and down to the kitchen». Завершением являются мысли Маргарет «*I thought, for not wanting me in her kitchen». (Примечание. Здесь, на мой взгляд, ошибка: слова Маргарет являются и откликом, и завершением*.)

Мысли Маргарет вызывают вопрос – «почему вы не хотите, чтобы я ходила на кухню?» Зачем? – тем самым продолжается диалог. Более того, в диалоге можно наблюдать вербальную поддержку. (*Примечание*. Поддержка не вербальная, а мимическая, которую отмечает Маргарет: "*and threw in an abashed smile, by way of apology*".)

На мой взгляд, отличие дискурсивного анализа текста от дискурсивного анализа диалога заключается в объеме анализируемого материала. Анализируя диалог, мы акцентируем внимание на общениb двух и более людей.

[31, p. 74]

Евгения Попова

… The Angelfield money, instead of expending itself chasing one deal after another, lounged in its bank vault and grew fat.

Money talks. The word got out.

'Doesn't George Angelfield have a son?' asked the wife of the near bankrupt. 'How old would he be now? Twenty-six?'

And if not the son for their Sybilla, then why not the girl for Roland? Thought the wife. She must be reaching a marriageable age by now. And the father was known to dote on her: she would not come empty-handed.

'Nice weather for a picnic,' *she said, and her husband, in the way of husbands, did not see the connection*.

Деньги Энджелфилдов, вместо того чтобы расходоваться и таять, перекидываясь из одного проекта в другой, тихо лежали под сводами банка и наращивали свою массу.

У денег есть голос. Его услышали.

– Кажется, у Джорджа Энджелфилда есть сын, – сказала жена почти банкрота. – Сколько ему лет должно быть теперь? Двадцать шесть.

«И если не сын Энджелфилдов для их дочери Сибиллы, то почему бы не их девочку – нашему Роланду, – подумала жена, – она сейчас, должно быть, почти достигла брачного возраста. К тому же известно, что отец любит ее безумно, так что с пустыми руками она не придет».

– Хорошая погода, как раз для пикника, – *сказала она мужу*, *а он, как это и бывает с мужьями, связи в ее высказываниях не увидел.*

В этом отрывке я увидела четыре смысловые группы. Первая – оценка ситуации, которую дает автор. Именно она дает основу для последующего диалога. Диалог, в свою очередь, состоит из трех смысловых групп. Первая смысловая группа диалога – вопросы, которые задает жена, ими она имитирует диалог. Цель вопросов – узнать, нет ли в богатой семье Энджелфилдов подходящей партии для их детей. Вторая часть диалога представляет собой внутренний

монолог жены, ее размышления. Именно в этой части диалога дается пояснение. Почему жену так заинтересовал сын Энджелфилдов. Третья часть диалога – опять же реплика жены и комментарий, который позволит читателю понять, что в эту фразу было вложено много имплицитного, чего ее муж не понял. Но если принять во внимание внутренний монолог этой женщины, то можно понять, что она уже все решила и за своих детей, и за мужа. Можно предположить, что она хотела подтолкнуть мужа на те же мысли, что были у нее в голове. Мне показалось, что жена хотела, чтобы муж взял ситуацию в свои руки, организовал встречу их детей, их семей.

Инициатива этого диалога-монолога полностью в руках жены. Она инициирует диалог своими вопросами о сыне Джона Энджелфилда. Но в этом диалоге нет отклика, для инициатора диалога он не важен, жена не дожидается отклика, погрузившись в свои размышления. Завершением диалога является фраза ‘Nice weather for a picnic’ и то, что муж не понял ее значения.

В данном отрывке отсутствует вербальная поддержка. Мне кажется, что точкой бифуркации являются невысказанные размышления жены, после которых она делает выводы, представляя, насколько удачными партиями будут дети Энджелфилдов для ее детей.

[31, p. 176]

Светлана Паршина

Miss Winter paused, her eyes set fixedly on the corner of the room, where her past presented itself to her with more reality than the present and me. At the corner of her mouth and eyes flickered half-expression of sorrow and distress. Aware of the thinness of the thread that connected her to her past, I was anxious not to break it, but equally anxious her not to stop her story.

The pause lengthened.

‘And you?’ I prompted softly, ‘What about you?’

‘Me?’ She blinked vaguely. ‘Oh, I liked her. That was the trouble.’

‘Trouble?’

She blinked again, shuffled in her seat and looked at me with a new, sharp gaze. She had cut the thread.

‘I think that’s enough for today. You can go now.’

Мисс Винтер молчала, напряженно вглядываясь в угол комнаты, где ее прошлое выступало перед ней явственнее, чем настоящее, и я в этом настоящем. В уголках ее рта и в глазах прятались печаль, горечь, страдание. Понимая, насколько тонка нить, связывающая ее с ее прошлым, я боялась порвать эту нить, и не меньше я боялась, что она оборвет свой рассказ.

Молчание затягивалось.

– А вы? – попыталась я продолжить разговор. – А вы как к ней относились?

– Я, – проговорила она, едва приоткрыв глаза. – Мне она нравилась. В этом-то беда.

