

UNIwersytet w Białymstoku
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Linguodidactica

Tom XI



Białystok 2007

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski

Redaktor naczelny:
Roman Hajczuk

Komitet redakcyjny:
Anna Miatluk, Antoni Potyra, Lucyna Aleksandrowicz-Pędich,
Barbara Głowacka, Bazyli Siegień

Redaktor:
Robert Szymula

Korekta:
Robert Szymula

Redakcja techniczna i skład:
Stanisław Żukowski

ISSN 1731–6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14, tel. 0857457059
e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl, <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: MZGraf. s.c., e-mail: drukarnia@mzgraf.pl

Nakład 120 egz.

Spis treści

WSTĘP	5
Olga Anchimiuk Экспликация ситуации «обращение и привлечение внимания» (на примере русской прозы XIX века)	7
Галина Басова Семантическое развитие полисеманта <i>тормоз</i> в современном русском языке	19
Jolanta Gorbacz-Pazera Dobór tekstów dla potrzeb glottodydaktyki	25
Roman Hajczuk Слово и термин как объекты описания в словаре	33
Agata Hofman Autorska koncepcja zajęć dla studentów KKNJO UG w odniesieniu do teorii Brunera i Wygotskiego	41
Agata Hofman Zajęcia z fizyki w nauczaniu najmłodszych uczniów L2	53
Łukasz Karpiński Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego ...	63
Łukasz Karpiński Rozumienie a zakłócenia w kanale informacyjnym	75
Joanna Lewińska The analysis of educational aspects of bilingual education	83
Joanna Lewińska The analysis of interdisciplinary aspects of bilingualism	93
Олеся Лазаренко Деякі граматичні особливості польськомовних творів Лазаря Барановича (відмінювання займенників)	103

Ekaterina Łukotenko, Anneta Stanisławska	
Агрессия как явление речевой коммуникации	109
Beata Nowicka-Nikołajuk	
Culinary aspect displaying local identity and uniqueness of New England region	123
Anna Serwicka-Kapała	
Motywy roślinne jako środek ekspresji językowej w „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza	131
Ирина Саница	
Субъективная обусловленность экспрессивности в научном тексте	139
Marek Smoluk	
Herezje w Anglii w okresie przedreformacyjnym i ich wpływ na angielską reformację w XVI wieku	145
Anneta Stanisławska	
Речевая агрессия	155
Żanna Starowa	
Коммуникативная категория угрозы	167
Anna Stelmaszuk	
Дискуссионные вопросы типологии сложного предложения	177
Anna Stelmaszuk	
Определение сложного предложения в свете проблем его изучения на современном этапе	191
Stanisław Szadyko	
Аббревиация в технолектах современного русского языка	201
Zofia Trancygier-Koczuk	
Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych w świetle europejskiego systemu opisu kształcenia językowego	237
RECENZJE	
Roman Hajczuk, Stanisław Szadyko	
Monika Neymann „Business communication w programie filologii angielskiej”	249
Agnieszka Andrychowicz	
Владимир Моисеевич Лейчик, “Терминоведение. Предмет, методы, структура (Издание второе, исправленное и дополненное)”	255

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczonych w niniejszym XI zeszycie *Linguodidactici* dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z nauczaniem języków obcych oraz z wybranymi problemami językoznawczymi. Autorzy artykułów zamieszczonych w zbiorze zajmują się w swoich pracach zagadnieniami takimi jak technika i nauczanie języków obcych, kulturoznawstwo dydaktyczne, badania nad językiem specjalistycznym, konfrontatywne aspekty badań lingwistycznych i in. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

Zbiorek adresowany jest zarówno do nauczycieli akademickich, jak i do filologów zainteresowanych problematyką językoznawczą i glottodydaktyczną, a także do studentów – filologów, przyszłych wykładowców języków obcych.

Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

**ЭКСПЛИКАЦИЯ СИТУАЦИИ
«ОБРАЩЕНИЕ И ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ»
(НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ПРОЗЫ XIX ВЕКА)**

В последнее время значительно вырос интерес к застывшим, «избитым» фразам, называемым «формулами речевого этикета». Сам термин «речевой этикет» используется со второй половины 60-х годов XX века. Изучению речевого этикета посвящены работы А. А. Акишиной, В. И. Карасика, Л. П. Крысина, И. А. Стернина, Н. И. Формановской.

Данная статья посвящена ситуации «Обращение и привлечение внимания». Обращение к собеседнику – это самая употребительная языковая единица, связанная с этикетными знаками. В самом деле, обращаясь к человеку, мы как-то называем его, обозначая в избранном названии или его социальный статус, роль или наше отношение к нему, как ролевое, так и личностное¹.

М. А. Кронгауз пишет о том, «что обращения культурно и социально обусловлены. Именно поэтому возникают трудности с переводом обращений как в языке, так и в речи»².

В русском речевом общении необходимо время от времени повторять обращение. «Такое обращение подчеркивает направленность речи и означает включение адресата в личную сферу говорящего. Напротив, отсутствие обращения делает речь коммуникативно неориентированной и исключает адресата из коммуникации»³.

¹ Формановская Н. И., *Речевой этикет и культура общения*, Москва, 1989, с. 83.

² Кронгауз М. А., *Разрешите обратиться: В чем, собственно, проблема?* «Русский язык», 1997, № 29, с. 2.

³ Кронгауз М. А., там же, с. 1.

Мы хотим показать, как обращения, нашедшие свое отражение в литературе XIX века, выраженные разными лексемами, грамматическими формами, фразеологизмами, зависят от социального положения коммуникантов, их гендерной принадлежности, возраста и национальности.

В речи обращения используются для нескольких целей. Во-первых, они выделяют адресата речи, и это очень важная их функция. Во-вторых, обращения имеют этикетное значение. Они предлагают адресатам общаться в определенном тоне, соблюдая определенные отношения. Обращения, при помощи которых регулируются отношения с теми, к кому мы обращаемся – **регулятивы**, например *брат, браток, голубчик, матушка*. Другие же обращения, которые обозначают адресата речи: *няня, водитель, мальчик* – являются **обращениями-индексами**⁴.

Формулы речевого этикета ситуации «Обращение и привлечение внимания», преобладающие в современном русском языке, (по А. А. Акишиной и Н. И. Формановской 1978) делятся на «Обращения к незнакомому» и «Обращения к знакомому» собеседникам. Обращения к незнакомому: *Простите... Извините... Будьте добры..., Будьте любезны..., Скажите, пожалуйста..., Простите за беспокойство..., Не будете ли вы так любезны..., Господа! Дамы и господа! Молодой человек!* и т.д.

Обращения к знакомому: *Наташа! Мама! Папа! Бабушка! Дедушка! Сын! Дочь! Внушек! Внучка! Николай Иванович! (Анна Петровна!) Ребята! Мальчики! Девочки! Извини, (Наташа),... Прости,...*⁵

Рассматривая ситуацию «Обращение и привлечение внимания», нельзя оставить без внимания и те черты русской языковой личности, которые будут оказывать влияние на построение речевых ситуаций и диалогов. А. Вежицкая, занимающаяся изучением концепта на примере английского, польского и русского языков, отмечает, что для русского самосознания характерны следующие признаки: эмоциональность, склонность к пассивному фатализму, антирационализм, любовь к моральным суждениям⁶. Такие черты русской языковой личности отражаются в речевом этикете, в частности, в обращениях.

⁴ Гольдин В. Е., *Речь и этикет*, Москва, 1983, с. 76.

⁵ Акишина А. А., Формановская Н. И., *Русский речевой этикет. Учебное пособие для студентов-иностранцев*, изд. 2-е, испр., Москва, 1978, с. 5–11.

⁶ Вежицкая А., *Язык, культура, познание*, Москва, 1997, с. 11.

Рассмотрим, в каких ситуациях реализовались эти формы в русской литературе XIX века. В частности, в произведениях Л. Н. Толстого «Война и мир», И. С. Тургенева «Отцы и дети» и «Записки охотника», А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка», «Капитанская дочка», М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», Н. А. Гончарова «Обломов», Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», А. П. Чехова «Рассказы» и «Вишневый сад», Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», «Село Степанчиково и его обитатели», Н. В. Гоголя «Мертвые души», «Миргород».

В русском обществе, основу системы речевого этикета составляют способы обращения людей друг к другу, таких способов два: «на ты» с использованием глаголов в единственном числе и «на вы» (к одному лицу) с использованием глагольных форм множественного числа⁷. Обращение на «ты» и на «вы» изменчиво исторически и социально. Ты – более древняя форма. В старину она использовалась в «обе стороны» даже при явной асимметрии ролей: так обращался царь или боярин ко своему холопу, но так и подвластные называли царя или боярина. Вот как обращается к царю купец Калашников, герой поэмы М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»: *Я скажу тебе, православный царь...*⁸

Вежливое «вы» появилось на Руси позднее и связано с просвещением, с внедрением форм этикета в высшие и средние слои.

Ближние знакомые говорят друг другу «ты», «особенно, если они молоды и одного пола»⁹. Перед нами диалог двух друзей, принадлежащих к высшему обществу, описанный в романе Л. Н. Толстого «Война и мир»:

– *Батюшки! Как ты переменялся!* – *Борис встал навстречу Ростову, но, вставая, забыл поддержать и поставить на место падавшие шахматы и хотел обнять своего друга...*

«Ты» может использоваться и как особая «демократическая» манера обращения. Базаров и Ситников, герои романа И. С. Тургенева

⁷ Крысин Л. П., *Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике*, Москва, 2004, с. 677.