– Беда?

Она снова приоткрыла глаза, пошевелилась в своем кресле, посмотрела на меня новым, острым взглядом. Она перерезала нить.

– Думаю, на сегодня хватит. Теперь можете идти.

В этом отрывке я выделяю три смысловые группы.

Первая смысловая группа – внутренний монолог Маргарет Ли. Вторая группа – диалог Маргарет Ли и мисс Винтер. Причем инициирует его Маргарет. Третья смысловая группа – *"She blinked again, shuffled in her seat and looked at me with a new, sharp gaze. She had cut the thread*" – комментарий Маргарет Ли к диалогу, в котором содержится имплицитная информация.

Эта часть диалога является продолжением другого диалога, смысл которого мне неизвестен. Начинает диалог Маргарет Ли фразой "*And you*?... *What about you*?" Мисс Винтер откликается на ее вопрос и отвечает: "*Me? Ok, I liked her. That was the trouble*". Маргарет переспрашивает: "Trouble?" И на этом месте мисс Винтер завершает беседу: "*I think that's enough for today. You can go now*." И этот отказ от продолжения диалога является точкой бифуркации в данном отрывке текста.

[31, p. 185]

Артем Попов

'You have worked a miracle, Miss Barrow,' the doctor began. 'Emmeline is transformed.'

'No,' said Hester.

'Yes, I assure you. My expectations have been more than fulfilled. I am very impressed.'

Hester bowed her head and turned her body fractionally away from him. *Taking her response for modesty, he fell silent, thinking her overwhelmed by his professions of esteem*. The newly clipped yew gave him something to admire while the governess recovered her sang-froid. *It's just as well he was engrossed in its geometric lines, else he might have caught her wry look and realized his error.*

Her protesting, '*No,' was far from being the feminine simpering that the doctor took it for.* It was a straightforward statement of fact. Of course Emmeline was transformed. Given the presence of Hester, how it have been otherwise. There was nothing miraculous about it. That is what she meant by her *No*.

Yet she was not surprised by the condescension in the doctor's comment. *It was not a world in which signs of genius were likely to be noticed in the governesses, but nonetheless I think she was disappointed*. The doctor was the one person at Angelfield, she thought, who *might* have understood her. *But he did not understand her.*

– Вы сотворили чудо, мисс Бэрроу, – начал доктор. – Эммелин изменилась.

– Нет, – сказала Эстер.

– Изменилась, уверяю вас. Вы превзошли все мои ожидания. Я поражен.

Эстер склонила голову и слегка отвернулась от него. Приняв ее ответ за проявление скромности, он замолчал, полагая, что она ошеломлена его высокой оценкой. Он любовался только что подстриженным тисом, давая гувернантке время восстановить хладнокровие. *И вдобавок, он увлекся геометрическими линиями фигуры, созданной из тиса, иначе он заметил бы ее косой взгляд и понял бы свою ошибку.*

Ее протестующее «нет» было отнюдь не женским кокетством, как это показалось доктору. Это было прямое утверждение факта. Конечно, Эммелин изменилась. И учитывая присутствие Эстер, как же могло быть иначе. *В этом не было ничего чудесного.* Вот что она имела в виду, говоря свое «нет».

Однако она не удивилась снисхождению, прозвучавшему в словах доктора. В этом мире маловероятно, что искру гения заметят в гувернантке. Но тем не менее я думаю, она была разочаро-

вана. *Доктор был единственным человеком в Энджелфилде, думала она, кто мог бы ее понять. Но он ее не понял.*

В данном диалоге присутствуют несколько смысловых групп.

1. Эксплицитный вербальный диалог, т.е. доктор говорит, что Эстер сотворила чудо: “You have worked a miracle”, но он, возможно, намеренно преувеличивает, чтобы сказать что-то как можно более приятное гувернантке. Таким образом, появляется:

2. Имплицитный диалог доктора с самим собой, где он размышляет о том, что сказать, как сказать и какие будут последствия. Конечно, будучи доктором, он знал, что никакого чуда не произошло, но, подумав, что гувернантка некомпетентна в вопросах медицины, решил сказать ей обратное. Также присутствует:

3. Имплицитный диалог Эстер с самой собой, в котором она, вербально произнося лишь одно слово “No”, действительно подразумевает, что доктор не прав. При этом она догадывается, что он мог сказать это специально, чтобы утешить ее. С одной стороны, она была рада столь теплым словам доктора, но с другой – она разочарована тем, что он мог ее не понять. И, наконец:

4. Имплицитный невербальный диалог между Эстер и доктором, где они оба пытаются понять, донесли ли они друг до друга то сообщение, которое действительно имели в виду. Здесь имеет смысл не только вербальный диалог, а точнее, не только его информационная часть, но и интонация, и язык тела персонажей. “Hester bowed her head and turned her body fractionally away from him”.

Данная беседа имеет свои начало и конец, но и то, и другое остается за пределами данного отрывка. Беседа этих двух людей начинается, когда они расходятся.

[31, p. 190]

Майя Сидорова

Finally the doctor spoke. ‘There is no medical condition I know of that would cause mental effects of quite the kind you describe. *However, that may be my own ignorance.’ He waited for her to protest; she didn’t.* ‘H-hum. It would be sensible for me to give the child a thorough exami-

nation in order to establish her overall state of health, both mental and physical, as a first step.'

'That is what I was thinking,' Hester replied. ' Now …' *she rummaged in her pocket,* 'here are my notes. You will find descriptions of each instance I have witnessed, together with some preliminary analysis. Perhaps after the medical you might stay for half an hour to give me your first thoughts? We can decide on the appropriate next step then".

He looked at her in some amazement. She had stepped out of her role as governess, was behaving as though she were some fellow expert!

Hester had caught herself out.

She hesitated. Could she backtrack? Was it too late? She made her resolution. In for a penny, in for a pound. 'It's not a dodecahedron,' she told him, *shyly*. 'It's tetrahedron.'

The doctor rose from the bench and stepped forward … One, two, three, four … *His lips moved as he counted. He reached six and stopped. He knew she was right.*

Then there was a curious little moment when they just looked at each other. His face was uncertain. What was this woman? By what authority did she speak to him the way she did? She was just a dumpy, potato-faced, provincial governess. Wasn't she?

In silence she stared at him, transfixed by the uncertainty glimmering in his face. The world seemed to tilt a fraction on its axis, and they each looked awkwardly away.

'The medical,' Hester began.

'Wednesday afternoon, perhaps?' proposed the doctor.

'Wednesday afternoon.'

'And the world returned to its proper axis.

Наконец доктор заговорил.

– Мне неизвестны такие медицинские условия, которые могли бы стать причиной того состояния, что вы описываете. *Однако это можно отнести за счет моего невежества.*

Он подождал в расчете на то, что она возразит, но она не возразила.

– Хм-м. Думаю, было бы разумно в качестве первого шага тщательно обследовать девочку, чтобы установить общее состояние ее здоровья, как физического, так и умственного

– Именно об этом я и думала. – Вот …, – *она порылась в кармане*, – вот мои записи. Вы найдете описание всех случаев, кото-

рым я была свидетелем, вместе с некоторым предварительным анализом. Может быть, после медицинского обследования вы останетесь на полчаса и скажете мне о своих первых впечатлениях? Тогда мы сможем принять решение относительно следующего подходящего шага.

Он посмотрел на нее в некотором изумлении. Она вышла из своей роли гувернантки и вела себя так, как будто она его коллега-специалист.

Она засомневалась. Как бы теперь отступить? Не слишком ли поздно? Она приняла решение. Отступать некуда.

– Это не додекаэдр, не двенадцатигранник, – застенчиво сказала она доктору, – это четырехгранник, тетраэдр.

– Доктор поднялся со скамьи и шагнул вперед … Один, два, три, четыре… Его губы двигались при счете. *Он дошел до шести и остановился. Он понял, что она права.*

Потом произошло что-то странное, когда они просто посмотрели друг на друга. На его лице читалась неуверенность. Что же такое эта женщина? По какому праву она говорит с ним таким образом? Она просто унылая провинциальная гувернантка с невыразительным лицом. Или нет?

Эстер молча смотрела на доктора, ошеломленная выражением неуверенности, промелькнувшим на его лице. Мир, казалось, на долю секунды отклонился от своей оси, оба, испытывая неловкость, отвели взгляд друг от друга.

– Медицинское обследование, – произнесла Эстер.

– Может быть, в среду, днем? – предложил доктор

– В среду днем.

И мир вернулся на свою прежнюю ось.

Мне кажется, что этот диалог можно разделить на четыре смысловые части. В первой доктор еще чувствует свое превосходство и далее пытается спровоцировать Эстер на лесть ему, говоря ‘*However, that may be my own ignorance.*’ Во второй группе Эстер берет контроль над беседой в свои руки и со словами ‘here are my notes’ встает на одну ступень с доктором. Третью группу можно определить как последующее неловкое замешательство, когда они оба не знают, как действовать дальше, и Эстер даже переводит разговор на форму кустов, не желая сдаваться. В четвертой группе они примиряются и как ни в чем не бывало продолжают разговор про ме-

дицинское обследование воспитанницы Эстер, она же пациентка доктора.

Мне кажется, что поступок Эстер можно сравнить с марш-броском. Она перехватывает инициативу в свои руки, сбрасывает маску гувернантки и выставляет себя специалистом, равным по опыту самому доктору. Естественно, что такая быстрая смена ролей заставляет их обоих чувствовать себя некомфортно. Доктору непонятно, что же делать с потерянными позициями, имеет ли смысл отвоевывать их обратно. Эстер же не знает, сможет ли удержаться в новом положении или стоит отступить, пока не поздно. Таким образом, инициатива в данном диалоге принадлежит Эстер, затем следует отклик – когда Эстер и доктор обдумывают следующий ход: *Then there was a curious little moment when they just looked at each other. His face was uncertain. What was this woman? By what authority did she speak to him the way she did? She was just a dumpy, potato-faced, provincial governess. Wasn't she?*

In silence she stared at him, transfixed by the uncertainty glimmering in his face. The world seemed to tilt a fraction on its axis, and they each looked awkwardly away.