⁸ Там же, с. 679.

⁹ Здесь и далее используются толкования из словарей: Бакалай А. Г., *Толковый словарь русского речевого этикета: Свыше 4000 этикетных слов и выражений*, под ред. А. Г. Бакалай, Москва 2004; Даль В., *Толковый словарь живого великорусского языка*, Санкт-Петербург – Москва 1880–1882, переизд. 1989; *Толковый словарь русского языка*, под ред. Д. Н. Ушакова, т. I–IV, Москва 1935, 1938–1940 гг.

«Отцы и дети», не являются близкими знакомыми и при встрече, после долгого расставания, говорят друг другу «вы»:

– *Евгений Васильевич!...*

– *А, это вы, герр Ситников, – проговорил Базаров...*

Но вскоре, после совместного завтрака с шампанским Базаров обращается к Ситникову:

– *А это заведение твоего отца тоже нравственное явление? – промолвил Базаров, ткнув пальцем в кабак...*

Во многих языках встречается вежливое избегание местоимений 2-го лица. В художественных произведениях русских писателей иногда используется такой прием косвенного обозначения адресатов. Его включают в речь нерусских персонажей. Так, в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» еврей Янкель, обращаясь к Тарасу, говорит: «*Думает пан, что можно так, как есть, не спрятавши, везти пана?*»¹⁰.

Кроме обращений на «ты» и «вы» мы рассмотрим следующие речевые формулы.

1) Обращение по имени-отчеству

Имя-отчество – это уважительная официальная форма называния и обращения. Хорошо знакомые люди, переходя от официального обращения к неофициальному, дружескому, пользуются именами. Переключение тональности общения обеспечивается и такими средствами как обращение по имени и по имени-отчеству. А. А. Акишина и Н. И. Формановская определяют его как вежливое обращение к знакомому собеседнику¹¹.

Эта вежливая формула была принята в кругу образованных людей по отношению к знакомым, чаще к старшим по возрасту. Обращение по имени-отчеству могло быть использовано и при общении коммуникантов различного социального статуса.

Рассмотрим типичную ситуацию, в которой горничная обращается к своей барышне по имени-отчеству:

«*Ну, Лизавета Григорьевна, – сказала она, входя в комнату, – видела молодого Берестова; нагладелась довольно; целый день были вместе*».

А. С. Пушкин «Барышня-крестьянка»

Это вежливое обращение слуги к своей хозяйке.

¹⁰ Гольдин В. Е., *Речь и этикет*, Москва, 1983, с. 70.

¹¹ Акишина А. А., Формановская Н. И., *Русский речевой этикет. Учебное пособие для студентов-иностранцев*, изд. 2-е, испр., Москва, 1978, с. 10.

Перед нами другой пример, показывающий нетипичное обращение по имени-отчеству дворянина Гринева к своему слуге Савельичу. Такая ситуация указывает на то, что хозяин зависит от слуги и хочет заручиться его поддержкой. Это находит свое отражение в речевом этикете:

– *Друг ты мой, Архип Савельич!* – сказал я ему. – *Не откажи, будь мне благодетелем; в прислуге здесь я нуждаться не стану, а не буду спокоен, если Марья Ивановна поедет в дорогу без тебя...*

А. С. Пушкин «Капитанская дочка»

Обычно по имени-отчеству обращаются друг к другу равные по социальному положению коммуниканты или слуга к хозяину.

2) Обращение по отчеству

Время возникновения отчеств – XI–XII века. Отчество – знак вежливости, почтительного обращения к человеку. В просторечии существовал обычай называть человека не по имени, а только по отчеству. «Отчество как самостоятельная форма обращения обладает сложной двойной (и как будто бы противоречивой) характеристикой: в нем есть оттенок одновременно уважительности, и фамильярности»¹².

В нижеприведенном диалоге – просторечное обращение к слуге только по отчеству:

– *Алматыч!* – вдруг окликнул старика чей-то знакомый голос.

– *Батюшка, ваше сиятельство,* – отвечал Алматыч, мгновенно узнав голос своего молодого князя.

Л. Н. Толстой «Война и мир»

3) Обращение по имени

Следующий пример наглядно иллюстрирует характерное обращение хозяев к своим слугам, только по имени:

– *Дарьюшка,* как бы мне пообедать...

А. П. Чехов «Палата № 6»

В этом примере доктор Рагин обращается к своей служанке. Вежливые хозяева обращаются к слугам, называя их ласкательными именами: *Дарьюшка*.

Но иногда встречается обращение по имени со словами *эй, слышь*, что указывает на неуважение к собеседнику. В этом примере, из ро-

¹² Формановская Н. И., *Речевой этикет и культура общения*, Москва, 1989, с. 110.

мана Н. В. Гоголя «Мертвые души», обращение помещицы Коробочки к своей служанке:

– *Эй, Фетинья, принеси перину, подушки и простыню. Какое-то время наслал бог: гром такой – у меня всю ночь горела свеча перед образом...*

Очень часто употребляются имена в неофициальной форме, например *Гришка, Васька, Игнашка*. Использование уничижительного суффикса *-к(а)* свидетельствует о просторечии, неуважении к собеседнику¹³:

– *Гришка! Не ворчать под нос! Выпорю!.. – закричал он вдруг на своего камердинера, как будто совершенно не слышав того, что я сказал о задержках в дороге...*

Ф. М. Достоевский «Село Степанчиково...»

Обращение по имени бывает разное, к слугам – уничижительное, просторечное, неуважительное; к детям – естественное, мужчин к женщинам – интимное.

4) Обращение по фамилии

Обращение среди взрослых по фамилии, коллег, иногда мужа и жены; шутливо-ироническое и связанное главным образом с «*ты*»-формами общения, оно имеет сниженный, несколько фамильярный оттенок. Такое обращение встречается в мужском общении. Перед нами диалог Грушницкого и Печорина, героев романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»:

– *Печорин! Давно ли здесь?*

Оборачиваюсь: Грушницкий! Мы обнялись.

5) Батюшка, матушка

Батюшка, матушка – это характерные обращения слуг к своим барам:

– *Да полно вам, батюшка, томить-то меня жалкими словами!*

– *умоляя Захар. – Ах ты, Господи!*

– *Я «другой»!...*

Н. А. Гончаров «Обломов»

Перед нами обращение слуги Захара к своему барину Обломову. Они герои романа Н. А. Гончарова. Сам слуга по возрасту намного старше своего барина, и это обращение старшего к младшему, сто-

¹³ Вежбицкая А., *Язык, культура, познание*, Москва, 1997, с. 137.

ящему на более высокой ступени социальной лестницы. Обращение *батюшка* вполне соответствует словарному толкованию: *обращение к старшему по положению, употребляется преимущественно в речи лиц среднего и старшего возраста.*

Словами *батюшка*, *матушка* иногда сопровождается обращение по имени отчеству. В литературе XIX века это характерное обращение слуг к господам, чего примером является диалог дворянина Дубровского и его кучера из повести А. С. Пушкина «Дубровский»:

– *Ах, батюшка Владимир Андреевич*, – отвечал старик задыхаясь. – *Суд приехал. Отдают нас Троекурову, отымают нас от твоей милости!...*

6) Отцы наши

Пример экспрессивного обращения к помещикам находим в рассказе И.С. Тургенева «Бурмистр»:

– *Ну что, брат Софрон, какво у тебя дела идут?* – спросил он ласковым голосом.

– *Ах вы, отцы наши!* – воскликнул Софрон, – *Да как же им худо идти, делам-то!...*

Форма обращения к господам *отцы наши* является типичным обращением слуг к хозяевам.

7) Ваше благородие

В нижеследующем диалоге, взятом из рассказа А. П. Чехова «Спать хочется», обращение крестьян к уважаемому доктору:

– *Чего-с? Помирать, ваше благородие, пришло время... Не быть мне в живых...*

Этот пример демонстрирует характерное обращение лиц, стоящих на низшей ступени социальной лестницы к вышестоящим.

8) Сударь, сударыня

В рассматриваемом диалоге обращение слуги Савельича к дворянину Гриневу из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»:

«*Что это, сударь, с тобою сделалось?* – сказал он жалким голосом. – *что ты это нагрузился? Ахти, господи! Отроду такого греха не бывало!»* – «*Молчи, хрыч!* – ответил я ему запинаясь. – *Ты, верно пьян, пошел спать...и уложи меня.*»

Это соответствует помете в словаре – *употребляется преимущественно лицами средних и низших сословий.* Характерное обращение слуг к господам.

Нижеследующий диалог, показывает обращение приказчика к своей хозяйке, из произведения Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда»:

– ***Сударыня!*** – произнес кто-то через две минуты у запертой двери Катерины Львовны.

– *Кто это?* – испугавшись, спросила Катерина Львовна.

– *Не извольте пугаться: это я, Сергей,* – отвечал приказчик.

Это также типичное обращение лица среднего сословия к хозяйке.

9) Барин, барыня, барышня

Нижеприведенный диалог из романа Н. В. Гоголя «Мертвые души» показывает характерное обращение крестьян к помещику, на примере Чичикова и старухи:

– ***Барин!*** ничего не хотите закусить? – сказала в это время, подходя к нему, старуха.

Диалог и служанки хозяйки Александры Павловны, из романа И. С. Тургенева «Рудин», демонстрирует нам обращение слуги к своей госпоже:

– *Дай, **барыня,** ручку,* – пролепетала она. Александра Павловна не дала ей руки, нагнулась и поцеловала ее в лоб...

В данном случае имеет место типичное обращение к госпоже, употребляемое лицами из престопадаря. Примером в том же ряду является диалог горничной и хозяйки из вышеназванного романа.

– ***Барышня!*** барышня! вы себе ноги замочите, – говорила ей ее горничная Маша, едва поспевая за ней. Наталья не слушала ее и бежала без оглядки...

10) Милостивый государь, Милостивая государыня

В дореволюционной России в речи помещиков, дворян, чиновников использовались официальные обращения «Милостивый государь», «Милостивая государыня». Ими начинались речи, выступления, тосты. Для переписки литературных героев XIX века также характерно обращение *Милостивый государь!*

«***Милостивый государь,*** Сергей Павлович!..

(Рудин – Волынцеву. И. С. Тургенев «Рудин»)

«***Милостивая государыня,*** тетюшка Василиса Кашиповна!»

(Н. В. Гоголь «Вечера...» «Иван Федорович Шпонька...»)

11) Брат

Нижеприведенный диалог из рассказа И. С. Тургенева «Хорь и Ка-

линыч», показывает нам обращение помещика к слуге:

– Нет. Хорь в город уехал, – отвечал парень, улыбаясь и показывая ряд белых, как снег, зубов. – Тележку заложить прикажете?

– Да, **брат**, тележку. Да принеси нам квасу.

Еще один пример из пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад», также демонстрирует обращение хозяина к своему слуге:

Фирс: (Гаеву). Извольте, государь, надеть, а то сыро.

Гаев: (надевает пальто). Надоел ты **брат**.

Фирс: Ничего там... Утром уехали, не сказавшись. (Оглядывает его).

Особое внимание мы хотим обратить на отношения между мужчиной и женщиной, и на формулы речевого этикета, возникающие в ситуации «Обращение и привлечение внимания». В высказываниях мужчин о женщинах сталкиваемся с пейоративностью в номинации женщины. Перед нами ситуация, в которой крестьянин, господский мужик, герой рассказа И. С. Тургенева «Хорь и Калиныч», говорит о женщинах:

– **Эй, бабы!** – вскричал он, поднимаясь с места. – Сюда, бабы!.. А ты, Федя, поди с ними. **Бабы ведь народ глупый.**

На примере речи другого героя произведения Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» Сергея, можно увидеть, как менялось обращение к хозяйке в зависимости от отношения к ней.

В самом начале отношений героев:

– **Сударыня!** – произнес кто-то через две минуты у запертой двери Катерины Львовны.

– Кто это? – испугавшись, спросила Катерина Львовна.

– Не извольте пугаться: это я, Сергей, – отвечал приказчик.

Приказчик обращается к хозяйке очень вежливо *сударыня*.

Далее также обращение по имени-отчеству.

– Да ведь, **Катерина Ильвовна! Свет ты мой ясный!** – заговорил он. – Ты сама посмотри, какое наше с тобой дело...

– Говори, говори, Сережа, свое горе.

По мере того, как отношения у них становятся ближе, мы наблюдаем и изменения в речевом этикете. Обращение к хозяйке становится «ты». Сергей называет хозяйку: *Свет ты мой ясный!* Это соответствует словарному толкованию – *Ласковое обращение к близкому, любимому человеку*.

По дороге на каторгу, после того, как они ради наследства убили вместе несколько человек, обращение меняется. Перед нами обращение только по отчеству:

– **Ильвовна!** – позвал он ее на привале – *Видь ты нонче ко мне на минуточку ночью: дело есть.*

Катерина Львовна промолчала.

Самое последнее обращение к бывшей хозяйке и любовнице является пренебрежительным и наглым:

– **Что, купчиха?** *Все ли ваше степенство в добром здоровье? – нагло спросил Катерину Львовну Сергей, чуть партия потеряла за мокрым пригорком деревню, где ночевала.*

В исследуемых произведениях литературы XIX в. встречаются следующие обращения: *по имени-отчеству, по имени, по отчеству, по фамилии; ваше благородие, сударь, сударыня, барин, барыня, милостивый государь, ваше степенство, купчиха, брат, бабушка, матушка, отцы наши.* Нужно сказать, что обращения играют важную роль и в иллюстрации характера отношений. Они отражают социальное положение коммуникантов, их дружеское расположение друг к другу, любовь, пренебрежение.

Сравнивая формулы речевого этикета XIX века с формулами, употребляемыми в современном русском языке, мы можем сказать, что на смену обращениям *сударь, сударыня, барин, барыня*, не пришло никакое равноценное обращение. Отсутствуют классы в обществе, отсутствуют и соответствующие обращения.

Обращения среди военных в армии и флоте, а также с учетом гендерного аспекта, возрастного статуса коммуникантов рассматриваются в других статьях автора.

Словарь

слов и словосочетаний речевого этикета из литературных цитат

Барин

– Боярин, господин, человек высшего сословия, дворянин; иногда всякий, на кого другой служит (СД);

– Устар. Прост. В доревол. России – обращение лиц из простонародья (крестьян, дворовой прислуги и т.п.) к дворянину, помещику, господину или к богато одетому, важному на вид мужчине (ТСРРЭ).

Барыня

– Устар. Прост. Обращ. лиц из простонародья (прислуги, крестьян, дворовых и т.п.) к жене барина, госпоже, а также к богато одетой, важной на вид женщине (ТСРРЭ).

Барышня

– Устар. Прост. Обращение лиц из простонародья (прислуги, дворовых, крестьян и т.п.) к молодой, незамужней дочери барина (ТСРРЭ).

Батюшка

– Устар. Прост. и обл. Доброжелательное обращение к собеседнику
а) учтив. или почтит. обращение к старшему по возрасту, положению, нередко в сочет. с именем-отчеством – для выражения повышенной вежливости, учтивости. Употр. преимущ. в речи лиц среднего и старшего возраста (ТСРРЭ).

Брат

– Все мы друг другу, и называемся так в дружеской или нечопорной беседе, что особенно сохр. в простом народе (СД).

– Разг. Дружеск. или фамильярн. Обращение к знакомому, родственнику, равному или младшему по возрасту, положению (ТСРРЭ);

◇ Ваше благородие

– Устар. В доревол. России формула титулования и офиц.-почтит. обращения к офицерам и чиновникам с 14 по 9 класс включительно. || Прост. почтит. обращение к представителю власти, человеку благородного происхождения или просто к представительному на вид мужчине (ТСРРЭ).

Вы

– Мест. лич. мн. втор. лица. Употребл. и говоря с одним лицом, из вежливости, как бы относясь к человеку, который один стоит многих (СД);

– Местоим. Широкоупотр. форма вежливого обращ. к одному лицу. [Распространение в качестве почтительного, вежливого обращения вы (Вы) получило в Петровскую и особенно – в послепетровскую эпоху под влиянием западноевропейского, в частности – нем. и франц. реч. этикета] (ТСРРЭ).

Голубушка

– Разг. – Фамильярное, иногда с оттенком ласки, обращение к женщине (СУШ).

Голубчик

– Умалит. Но более говориться как ласка, привет милому человеку; иногда и в виде снисхождения как братец, любезный (СД);

– || Ласк.обращение к незнакомому или малознакомому, обычно младшему по возрасту, низшему по положению (ТСРРЭ).

Купчиха

– Жена купца (ТСРРЭ).

Матушка

– Устар. Прост.обл. ласк., доброжелат. К равной или младшей по возрасту, положению (ТСРРЭ).

Милостивый

– Устар. Этикетный эпитет, употр. в составе учтив. обращений (ТСРРЭ).

◇ **Милостивый Государь, ◇ Милостивая Государыня**

– Самое общее вежливое обращение к кому-либо, устно или на бумаге (СД);
– Устар. Форма офиц.-учтив. обрац. к высшим и равным по положению. (В письмах правила этикета требовали написания слов с прописной буквы, однако в письмах к равным это требование соблюдалось нерегулярно) (ТСРРЭ).

◇ **Отец ты наш**

– Устар. Прост. экспрессив. почтит. Обращение к высшему по положению: господину, покровителю, благодетелю (ТСРРЭ).

Пан

– [Польск. pan – господин, барин] Вежливое обращение к мужчине-поляку. || Устар. До револ. на Украине, в Белоруссии, Литве и некот. южн. обл. России вежливое обращение к мужчине из привилегир. сословия, высшему или равному по положению, а также хорошо одетому незнакомому мужчине; то же, что господин, барин (ТСРРЭ).

◇ **Свет ты мой ясный**

– Ласк. или шутл. обращение к близкому, любимому человеку, приятелю (ТСРРЭ).

Сударыня

– Устар. Разг. Обиходно-бытовое вежливое обращение к женщине, девушке. Употр. Обычно в устном общении преимущ. лицами средних и низших сословий (ТСРРЭ).

Ты

– Мест. личн. втор. лица ед.числ. Искаженная вежливость заменяет слово это множественным числом, но у нас доселе простой человек говорит всякому «ты» (СД);

– Широкоупотр. форма обращения к родственнику, другу, приятелю, близкому знакомому, а также обращение взрослых к незнакомому подростку, ребенку (ТСРРЭ).