И завершение – продолжение диалога и заключительная фраза автора: '*And the world returned to its proper axis*.'

***

Итак, целесообразно обратить внимание на тот факт, что не представляется возможным сделать презентацию полностью всей самостоятельной работы студентов дискурсивного анализа художественного текста.

Анализ диалогов и художественного текста по заданной нами схеме показал, что нам удалось выявить умения, которые приобрели студенты, слушая инновационный курс лекций «Введение в теорию языка» и участвуя в работе семинаров в рамках данного курса. Составленные нами универсальные вопросы помогли студентам войти в дискурсионный контекст и сформировать коммуникативные умения, когнитивно-познавательные умения, аналитические умения, репрезентативные умения и умения самостоятельно анализировать текст. Следует отметить, что студенты выполнили этот вид работы с большим энтузиазмом. Им была предоставлена платформа для самовыражения, проявления своей индивидуальности, реализации творческого мышления, в конечном итоге идентификации себя с творческой личностью.

Первые два этапа являлись подготовительными к аналитическому этапу, который предполагал в соответствии с поставленными задачами защиту проектов. Для написания проекта студенты самостоятельно выбирают аутентичную научную литературу по лингвистической тематике.

Наиболее популярными американскими и британскими исследователями для студентов явились David Crystal, Brown Douglas, Zoltan Dornyei, Jack S. Richards, David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe J. Holubec, Tony Lynch, Guy Cook и др. Задача студентов прочесть выбранную книгу в оригинале, войти в ткань произведения, выбрать проблему, описать, как эта проблема решается тем или иным автором на русском языке. Объем выполненной работа должен быть не менее 25 страниц. В процессе работы студенты консультировались с преподавателем. Преподаватель мог задать вопросы по тексту. Финальным этапом явилась устная презентация написанного проекта на английском языке. Продолжительность презентации 5–7 минут. Следует отметить, что предварительная презентация проекта проходит в апреле. Защита проекта (презентация) являлась составной частью экзамена по курсу «Введение в теорию языка».

С целью облегчения создания презентации студентам были предложены табл. 4–5, схемы 1–4, а также отрабатывалась модель презентации проекта.

Таблица 4

Подготовка к выступлению и его проведению

<table>
<tr><th>Докоммуникативная фаза</th><th>Коммуникативная фаза</th><th>Посткоммуникативная фаза</th></tr>
<tr><td>Выбор темы, определение цели, вида речи</td><td rowspan="2">Поведение оратора и управление аудиторией</td><td rowspan="5">Анализ проведенного выступления</td></tr>
<tr><td>Подбор материалов</td></tr>
<tr><td>Логическая организация речи</td><td rowspan="2">Техника произнесения речи</td></tr>
<tr><td>Подбор фактов и аргументов</td></tr>
<tr><td>Работа над языком и стилем</td><td>Искусство спора, ответы на вопросы</td></tr>
</table>

Таблица 5

Основные этапы и цели публичного выступления

Основные части публичной речи	Целевые установки
1. Вступление	Вызвать интерес, овладеть вниманием аудитории. Установить взаимопонимание и доверие. Подготовить аудиторию к восприятию речи
2. Основная часть: – изложение сведений – доказательство	Сообщить информацию. Обосновать свою точку зрения. Убедить аудиторию. Побудить слушателей к конкретным действиям
3. Заключение	Суммировать сказанное, сделать выводы. Усилить интерес к предмету речи. Закрепить впечатление от речи

Схема 1

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНЫ ЛОГИКИ И ИХ СВЯЗЬ С КАЧЕСТВАМИ РЕЧИ

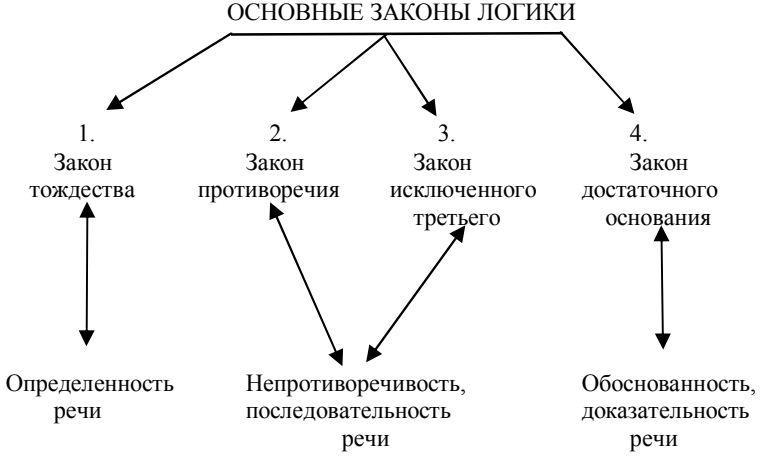


Схема 2

КАНАЛЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АУДИТОРИЮ

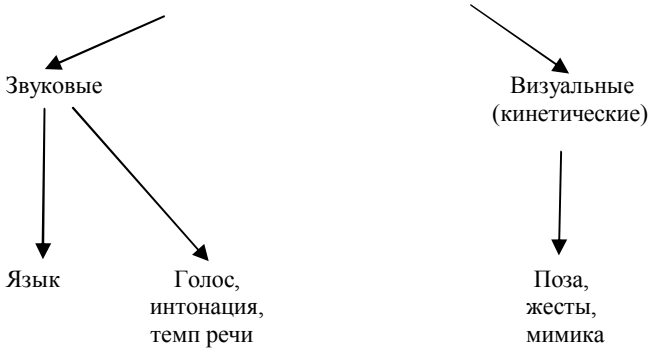


Схема 3

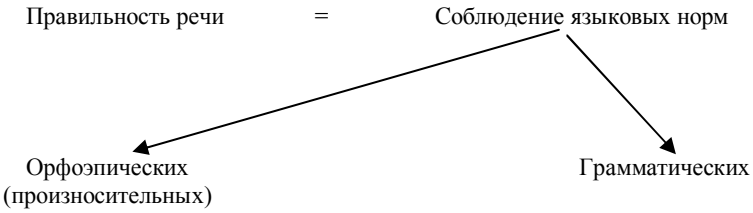
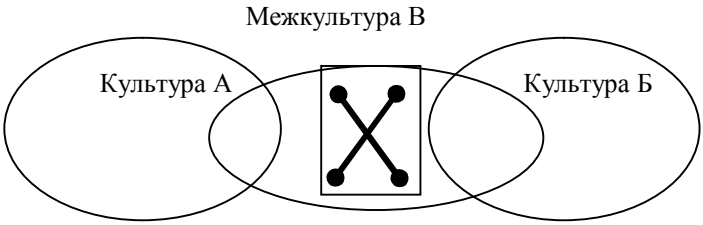


Схема 4



Следует отметить, что такой поэтапный (табл. 4) и в то же время комплексный (табл. 5) подход, основанный как на презентации лекционного теоретического материала студентам, так и на отработке инновационного теоретического материала на практических занятиях по разработанной нами модели, дал позитивные результаты в обучении иностранному языку (иноязычному дискурсу), поскольку студенты были высоко мотивированы в выполнении различных заданий и во

время анкетирования дали высокую оценку такому подходу к обучению иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе, так как он функционирует на основе многих параметров устойчивости, являясь дискурсивной, культурологической, социокультурной, эколингвистической, социорегулятивной и т.д. системой. Все эти параметры детерминированы самосознанием, а там, где самосознание, система становится более сложной.

Третий этап является заключительным и ключевым, поскольку характеризуется выходом в свободное иноязычное общение в условиях имитации реальной практической деятельности. С целью выявления эффективности предлагаемой модели и методики обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе и проверки основных теоретических положений было организовано опытное обучение на базе факультета иностранных языков Томского государственного университета.

На первом этапе опытного обучения проведен диагностический входной тест, позволивший разделить курс на два потока. На втором этапе проходило опытное обучение на основе предлагаемой нами методической модели, проводились промежуточные и контрольные срезы в контрольной и опытной группах с целью выявления динамики сформированности умений у студентов, обучаемых по традиционной системе, и тех, которые обучались по инновационной системе. В качестве промежуточных и контрольных срезов предлагались задания, описанные в предыдущем параграфе. Третьим этапом стал постобучающий контрольный срез – защита проектов. Поскольку одна из главных задач опытного обучения заключалась в обучении иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, мы посчитали целесообразным провести контрольные срезы в ***устной и письменной форме*** с целью наблюдения динамики развития устной речи.

Перед началом опытного обучения студенты опытных групп были ознакомлены с критериями оценивания для более четкого понимания соотношения между степенью владения устным иноязычным дискурсом и оценкой качества речевого продукта. На приведенных ниже диаграммах (рис. 3 и 4) показана динамика изменения речевого поведения студентов опытных и контрольных групп. Оценивание устных иноязычных высказываний и речевого поведения студентов осуществлялось по десятибалльной системе по следующим критериям: коммуникативные умения, когнитивно-

познавательные умения, аналитические умения, репрезентативные умения и умения самостоятельно анализировать текст.