Тыкать

– Говорить «ты» (СД);

– (разг.фам.) Обращаться к другому на «ты» вместо ожидаемого «вы» (СУШ);

Эй

– Кто там, слушай, поди сюда. Часто призывать прислугу (СД);

– Возглас, которым подзывают, зовут кого-н., обращаются к кому-н. (СУШ);

Галина Басова

Институт языковедения НАН Украины

СЕМАНТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОЛИСЕМАНТА *ТОРМОЗ* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Семантика технических артефактов долгое время не привлекала внимание исследователей русского языка в силу тематического, а не семасиологического характера классификационных групп конкретной лексики. Связанная с денотатами внеязыковой действительности отношениями номинации и объединяемая в лексической системе языка по тематическому принципу, она рассматривалась, прежде всего «как способ членения картины мира». Активный переход терминов производственно-технической сферы в общепотребительный язык, обогащение лексики и фразеологии языковыми средствами «технического» происхождения, взаимодействие в пределах одного текста разностилевых лексических элементов в самых неожиданных комбинациях, а также развитие функциональной лексикологии обусловили актуальность динамического аспекта лексического значения предметных имен существительных.

Ярким примером развития личных значений предметных имен существительных является «семантическая история» номинации технического артефакта *тормоз*.

В «Словаре церковнославянского и русского языка» слово *тормоз* фиксируется в форме *тормаз*; система его значений представлена двумя предметными лексико-семантическими вариантами: *Тормаз* 1. Железная полоса, подколачиваемая под санные полозья. *Сани с тормазами*; 2. Крюк, прикрепленный к дроге или оселине, которым задевают за обод или колесные спицы, чтоб колесо не вертелось при спуске с горы.

Его словообразовательная парадигма включает адъектив **тормаз-ный** (относящийся к тормазу), глаголы **тормазить**, **затормазить**, **подтормазить** – «при спуске с горы, задевать **тормазом** за обод или колесные спицы. *Затормазить коляску*»¹.

В «Большом академическом словаре современного русского языка» семантическая структура слова **тормоз** представлена 4-мя лексико-семантическими вариантами:

(1) Устройство для снижения скорости движения или для полной остановки транспорта. // *Мн.* Т о р м о з ы. *Перен.* То, что задерживает движение, развитие чего-либо; препятствие, помеха;

(2) Устар. Площадка или отделение вагона, где устанавливается такое устройство;

(3) *Мн.* Т о р м о з а. Приспособление в дульной части огнестрельного оружия, уменьшающее при выстреле длину отката в артиллерийских орудиях и силу отдачи в стрелковом оружии;

(4) *Только ед. Разг.* То же, что торможение².

Основное прямое номинативное значение (ЛСВ 1) реализуется в номинативных словосочетаниях **автоматический**, **ручной** и т.п. **тормоз**; лексикализованной форме предложного падежа множественного числа с предлогом **на тормозах** (спускаться, съезжать и т.п.), в устойчивом глагольно-субстантивном словосочетании **отдать тормоза**.

Перечисленные единицы подаются в БАС за светлым ромбом. Употребление номинативного словосочетания **ручной тормоз** иллюстрируется цитатами из произведений художественной литературы; предложно-падежная форма **на тормозах** и глагольно-субстантивное словосочетание сопровождаются толкованием и иллюстративными цитатами: *Максимов вскочил в кабину, отпустил ручной тормоз. Машина, стоявшая задними колесами на возвышении, съехала вниз.* (Рыбаков, Водители); **Отдать тормоза**. «Отпустить тормоза, перестать тормозить»: *Из седловины выкатился черный автомобиль. Осторожно спустившись с кручи, водитель отдал тормоза.* (Крымов, Инженер);

«**На тормозах** (спускаться, съезжать и т.п.). Тормоза (спускаться, съезжать и т.п.)». *Преодолевая крутой подъем, поезд медленно*

¹ Словарь церковнославянского и русского языка. Т. III, 1867. – С. 607.

² Словарь современного русского литературного языка. В XVII тт. Т. XV. 1963. – С. 681–682.

карабкался вверх. Навстречу ему спускался на тормозах облепленный солдатами товарный состав. (Кремлев, Большевики); Головной танк выскочил из-за поворота и остановился. Второй и третий прошили на тормозах юзом и встали поперек дороги. (Павленко. Русская повесть, 11).

Сформировавшееся еще в языке публицистики XIX в. переносное значение в БАС фиксируется как оттенок основного значения за знаком «//»; сопровождается указанием на производность (переносное), толкованием и иллюстрирующими цитатами из художественной и мемуарной литературы:

« // Мн. **Тормозы**. *Перен.* То, что задерживает движение, развитие чего-либо; препятствие, помеха»: *При таком настроении фельд-маршал, естественно, представлялся только помехой и тормозом предстоящей войны (Л. Толстой, Война и мир); Помимо дороговизны чугуна, профессор Худяков указывает на общие причины, являющиеся тормозом для развития всей русской промышленности. (М. Горький, Машин. Отдел); Самый сильный тормоз при художественном развитии артиста – торопливость, надрывающие своих неокрепших сил. (Станиславский, Моя жизнь в искусстве).*

Обратим внимание на то, что в иллюстративной части статьи, репрезентирующей ЛСВ (1), за знаком звездочки (*) приводятся примеры его употребления в образном контексте: *За последнее время тормоз, удерживающий Нину в душевном равновесии, мало-помалу стал сам собой ослабевать. (Шишкин, Угрюм-река).*

Семантическая структура лексемы *тормоз* в МАС представлена 3-мя лексико-семантическими вариантами.

В качестве первого, основного ЛСВ, как и в семнадцатитомном словаре, фиксируется предметное номинативное значение «устройство для замедления или остановки движения какой-либо машины»; ЛСВ (2) формируется процессуальным значением, синонимичным ЛСВ (1) отглагольного субстантива *торможение*: *тормоз* (2) – «то же, что торможение» и соответствует последнему значению, выделяемому «Большим академическим словарем» (см. выше). Третьим и последним в лексико-семантической парадигме слова *тормоз* МАС выделяет производное значение «препятствие, помеха в чем-либо»³. Таким образом, в интерпретации семантической структуры полисеманта *тормоз*, представленной Большим и Малым академическими словарями совре-

³ СРЯ в 4-х тт. Т. 4. 1984. – С. 387.

менного русского языка, наблюдаются отличия, связанные с трансформацией эпидегматической оси (перемещением последнего, процессуального ЛСВ 4, в позицию ЛСВ 2 в позднейшем словаре и утратой его разговорной стилистической окраски). Кроме трансформации эпидегматической оси, связанной с перераспределением ближайшего и дальнейшего значений, сопровождающимся и изменением статуса последнего по отношению к стилевой дифференциации языка, в МАС получает отражение и дальнейшее семантическое развитие слова *тормоз*: сложившееся в речевой практике переносное значение «препятствие, помеха в чем-либо» кодифицируется как отдельный лексико-семантический вариант (ЛСВ 3).

Примеры употребления (ЛСВ 1): *Поезд сильно трягнуло, завизжали колодки тормозов, ход резко сбавился.* (Павленко, Ураган); [Максимов] *отпустил ручной тормоз. Машина, стоявшая задними колесами на возвышении, съехала вниз.* (Рыбаков, Водители);

(ЛСВ 2): *От резкого тормоза заднюю часть кузова занесло в сторону* (Гранин, Искатели); *Дело идет о внутреннем тормозе, возникшем в результате прошлого опыта.* (Бехтерев, Общие основы рефлексологии человека);

(ЛСВ 3) *Если ты сегодня учиться не хочешь, ... какой же ты завтра будешь строитель социализма? Не строитель ты будешь, а тормоз.* (Лебединский. Комиссары).

Различия лексико-семантических вариантов слова **тормоз** по типу значения – прямое номинативное предметное (ЛСВ 1 – «устройство»), прямое номинативное процессуальное как результат регулярных метонимических переносов имя предмета – имя действия (А. Апресян, А. Тараненко, и др.) (ЛСВ 2 – «то же, что торможение»), не прямое производное (ЛСВ 3 – «препятствие, помеха в чем-либо») сопровождаются и грамматическими различиями, связанными с реализацией субстантивной числовой парадигмы:

ЛСВ (1) («устройство») принимает формы полной числовой парадигмы имени существительного; значение множественного числа именительного падежа представлено флексией **-а**; **тормоз-а** (**тормозов**, **тормозам**, **тормоза**, **тормозами**, **тормозах**);

ЛСВ (3) («препятствие, помеха в чем-л.») также имеет формы полной парадигмы числа, но значение множественного числа именительного падежа передается флексией **-ы** и переносом ударения на первый слог **тормоз-ы** (**тормазов**, **тормазами** т.д.); процессуальный ЛСВ (2) характеризуется дефектной числовой парадигмой, не взаимодействует с граммемой множественного числа.

В МАС фиксируется и новая фразеологическая единица **спустить на тормозах** что – «уладить что-либо неприятное тихо, без шума»: *Вам смешно, господин прокурор? Я буду вынужден сигнализировать, так как мне кажется, что Вы это дело собираетесь спустить на тормозах.* (Телесериал «Ундина»).