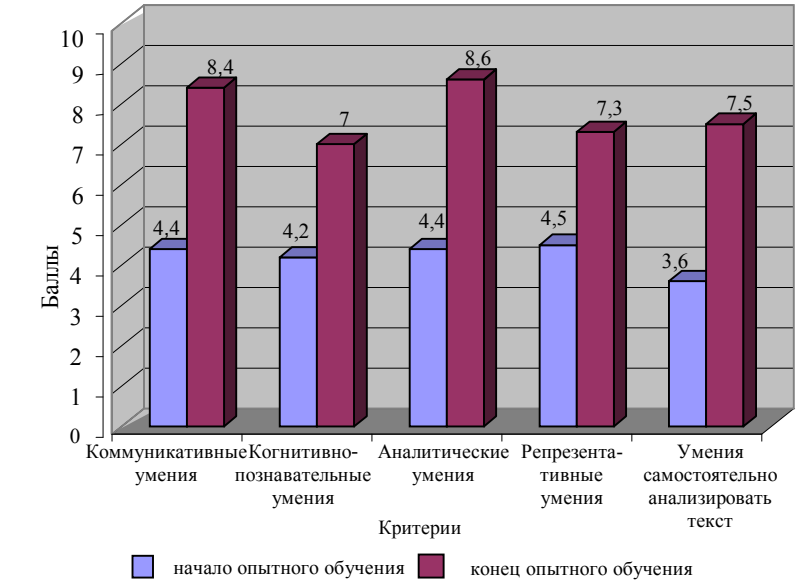


Рис. 3. Сравнительные результаты контрольных срезов ОГ

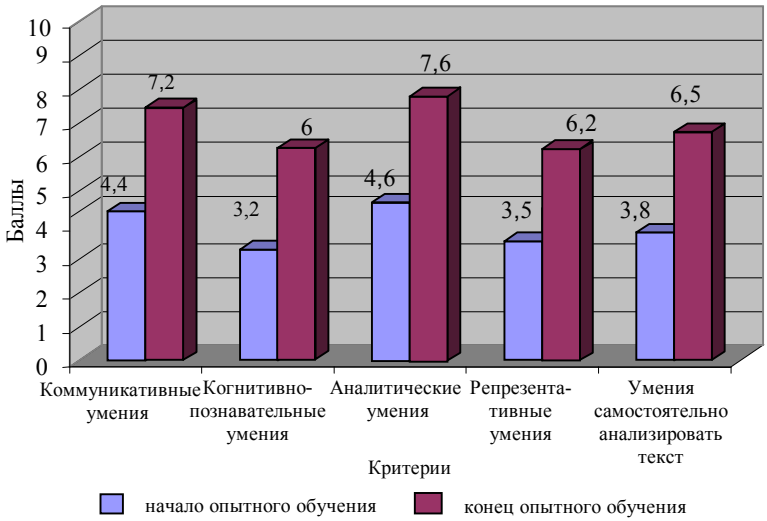


Рис. 4. Сравнительные результаты контрольных срезов КГ

Критериально-ориентированный анализ иноязычных высказываний студентов, сделанных на контрольных срезах, и статистико-математическая обработка полученных результатов опытного обучения показывают положительную динамику развития умений (табл. 6).

Таблица 6

Динамика изменения результатов

ОГ, среднеарифметические баллы в начале и конце опытного обучения		Динамика, баллы	КГ, среднеарифметические баллы в начале и конце опытного обучения		Динамика, баллы
4,4	8,4	4,0	4,4	7,2	2,8
4,2	7,0	2,8	3,2	6,0	2,8
4,4	8,6	4,2	4,6	7,6	3,0
4,5	7,3	2,8	3,5	6,2	2,7
3,6	7,5	3,9	3,8	6,5	2,7

По выявленным данным видна положительная динамика практически по всем показателям. Наибольшая динамика наблюдается по коммуникативным, аналитическим умениям и умениям самостоятельно анализировать текст, что, видимо, связано с тем, что при обучении в рамках инновационной программы на семинарских занятиях большее внимание уделялось анализу дискурсивных диалогов и проблемному обсуждению в группах.

Важной частью опытного обучения явилось анкетирование студентов на предмет рефлексии, самооценки и самоанализа собственной познавательной деятельности. В ходе опытного обучения студентам контрольных и опытных групп предлагались анкеты на самостоятельное оценивание динамики развития речевого поведения по нескольким критериям: умение выделить смысловую группу, умение определить точку бифуркации, умение определить инициирующие шаги в рамках коммуникации; умение понимать коммуникативную задачу собеседника и корректно вести диалог (табл. 7). Для оценки степени сформированности данных умений используется *G-критерий знаков*, позволяющий установить, в какую сторону в целом изменяются значения умений при переходе от первого измерения ко второму. Степень сформированности умений, представленных в таблице, оценивалась по 10-балльной шкале.

Необходимо отметить, что в таблице представлены среднеарифметические данные по каждому году обучения. По результа-

там обработки анкеты студенты опытных групп показали большую динамику развития, нежели в контрольных группах. Это видно по разнице в баллах, поставленных студентами в начале и конце опытного обучения. По таблице видим, что в контрольной группе максимальный балл динамики равен 3 баллам – четыре ответа, положительная разница в 2 балла – 12 ответов, 1 балл – 3 ответа, нулевая динамика отмечена в 1 ответе.

В опытной группе максимальный балл сдвига составил 5 – один ответ, положительная разница в 4 балла – 4 ответа, 3 балла – 10 ответов, 2 балла – 5 ответов, 1 балл – 0 ответов, нулевая динамика не отмечена.

Подсчитав среднеарифметическую цифру положительной динамики по каждому критерию, видим, что показатели в опытных группах ОГ значительно выше, чем в контрольных КГ (табл. 8).

Таблица 7

Степень сформированности умений

Учебный год	Умение выделить смысловую группу			Умение определить точку бифуркации			Умение определить инициирующие шаги в рамках коммуникации			Умение понимать коммуникативную задачу собеседника и корректно вести диалог		
	$Д^1$	$П^2$	$С^3$	$Д^1$	$П^2$	$С^3$	$Д^1$	$П^2$	$С^3$	$Д^1$	$П^2$	$С^3$
Опытная группа (ОГ)												
2004/2005	5	8	3	6	9	3	5	7	2	3	6	3
2005/2006	6	9	3	5	9	4	6	9	3	4	8	4
2006/2007	5	7	2	5	7	2	4	7	3	4	6	2
2007/2008	4	8	4	6	8	2	6	9	3	3	6	3
2008/2009	4	8	4	3	8	5	5	8	3	4	7	3
Контрольная группа (КГ)												
2004/2005	4	7	3	3	5	2	4	6	2	3	5	2
2005/2006	3	6	3	3	4	1	3	5	2	2	6	3
2006/2007	3	5	2	3	5	2	4	4	0	3	5	2
2007/2008	4	6	2	4	6	2	4	5	1	4	6	2
2008/2009	3	6	2	4	5	1	3	5	2	4	7	3

$Д^1$ – количество баллов, поставленных студентами в начале цикла обучения; $П^2$ – количество баллов, поставленных студентами в конце обучения; $С^3$ – сдвиг = разница = динамика.

Таблица 8

Показатели контрольных и опытных групп (среднеарифметические данные)

ОГ	КГ
3,2 3,2 2,8 3	2,4 1,6 1,4 2,4
3,05	1,95

Результаты анализа экспериментального материала позволили выявить, что качественно-количественный анализ контрольных работ, листов самооценки и анкет показал положительные изменения в области дискурсивного анализа и позволил сделать вывод об эффективности данной методической модели формирования умений и навыков дискурсивного анализа.

Выводы

1. Показано, что язык может изучаться в системно-динамическом аспекте как открытая нелинейная сложноорганизованная система, эволюционирующая в рамках информационно-образовательного поля, в нем образование рассматривается как сложная система, в которой сопряжены коммуникативная деятельность, когнитивная деятельность, связанная с получением знаний и обменом знаниями, социально-мировоззренческая деятельность, обеспечивающая формирование и трансляцию ценностей и норм социального бытия, и еще ряд важнейших составляющих этого сложного процесса, который является сложной системой, включающей элементы саморазвития.

2. Для теории обучения иностранному языку мы рассмотрели дискурс с позиции Т.А. ван Дейка, Г. Хофстеде, М.Л. Макарова, где дискурс выступает как линейное, так и самоорганизованное когерентное образование, что, на наш взгляд, предполагает вариативность дискурсивного анализа, т.е. использование таких лингвисти-

ческих понятий, как историческое воображение, тропы, метонимия, метафора, ирония и т.д., иными словами, все то многообразие средств, которые обычно причислялись к «риторическим фигурам» и выносились за скобку научных высказываний.

3. Нами расширено содержание модели обучения дискурсивному анализу, спроецированному на классную комнату и разработанную учеными Бирмингемского университета за счет составленных нами пятнадцати универсальных вопросов, в которых обозначены инициирующие шаги, фреймы, точки бифуркации, порождение новых смыслов и т.д., что способствует развитию дискурсивных актов, гештальтпереключений, рождению новых смыслов.

4. Выполняя работу в русле поиска метода познания языка как сложной саморазвивающейся системы и обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) с учетом знаний законов естественной истории языка, мы создали методику обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в основе которой лежит модель обучения иностранному языку (иноязычному дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе, обладающей междисциплинарным статусом и основанной на синергетических принципах, в которых язык, среда, языковая личность являются открытой сверхсложной саморазвивающейся системой. Причем при производстве речевых актов и их пересечении идет процесс рождения новых идей, смыслообразований, что способствует развитию дискурса.

5. Описаны синергетические принципы, на которых базируется методика обучения иноязычному дискурсу. Добавлен и описан еще один принцип – принцип возникновения и усиления порядка через флуктуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
2. *Огурцов А.П.* Философия науки как конкуренция исследовательских программ // Методология науки: исследовательские программы. – М., 2007. – С. 84–116.
3. *Соссюр Ф.* Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 693 с.
4. *Chomsky N.* Language and mind / N. Chomsky. – New York: Harcomt Brace Jovanovich. Enlarged edition, 1972. – 194 p.
5. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – М., 1988. – 704 с.
6. *Hofstede G.* Culture's consequences: international differences in work-related values / G. Hofstede. – London: Sage Publications, 1980. – 475 p.
7. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
8. *Залевская А.А.* Ментальный лексикон с позиции разных подходов // Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие. – М., 2009. – С. 311–327.
9. *Хармс Д.* Встреча. Цикл «Случай» // Кругосвет: Онлайн энциклопедия. – Электрон. дан. –URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (дата обращения: 01.07.2009).
10. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание / Е.С. Кубрякова. – М., 2004. – 560 с.
11. *Кубрякова Е.С.* Лексикон как компонент языковой способности человека // Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 327–342.
12. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М., 1989. – С. 217–237.