Как показывают наши наблюдения, в современной речевой практике сложилась традиция употребления названия технического демотата в переносном значении личного имени существительного отрицательной оценки. Оно используется по отношению к человеку, психические свойства и/или ментальный уровень которого не соответствует представлениям о норме, отличается от поведенческих стереотипов, сложившимся в определенном социуме. Значение отрицательной оценки лица реализуется в предикативной метафоре: *Я – новый хозяин Лаунгстар. Я пришел просить вас компенсировать нам наши убытки. Я с племянником Харольдом. Он немного тормоз, но... Ну-ка, Харольд, прочти им циферки.* (Кинофильм «Команда А»); *Он целый день гулял-гулял по городу. Так гулял, что был на одном месте. У нас тут все тормозы.* (Телеканал Интер); – **Вот Григорий тормоз!** *Купил дорожный компьютер и не знает, что с ним делать.* (Разговорная речь). Как видно из приведенных примеров, в стандартных речевых реализациях оценочное значение не требует диагностических контекстов; взаимодействует с экспликаторами степени проявления признака *немного, совсем, такой*. Неопределенность лексического значения слова **тормоз** в синтаксической функции подлежащего используется для создания иронического эффекта в текстах сатирического жанра. **Что? Тормоз где? Муж в гараже конечно. Где же ему еще быть?** (Е. Степаненко, юмореска).

Семантическое развитие субстантива **тормоз** сопровождается лексикализацией предложно-падежной формы **без тормозов** (кто-либо), которая передает значение «человек, не способный контролировать свое поведение; несдержанный, непредсказуемый». Например: *Она умна, решительна, без тормозов.* (Кинофильм ,,). Ср.; *Это даже не танец. Это стиль жизни, когда вы, грубо говоря, отпускаете все свои внутренние тормоза.* (Программа «Вести». РТР, 8.11.05). Процесс развития переносных значений обнаруживается и в употреблении производного глагола **тормозить**, который получает способность передавать значения из области микромира человека: **тормозить** – «медленно или не адекватно реагировать на что-либо». Например: – Лампа, это твой бокал? – Извини, забыла, что это твой фирменный. Устала. **Торможу** к вечеру. (Кинофильм «Евлампия Рома-

нова»); – *Я с ней пойду (в приемную комиссию института), а то, она еще тормознет там (= «не сориентируется в обстановке», «будет вести себя неадекватно ситуации», «растеряется»).* (Разговорная речь).

Отметим, что реализуемая в современном словоупотреблении модель семантического развития лексемы **тормоз** (конкретное существительное – номинация устройства, механизма – абстрактное существительное номинация человека) использовалась еще Т. Г. Шевченко в его «Дневнике». Образованное по этой модели семантической деривации личное существительное употреблялось Т. Г. Шевченко как прозвище Николая I: *Неужели со смертью этого огромного нашего Тормоза... поэты воскресли, обновились?* (Дневник, V 115); *Ровный, гладкий, набеленный, нафабранный, до тошноты однообразный город* (Самара). *Живой представитель царствования неудобозабываемого Николая Тормоза.* (Там же, 119).

Представляется, что переносное, характеризующее значение рассмотренного существительного и синтаксические условия его реализации заслуживают лексикографической разработки как отдельный лексико-семантический вариант по аналогии с описанием семантической структуры других конкретных существительных, приобретающих переносные значения указанного типа, например: **автомат** 2. *Перен.* О человеке, действующем механически, бессознательно (обычно в функции сказуемого)⁴, **картина** 3. *Перен. Разг.* О ком-, чем-л., вызывающем восхищение, удивление своей живописностью, красотой (обычно в функции сказуемого)⁵ и др.

⁴ Словарь современного русского литературного языка в 20-ти тт. Т.1, 1991. – С. 68.

⁵ Там же. – С. 19.

Jolanta Gorbacz-Pazera

Akademia Medyczna w Białymstoku

DOBÓR TEKSTÓW DLA POTRZEB GLOTTODYDAKTYKI

Dobór tekstów dla celów dydaktycznych na zajęciach z języka obcego musi opierać się na określonych zasadach uwzględniających cechy grupy uczniowskiej, a więc „poziom językowy i wiek uczących się, ich potrzeby językowe, wielkość grupy, poziom intelektualny, motywację oraz zainteresowania”¹. Poziom językowy oznacza zakres kompetencji lingwistycznej natomiast pozostałe komponenty cech grupy uczniowskiej wynikają z udziału procesów kognitywnych w odbiorze treści. Istotną rolę ogrywa koncepcja procesu dydaktycznego. Ważnym kryterium doboru tekstu jest również jego przydatność w rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych i związku pomiędzy określonymi sprawnościami².

Poziom językowy uczących się decyduje w dużej mierze o przydatności tekstu dla potrzeb dydaktycznych. Przy ustalaniu stopnia trudności językowej wyróżniamy przede wszystkim kryterium leksykalne, stylistyczne i syntaktyczne.

Znajomość słownictwa, a zwłaszcza słownictwa kluczowego stanowi podstawę rozumienia tekstu³. Deficyt znajomości warstwy leksykalnej może być rekompensowany semantyzacją kontekstową, jednakże przewidywania

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka edukacyjna, Warszawa 2002, s. 38.

² K. Myczko, *Kryteria doboru tekstów dla rozwijania słuchania ze zrozumieniem na poziomie zaawansowanym nauczania języka niemieckiego*, „Neofilolog” 1992, nr 4, s. 44; G. Solmecke, *Texte hören, lesen und verstehen*, Langenscheidt, Berlin und München 1993, s. 38–45.

³ G. L. Karcher, *Das Lesen i der Erst- und Fremdsprache*, Gross, Heidelberg 1988, s. 88.

w tym zakresie pociągają za sobą duże ograniczenie spowodowane zróżnicowanym funkcjonowaniem pamięci krótkotrwałej u poszczególnych osób (zwłaszcza w procesie rozumienia tekstów słuchanych), brakiem zainteresowania daną tematyką, ubogą wiedzą o świecie itp. Dlatego też na nauczycielu spoczywa obowiązek takiego doboru tekstu, aby nowe słownictwo nie przekraczało 3% całości, w przeciwnym razie należy liczyć się z konsekwencjami zaburzenia rozumienia informacji przekazywanej zwłaszcza kanałem słuchowym⁴.

Kryterium stylistyczne sprowadza się do uzasadnionej gradacji stylów. I tak styl standardowy z elementami języka potocznego (czasem dialektu) jest zalecany dla wszystkich poziomów nauki języka, ponieważ gwarantuje pomyślną komunikację w zakresie podstawowych potrzeb komunikacji. Styl standardowy wzbogacamy elementami stylu poetyckiego zapewniającego realizację estetycznej funkcji języka, oraz stylu zawodowego, a zwłaszcza jego pododmianą praktyczną reprezentowaną przez teksty – instrukcje obsługi różnych urządzeń, ulotki dołączane do opakowań leków, kosmetyków, żywności itp. Na etapie lektoratów towarzyszących studiom wyższym styl zawodowy uzupełniamy pododmianą naukową, mając na uwadze rozwój przyszłej kariery naszych studentów w wielojęzycznej i zróżnicowanej kulturowo Europie oraz na całym świecie.

Aspekt syntaktyczny odgrywa zazwyczaj drugorzędną rolę w procesach przetwarzania informacji, ponieważ czynniki składniowe są analizowane dopiero wtedy, kiedy zawodzą konceptualne kryteria odbioru treści⁵. Praktyka wykazuje jednak, że rozbudowane zdania złożone mogą sprawiać trudność w odbiorze ich treści, jeżeli na skomplikowaną strukturę syntaktyczną nałożą się liczne informacje zawierające daty, liczby, nazwy własne itp. Dlatego należy w tym miejscu podkreślić znaczenie różnic pomiędzy odbiorem tekstu słuchanego a czytanego. Rozumienie ze słuchu, nie podparte procesami zwrotnymi towarzyszącymi procesowi czytania, nie powinno bazować na tekstach trudnych składniowo, a zwłaszcza na kursie dla początkujących i średnio zaawansowanych. Natomiast grupy zaawansowane należy stopniowo przyzwyczajać do słuchania trudniejszych tekstów, przygotowując osoby uczące się do ewentualnych wykładów w języku obcym i czerpania informacji z przekazów radiowych lub telewizyjnych.

⁴ N. V. Eluchina, E. V. Musnickaja, *Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören*, „Deutsch als Fremdsprache” 1979, nr 3, s. 153.

⁵ D. Wolff, *Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen Textes bestimmen*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis” 1985, nr 38, s. 218.

Udział procesów kognitywnych w odbiorze tekstu kieruje naszą uwagę na rezultaty badań z dziedziny psychologii i psycholingwistyki, na gruncie których jeszcze w latach sześćdziesiątych dość powszechnie sądzono, że rozumienie tekstu jest procesem polegającym wyłącznie na przetwarzaniu danych językowych. Innymi słowy przyjmowano, że procesy wnioskowania wykraczające poza czysto lingwistyczną reprezentację tekstu nie są niezbędnym elementem procesu jego rozumienia⁶. Znaczący wpływ na zmianę poglądów w tym zakresie miały między innymi badania prowadzone przez Bransforda i Franksa⁷ oraz Bransforda i Johnsona⁸, którzy wykazali, że pełne zrozumienie nie jest możliwe bez odniesienia treści sądów do rzeczywistości pozajęzykowej, obiektywnie i subiektywnie różnej dla każdego człowieka.