13. *Aitchison J.* Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon / J. Aitchison. – Maldon a. o.: Blackwell Publishing, 2005. – 314 p.
14. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
15. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
16. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
17. *Chomsky N.* Language and problems of knowledge / N. Chomsky. – Cambridge: MA: MIT Press, 1988. – 120 p.
18. *Jackendoff R.* Semantics and Cognition / R. Jackendoff. – Cambridge: MIT Press, 1995. –123 p.
19. *Шведова Л.Н.* Трудные случаи функционирования видов русского глагола / Л.Н. Шведова. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 109 с.
20. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации // Психолингвистика в очерках и извлечениях: хрестоматия / под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М., 2003. – 323 с.
21. *Лосев А.Ф.* Философия имени / А.Ф. Лосев. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 1024 с.
22. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Психолингвистика в очерках и извлечениях: хрестоматия / под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М., 2003. – С. 284–285.
23. *Harris Z.* Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28, № 1. – P. 1–30.
24. *Dijk Teun A. van.* Critical Discourse Analysis.– http://www.discourse-in-society.org/teun.html
25. *Мильруд Р.П.* Есть ли в хаосе грамматический порядок? // Язык и культура: Научный периодический журнал. – Томск, 2008. – № 1. – С. 38–48.
26. *Куликова Л.В.* Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: на материале русской и немецкой лингвокультур / Л.В. Куликова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
27. *McCarthy M.* Discourse Analysis for Language Teachers / M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 214 p.
28. *Halliday M.A.K.* Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning / M.A.K. Halliday. – Baltimore: University Park Press, 1978. – 256 p.
29. *Jones Leo.* Function of English. A course for upper-intermediate and more advanced students / Leo Jones. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 138 p.
30. *Зинченко В.Г.* Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 224 с.

31. *Setterfield D.* The Thirteenth Tale / D. Setterfield. – London: Orion Books Ltd, 2007. – 454 p.
32. *Кравченко А.В.* Когнитивный горизонт языкознания / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. – 318 с.
33. *Форрестер Д.* Мировая динамика / Д. Форрестер. – М.; СПб: Терра-Fantastica, 2003. – 380 с.
34. *Морен Э.* Метод. Природа Природы / Э. Морен. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
35. *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра. – М.: ИД «София», 2003. – 336 с.
36. *Аршинов В.И., Буданов В.Г.* Когнитивные основания синергетики // Синергетическая парадигма. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 67–108.
37. *Canale M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1(1).
38. *Бим И.Л.* Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
39. *Сафонова В.В.* Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. / под ред. В.В. Сафоновой. – М., 1998. – С. 27–35.
40. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998. – 158 с.
41. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) / П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 401с.
42. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: лнгводидактика и методика: учеб. пособие для вузов / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
43. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
44. *Гураль С.К.* This is America Today // С.К. Гураль, В.М. Смокотин: учеб. пособие. – Томск, 2007. – 394 с.
45. *Hymes D.* Foundations of sociolinguistics: an ethnographic approach / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. – 245 p.
46. *Firth J.* The Techniques of Semantics / J. Firth. – DUR, 1957.
47. *Базылев В.Н.* Новая метафора языка (семантико-синергетический аспект): автореф. … канд. филол. наук / В.Н. Базылев. – М., 1999. – 53 с.
48. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
49. *Барышников Н.В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.

50. *Буданов В.Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
51. *Леонтьев А.А.* О речевой ситуации и принципе речевых действий // Рус. язык за рубежом. – 1968. – № 2. – С. 19–23.
52. *Пономаренко Е.В.* Нелинейность как фактор самосохранения языка и речи // Нелинейная динамика и классическая наука. – М., 2003. – С. 359–366.
53. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
54. *Маслова Н.В.* Ноосферное образование / Н.В. Маслова. – М., 2002. – 338 с.
55. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
56. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 357 с.
57. *Антонова Е.С.* Русский язык и культура речи: учебник для студентов средних проф. учеб. заведений / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 2

Глава 1. **Дискурс и его категории** 6

1.1. Понятие термина «дискурс» 6
1.2. Основные компоненты и характеристики дискурса 10
1.3. Методологические основы дискурс-анализа 25
1.4. Дискурсивная модель Синклера и Коултхарда 37
1.5. Язык и мышление. Феномен «сложного» мышления 74
Выводы 79

Глава 2. **Методика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе** 81

2.1. Цели, содержание и принципы обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе . 81
2.2. Модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе 113
2.3. Опытное обучение: организация и процесс обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе 119
Выводы 169

Литература 171

Научное издание

ГУРАЛЬ Светлана Константиновна

Дискурс-анализ в свете синергетического видения

Редактор *Е.В. Лукина*
Компьютерная верстка *Д.М. Кижнер*

Подписано в печать 20.05.09 г.
Формат $60\times84^{1}/_{16}$. Бумага офсетная № 1. Гарнитура «Таймс».
Печ. л. 11,0; усл. печ. л. 10,2; уч.-изд. 10,7. Тираж 500. Заказ № 926

ОАО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4
ООО «Издательство «Иван Федоров», 634003, г. Томск, Октябрьский взвоз, 1