W badaniach naukowych z zakresu komunikacji i rozumienia tekstu przywołuje się często jako podstawę metodologiczną trójpoziomowy model rozumienia tekstu van Dijka i Kintscha⁹, zakładający istnienie trójpoziomowej umysłowej reprezentacji tekstu. Ten model integruje cały szereg wielkości psychologicznych i dlatego, podobnie jak inne nawiązujące do niego modele, staje się niezwykle skomplikowanym i trudnym do zastosowania i obserwacji w praktyce¹⁰. Z tej to przyczyny łatwiejszą interpretację przetwarzania informacji w procesie uczenia się umożliwia opis struktur umysłowych, w kontekście których mówi się o tak zwanych schematach poznawczych, którym w interpretacji procesów rozumienia przypisuje się kluczową rolę¹¹.

Schematy poznawcze są pojęciem bardzo ogólnym i przez to wyjątkowo pojemnym. Definiuje się je jako organizacyjne jednostki wiedzy o charakterze zarówno stereotypowym, jak i dynamicznym¹². Schematy dotyczą

⁶ J. A. Fodor, J. D. Fodor, M. F. Garrett, *The psychological unreality of semantic representations*, „Linguistic Inquiry” 1975, nr 3, s. 515–531.

⁷ J. D. Bransford, J. Franks, *The abstraction of linguistic ideas*, „Cognitive Psychology” 1971, nr 2, s. 331–350.

⁸ J. D. Bransford, M. K. Johnson, *Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour” 1973, nr 11, s. 717–726.

⁹ T. van Dijk, W. Kintsch, *Strategies in discourse comprehension*, Academic Press, New York 1983.

¹⁰ K. Myczko, *Kryteria doboru tekstów...*, op. cit., s. 48.

¹¹ S. P. Ballstaedt i in., *Texte verstehen. Texte gestalten*, Urban/Schwarzenberg, München, Wien, Baltimor 1981, s. 21; U. Multhaupt, *Mentale Repräsentationen und Lernprozesse. Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien*, (w:) Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik, Diesterweg, Frankfurt am Main 1992, s. 81.

¹² U. Neisser, *Kognition und Wirklichkeit*, Klett-Cotta, Stuttgart 1979, s. 50; S. P. Ballstaedt i in., *Texte verstehen...*, op. cit., s. 17.

przedmiotów, zdarzeń, określonych zachowań, struktur tekstu charakterystycznych dla danego typu tekstu. Stąd też o stopniu trudności tekstu decydować będzie odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu tekst odbiega od schematów odbiorcy¹³, a jednym z najistotniejszych i najbardziej wyraźnych wskaźników zgodności tekstu ze schematami poznawczymi odbiorcy są treść i koherencja tekstu (spójność składniowa tekstu).

Treściowe uwarunkowania recepcji tekstu sprowadzają się do takich kategorii, jak tekst treściowo bogaty v. ubogi, lub interesujący v. nieinteresujący. W warunkach szkolnych i przy często stosowanym frontalnym modelu nauczania trudno jest dostosować treści tekstu do oczekiwań uczących się i pogodzić zainteresowania indywidualne z grupowymi lub też zainteresowania dziewcząt i chłopców. Dlatego doradza się częste wprowadzanie tematów nośnych informacyjnie i pobudzających emocjonalnie, np. spędzanie wolnego czasu, wyobrażenia o przyszłym zawodzie, relacje damsko-męskie, terroryzm, klonowanie itp.

Spójność składniowa tekstu zwana koherencją oznacza logiczne powiązanie zdań w jednostki tekstowe konstruujące temat globalny tekstu. Koherencja wykracza poza struktury zdaniowe, powiązane spójnością formalną (kohezją) i bazuje na spójności referencjalnej oraz tematycznej.

Spójność referencjalna jest najbardziej oczywistym przykładem spójności semantycznej i polega na ponownym nawiązywaniu do przedmiotów już raz wprowadzonych do tekstu. Tożsamość referencjalna elementów językowych wyraża się poprzez środki leksykalne i gramatyczne. Do środków leksykalnych zaliczamy powtórzenia, synonimy, quasi-synonimy, hiperonimy; do gramatycznych – zaimki wskazujące, zaimki osobowe, rodzajniki i elipsę. Wszystkie warianty przeplatają się w tekście w różnych proporcjach względem siebie, chcąc sprostać stylowym wymogom danej odmiany tekstu.

Ponieważ spójność referencjalna realizuje się poprzez ponowne nawiązywanie do przedmiotów już raz wprowadzonych w danym miejscu do tekstu, u jej podstaw legło założenie, że w punkcie wyjścia dyskursu musi zaistnieć zaplecze komunikacyjne nadawcy i odbiorcy, opierające się na wspólnych informacjach, „podczas, gdy inne znane są tylko jednej ze stron”¹⁴. To zaplecze – informacja wspólna stanowi konstrukcję nośną, na której uczestnicy komunikacji budują swoje przekazy.

¹³ G. L. Karcher, *Das Lesen...*, op. cit., s. 143.

¹⁴ R. S. Tomlin i in., *Semantyka dyskursu*, (w:) *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, PWN, Warszawa 2001, s. 61.

Spójność tematyczna realizuje się na trzech powiązanych ze sobą płaszczyznach tekstowych: 1) na poziomie zdania (*topic, them*), 2) na wyższym poziomie struktury akapitu i 3) na poziomie dyskursu (*discourse theme*)¹⁵. Spójność tematyczna jest więc przejawem tekstowości integrującej ciągu zdań w celu zachowania ciągłości przepływu informacji¹⁶.

Jeżeli teksty wykorzystane do celów dydaktycznych będą spełniać wymogi wyznaczone definicją spójności referencjalnej i tematycznej, mamy prawo zakładać pomyślny odbiór informacji i łatwość ich analizy.

Treść tekstów powinna uwzględniać również rozwijanie kompetencji dyskursu językowego i kompetencji socjolingwistycznej, dotyczących między innymi stopnia bezpośredniości wypowiedzi, użycia języka w funkcji identyfikacyjnej, czy też środka nawiązania lub podtrzymania kontaktów towarzyskich, gdy nie przekazujemy interlokutorowi żadnych ważnych informacji. Podejście komunikacyjne często jest identyfikowane z bezpośrednim przekazem informacji. A przecież przy pomocy języka dajemy do zrozumienia, kim tak naprawdę jesteśmy – przełożonymi czy podwładnymi, kolegami czy obcymi ludźmi¹⁷.

Obok kompetencji socjolingwistycznej i dyskursu językowego teksty powinny stanowić bazę rozwoju równie ważnej kompetencji socjokulturowej, dzięki której osoba ucząca się będzie poznawała fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją językową. Będzie wiedziała o czym wypada mówić, a o czym nie. Posiądzie również elementarne informacje z dziedziny historii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego, co pozwoli jej właściwie zrozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców¹⁸.

Kryterium koncepcji procesu dydaktycznego nakłada określone ograniczenia przy doborze tekstów dla celów dydaktycznych. I tak na przykład, na lektoracie na wydziale farmaceutycznym powinniśmy – zgodnie z obowiązującymi ramami minimum programowego – oferować studentom teksty informujące o pracy w aptece, związanych z nią zawodach, rodzajach i formach leków, instrukcji użycia leku itp. Jeżeli kurs językowy zakłada przygotowanie do egzaminu dojrzałości poprzez powtórzenie materiału, to z uwagi na ograniczenia czasowe powinniśmy sięgnąć przede wszystkim do tych tekstów, które już były przerabiane i na ich bazie ćwiczyć sprawności

¹⁵ Ibidem, s. 68–69.

¹⁶ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998, s. 96.

¹⁷ A. Niżegorodcew, *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzykulturowej komunikacji*, (w:) „Neofilolog” 2004, nr 24, s. 65–66.

¹⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, op. cit., s. 10.

produktywne – mówienie i pisanie. Nowe teksty posłużą nam w tym wypadku do rozwijania sprawności receptywnych – rozumienia czytania i ze słuchu.

Kryterium przydatności tekstu w rozwijaniu poszczególnych sprawności językowych i związku pomiędzy określonymi sprawnościami wynika z konieczności rozróżniania specyficznych właściwości, głównie stylistycznych, które sprawiają, że dany tekst nada się idealnie do ćwiczenia zaplanowanej sprawności, a inny nie. Na przykład list może motywować odpowiedź w formie pisemnej i stanowić wzorzec ramy tekstowej wraz z jej charakterystycznymi cechami typu: forma powitalna i pożegnalna, sposób zapisania daty, ich miejsce w płaszczyźnie tekstowej itp. Natomiast fragment konstytucji obcego państwa posłuży co najwyżej jako materiał nadający się do rozumienia czytania, ze słuchu lub interpretacji w formie ustnej, ponieważ nie wymaga się od naszych uczniów umiejętności pisania tekstów urzędowych.

Powyższe kryteria oceny tekstu po kątem jego przydatności dla celów nauczania języka obcego należy traktować jako obligatoryjną całość, a nie wybiórczo uwzględnione punkty, ponieważ tylko w pełnym repertuarze zapewnią maksymalnie sprzyjające warunki pracy na kursie językowym. Nauczyciel powinien również intuicyjnie wyczuwać potrzeby uczniów i prosić o ich osobistą opinię na temat wykorzystywanych materiałów. Tylko w taki sposób oceni ich zainteresowania i motywację. Przy okazji wytworzy się więc wzajemnego zaufania i poczucie bezpieczeństwa – bardzo wskazane na lekcji języka obcego.

Bibliografia

- Ballstaedt S. P. i in., *Texte verstehen. Texte gestalten*, Urban/Schwarzenberg, München, Wien, Baltimor 1981.
- Bransford J. D., Franks J. (1971), *The abstraction of linguistic ideas*, „Cognitive Psychology” 1971, nr 2.
- Bransford J. D., Johnson M. K., *Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour” 1973, nr 11.
- Van Dijk T., *Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse in comprehension*, (w:) *Cognitive processes in comprehension*, red. M. A. Just, P. A. Carpenter, Hillsdale, NJ, Lawrence, Erlbaum 1977.
- Van Dijk T., Kintsch W., *Strategies in discourse comprehension*, Academic Press, New York 1983.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998.

- Eluchina, N. V., Musnickaja E. V., *Anforderungen an Texte für die Ausbildung im Lesen und verstehenden Hören*, „Deutsch als Fremdsprache” 1979, nr 3.
- Fodor J. A., Fodor J. D., Garrett M. F., *The psychological unreality of semantic representations*, „Linguistic Inquiry” 1975, nr 3.
- Karcher G. L., *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*, Gross, Heidelberg 1988.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka edukacyjna, Warszawa 2002.
- Myczek K., *Kryteria doboru tekstów dla rozwijania słuchania ze zrozumieniem na poziomie zaawansowanym nauczania języka niemieckiego*, (w:) „Neofilolog” 1992, nr 4.
- Multhaup U., *Mentale Repräsentationen und Lernprozesse. Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien*, (w:) *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Diesterweg, Frankfurt am Main 1992.
- Neisser U., *Kognition und Wirklichkeit*, Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Niżegorodcew A., *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzykulturowej komunikacji*, (w:) „Neofilolog” 2004, nr 24, s. 65–66.
- Solmecke G., *Texte hören, lesen und verstehen*, Langenscheidt, Berlin und München 1993.
- Tomlin R. S. R. S. i in., *Semantyka dyskursu*, (w:) *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, PWN, Warszawa 2001.
- Wolff D., *Textverständlichkeit und Textverstehen: wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen Textes bestimmen*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis” 1985, nr 38.

Roman Hajczuk

Uniwersytet w Białymstoku

СЛОВО И ТЕРМИН КАК ОБЪЕКТЫ ОПИСАНИЯ В СЛОВАРЕ

Решение многочисленных вопросов, связанных с местом, занимаемым термином в различных словарях вообще и в учебных словарях в частности, равно как и вопросов, относящихся к критериям отбора и включения терминов в словарь и к способам описания терминов в словарях разных типов, наиболее тесным образом связано не только с соответствующим толкованием сложной природы термина, выступающего в качестве объекта лексикографирования, но и с решением целого ряда проблем прикладной лингвистики вообще, лексикографии в целом, учебной лексикографии в частности. Такими вопросами разного порядка общности в разной степени сложности является проблема слова и значения слова, проблема типологии и классификации словарей вообще и учебных словарей в частности, проблема создания автоматических словарей и т. д.

Как известно, слово – центральная единица языка во всех его функциональных разновидностях и проявлениях. «Внутреннее единство форм обеспечивается не только единством его фонетического и грамматического состава, но и семантическим единством системы его значений, которое, в свою очередь, определяется общими закономерностями семантической системы языка в целом»¹. Исследователями отмечается, что с помощью слова осуществляется «двойное значи-

¹ Бакулов А. Д., *О применении методов прикладной лингвистики при построении терминологической системы*, (в:) *Вопросы патентной терминологии*, Труды ЦНИИПИ, Сер. 4, Москва 1973.

вание»: денотата и сигнификата. Слово рассматривается обычно как сложная, многоаспектная единица, «которая представляет собой и фонетическое, и морфологическое, и лексико-семантическое целое, а, следовательно, может быть охарактеризовано с разных сторон – соответственно с учетом различных по своей природе признаков»².

Слово – центральное понятие лексикографии и основной объект описания в словаре. В зависимости от типа и назначения словаря в нем находят отражение различные аспекты стороны слова, различные его свойства. Основное назначение слова – участвовать в активном процессе номинации и служить его целям, называть предметы и явления окружающей действительности.

Каждое слово вступает в определенные взаимоотношения с другими словами и сочетается с ними. Сочетаясь с другими словами, каждое слово реализует свое значение. Более того, если подходить к слову с точки зрения его семантизации, то способность соединяться определенным образом с другими словами может рассматриваться как часть значения слова. Как отмечает В. В. Морковкин, понимание термина «значение» лексикографом отличается от толкования этого термина в логико-лингвистическом или лингвофилософском аспекте. «Семантизируя слово, и лексикограф, и преподаватель-словесник стремятся добиться того, чтобы читатель или слушатель знал это слово. Знать слово для них означает не только знать, какой внеязыковой фактор оно именуется, но и как оно соотносится с другими словами, обозначающими тот же, сходный или смежный факт, а также какова его текстообразующая способность или сочетаемость. Такой подход имплицитно подразумевает понимание значения слова как трехчленной структуры, включающей в себя абсолютную ценность слова (сигнификат), его относительную ценность (значимость) и сочетательную ценность (валентность) в их неразрывном единстве. Из сказанного с необходимостью следует, что слово не может считаться усвоенным до тех пор, пока не будут в той или иной мере усвоены все три перечисленных компонента его значения»³.

Таким образом, если словарь специально предназначается для использования в обучении иностранному языку, а целью обучения явля-

² Городецкий Б. Ю., *Термин и его лингвистические свойства*, (в:) *Структурная и прикладная лингвистика*, Вып. 3, Ленинград 1987.

³ Морковкин В. В., *Методические основы создания учебных профессионально-ориентированных лексикографических произведений*, (в:) *Всесоюзная конференция «Подготовка и использование научно-технических словарей в системе информационного обеспечения»*. Тезисы докладов, Москва 1986.

ется выработка у учащихся способности правильно понимать и употреблять слово изучаемого языка, то в таком словаре должна содержаться вся информация обо всех значимых моментах как плана выражения, так и, прежде всего, плана содержания лексических единиц.

В многочисленных лингвистических исследованиях, посвященных проблемам терминологии и ее преимущественной сфере функционирования – научной речи, заметно стремление исследователей выявить и систематизировать как можно больше специфических характеристик термина, которые совершенно четко отделили бы его от слова. Это стремление ярко выражено как в самом толковом понятии «термин» (включая его дефиницию, определение его объема и границ, интерпретацию его значения, семантической определенности и степени мотивированности), так и в ходе анализа протекания основных лексико-семантических процессов в «зоне» терминологии, а также при характеристике особенностей терминологического словообразования. При этом обычно подчеркивается большая искусственность терминологических наименований по сравнению с остальными словами литературного языка, исключительная «экстралингвистичность» природы терминов, их теснейшая связь с определенной областью (или областями) научного знания, возможность сознательного воздействия на терминологию и ее регулирование в целях упорядочения, сложная семиотическая сущность знака – термина, его понятийная определенность и обязательная системность терминологической совокупности, к которой он принадлежит, и т.д. Это с одной стороны. С другой стороны, в литературе можно встретить неоднократные упоминания о том, что, несмотря на наличие в терминологии неязыковых средств выражения специальных понятий, основная часть терминов – это слова и словосочетания естественного языка, что терминология, являясь частью лексической системы, не может быть изолирована от действия ее законов и протекающих в ней процессов, что она в той или иной степени подвластна этим законам и процессам. В большей части лингвистических исследований термин выступает как слово или словосочетание естественного языка, обладающее определенной спецификой, которая находит выражение во всех его характеристиках. Специфика термина обусловлена ее двойной отнесенностью, двойным подчинением системе понятий определенной области знания и системе определенного лексикона.

Мысль о двойной отнесенности термина в лексикографической литературе не находит своего подлинного развития. Внимание лексико-

графов привлекает, как правило, связь термина с какой-либо системой понятий и вытекающие отсюда следствия, накладывающие свой отпечаток на термин. Решение второй стороны проблемы, связанной с принадлежностью термина к определенному лексикону и с функционированием термина как слова в этом лексиконе и в соответствии с его законами, к сожалению, не доводится до конца. Увлечение логическим моментом в термине – недопустимая односторонность, непозволительное искусственное сужение границ объекта лексикографической интерпретации и в некоторой степени огрубление существа дела. Недооценка термина как слова приводит к такому факту: большой круг вопросов, связанных с системно-языковыми свойствами термина, остается вне сферы внимания лексикографов, что в конечном итоге имеет своим отрицательным результатом искажение общей картины функционирования терминологической лексики, ограничение числа направлений и объема лингвистических поисков и неполноту результатов исследований. Когда термин функционирует в языке, он функционирует как слово, он стремится к реализации своих возможностей слова, у него обнаруживается тенденция саморазвития, характерная для любого слова, результатом которой является развитие многозначности, появления синонимов и т. д.

Если рассматривать термины как единицы логоса, легко установить, что в плане содержания они имеют интернациональный характер. Но при подходе к терминам как к единицам лексиса, между этими интернационализмами будет выявлен ряд различий. Если термин включается в речь, то вполне естественно полагать, что он будет иметь ту же трехчленную структуру значения, что и обычное слово, функционирующее в речи, т.е. термин будет обладать относительной ценностью (способностью иметь синонимы, антонимы и др.), а также сочетательной ценностью (валентностью). Абсолютную ценность термина, обусловленную его принадлежностью к системе понятий данной области науки, составляет то минимальное количество признаков, которое обнаруживается соответствующей корректной в научном отношении дефиницией. Относительная и сочетательная ценность термина – это два члена структуры его значения, которые обусловлены принадлежностью термина к лексической системе конкретного языка или подъязыка. Относительные и сочетательные ценностные характеристики термина различаются от языка к языку, сообщая термину конкретно языковую индивидуальность и неповторимость, характеризуя его как специфическую принадлежность одного какого-либо определенного лексикона.

Двойная отнесенность термина обуславливает своеобразие реализации трехчленной структуры значения в разных условиях. Если у обычного слова реализуются всегда все три элемента плана содержания, то у терминов, в силу их принадлежности к логической системе науки, эта реализация не так регулярна, языковые элементы значения термина могут в некоторых случаях нейтрализоваться. Так, в научно-технических тезаурусах реализации абсолютной ценности термина вполне достаточно. Но если термин включается в текст, он обязательно реализует все три компонента своего значения: это категоричным образом явствует из анализа термина в сфере функционирования. Если так, то термин можно считать усвоенным только тогда, когда будут усвоены все три компонента его значения. В силу этого необходимой предпосылкой термина в учебном словаре является ориентированность на раскрытие значения термина, а не просто на указание обозначаемого этим термином научного понятия.

Проблема создания общенаучных словарей и справочников научной лексики – наиболее актуальная проблема современной научно-технической лексикографии. Она решается путем выработки теоретических и методических основ общенаучной переводческой лексикографии и разработки переводческих словарей общенаучной лексики.

Теоретические и методические основы общенаучной переводческой лексикографии вырабатываются с учетом соответствующих традиций, сложившихся как в общей теории лексикографии, так и в ее частных направлениях, например в переводной лексикографии. В качестве ее основополагающих принципов служат положения, разработанные в отношении переводных и переводческих словарей Л. В. Щербой, П. Н. Денисовым, Л. С. Бархударовым, В. Г. Гаком и др. учеными. К настоящему времени уже создано несколько словарей и справочников общенаучных лексических средств, которые являются попытками лексикографического описания лексики для переводческих целей.

Разработки специализированных пособий по переводу лексикографического типа позволяют сформулировать некоторые принципы переводческого лексикографического описания общенаучных лексических средств:

- адекватность словарных материалов языковой действительности – объекту деятельности переводчиков-профессионалов научно-технической литературы. В данном случае это научно-технические тексты, выходящие из-под пера инженеров и ученых;
- функционально-стилистическая ориентация словаря. В нем должно даваться описание лексики, реально функционирующей в одном

функциональном стиле языка, а именно в научно-техническом. Семантика включенной лексики должна отражаться под углом зрения только одной функционально-стилистической категории, релевантной для общенаучного использования;

– рациональный отбор общенаучных лексических единиц, удовлетворяющий своему основному назначению – использованию в процессе профессионального научно-технического перевода. Основная задача переводческого словаря – отражение в нем, прежде всего, незнакомых и трудных для перевода языковых явлений, регулярно встречающихся в переводимых научно-технических текстах. В количественном отношении лексический состав переводческого словаря может быть любым, начиная от нескольких десятков слов и кончая тем количеством которое автор словаря может оперативно описать для удовлетворения насущных потребностей переводчиков.

Основное требование предъявляется к качественному составу лексики. Лексический состав переводческого словаря должен представлять собой не мертвый лексикографический груз, ненужный переводчику, а являться эффективным инструментарием для систематического использования в процессе перевода:

– адекватная семантизация общенаучных слов с помощью переводных эквивалентов, отражающая их контекстную (реальную, актуальную) семантику в научно-технических текстах. В специализированный переводческий словарь общенаучной лексики должны включаться эквиваленты, которые передают значения слов, актуализирующиеся именно в общенаучном использовании (в отличие от общенародного);

– формирование широкого спектра переводных эквивалентов как готового материала для непосредственного использования переводчиком-профессионалом. Для указанных целей перечни возможных переводных эквивалентов должны быть максимальными. У большинства общенаучных слов выявляется весьма четкий спектр регулярных и устойчивых переводных эквивалентов, к которому сводится большинство переводческих решений. Он может быть факультативно добавлен перспективными узуальными эквивалентами, показывающими разнообразные возможности передачи слов на языке перевода. У многих общенаучных лексических единиц (например, услов узкой семантики) спектр эквивалентов является фактически конечным;

– поэквивалентное членение контекстной семантики переводимого слова. В переводческом словаре наиболее рациональным является вычленение и разграничение значений переводимого слова с опорой на

переводные эквиваленты, т.е. поэквивалентное членение, а не опора на семантическую структуру слова в исходном языке;

– оптимальная экзemplификация заглавных лексических единиц, иллюстрирующая как наиболее типичные иррегулярные, так и наиболее удачные и перспективные узуальные контекстные манифестации соответствующих лексических единиц. Примеры употребления слов должны представлять собой контексты (отрезки текста) любой протяженности, которые наиболее удачно и оптимально репрезентируют особенности функционирования заглавных слов в текстах (примеры на сочетаемость, усеченные и полные предложения с их переводами);

– аутентичная конверсивная репрезентация лексических единиц (включение алфавитных перечней переводных эквивалентов), обеспечивающая использование материалов словаря при обратном переводе. При наличии двуязычного иллюстративного материала (текстовых отрезков и их русских переводов) словарь становится переводческим инструментарием двухцелевой направленности, позволяющим его использовать как при переводе с иностранного языка на родной, так и с родного языка на иностранный;

– алфавитный порядок расположения заглавных лексических единиц как наиболее удобный для переводчика. Однако не исключаются и другие формы организации лексического материала, например идеографическая и т.д., для соответствующих целей.

Следует отметить, что непосредственный отбор специальной лексики для создаваемых словарей осложняется ее неоднородностью. В первую очередь при этом следует рассматривать положение термина как основной специальной лексической единицы, поскольку статус других специальных лексических единиц принято определять путем соотнесения с термином.

Agata Hofman
Uniwersytet Gdański

AUTORSKA KONCEPCJA ZAJĘĆ DLA STUDENTÓW KKNJO UG W ODNIESIENIU DO TEORII BRUNERA I WYGOTSKIEGO

Współczesna glottodydaktyka akceptuje pogląd o wczesnej edukacji w zakresie akwizycji L2¹. Autorytety różnią się między sobą w kwestii realizacji tego nauczania. Część podziela pogląd o możliwie wczesnej symultanicznej² alfabetyzacji³, inni twierdzą, że alfabetyzacja powinna się zacząć około 7 roku życia⁴. Podobne różnice zdań są w kwestiach wprowadzania nowoczesnej technologii, stosowania technik mnemonicznych czy choćby zagadnienia globalnego czytania. Niniejsza publikacja prezentuje analizę wybranych zagadnień omawianych podczas autorskich wykładów i ćwiczeń

¹ Komorowska H. *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*. „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 3, s. 213–220, Olpińska M. *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*. „Edukacja dwujęzyczna” 2002, wyd. I, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 44–64, Stasiak H. *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice*. „Linguodidactica” 1999, z. III, s. 172, Wieszczyńska E. *Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*. „Języki obce w szkole” 2000, nr 6, s. 41–45, s. 36–40.

² Nauka czytania i pisanie w L1 – języku pierwszym, ojczystym – i L2, drugim języku obcym.

³ Olpińska M. *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*. „Edukacja dwujęzyczna” 2002, wyd. I, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 44–64, Stasiak H. *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*. Gdańsk 1992: Uniwersytet Gdański, Stasiak H. *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice*. „Linguodidactica” 1999, z. III, s. 172, Wieszczyńska E. *Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*. „Języki obce w szkole” 2000, nr 6, s. 41–45, s. 36–40.

⁴ Maier W. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin 1991, München, s. 208.

z dydaktyki wczesnoszkolnej i pedagogiki wczesnoszkolnej dla studentów I i II roku Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego (KKNJO UG) w oparciu o teorie Jerome Brunera i Lwa Wygotskiego jako punktów odniesienia w nauczaniu L2.

1. Koncepcja kształcenia najmłodszych według Jerome Brunera

Jerome Bruner prezentuje dynamiczną koncepcję kształcenia szczególnie uwzględniając warunki pobudzenia działalności poznawczej dzieci. Jest on twórcą koncepcji samodzielnego uczenia się dzieci, gdzie nauczyciel prowadzi lub steruje procesem nauczania. Bruner był kontynuatorem badań Piageta⁵ nad rozwojem psychologicznym dziecka. W swoich rozważaniach wychodzi od ciekawego stwierdzenia, że dowolnego przedmiotu szkolnego – w ramach uczciwości intelektualnej – można nauczać każdego dziecka na dowolnym etapie rozwoju. W opozycji do Piageta Bruner zauważa, że wszystko zależy od rozwoju intelektualnego jednostki, od osobistej motywacji dziecka i od środowiska poznawczego. Jest on twórcą *fundamentalnych praw rozwoju umysłowego*⁶. Nie przypisuje tych praw – jak Piaget – do danego wieku, lecz uzależnia je od pozytywnego lub negatywnego wpływu otoczenia na jednostkę, jak również od siły pozytywnych wzmocnień i motywacji.

⁵ Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*. Wrocław 1996: Wydawnictwo Siedmioróg.

⁶ Bruner J. S. *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press, s. 31. 1. Intelektualny rozwój jednostki charakteryzuje rosnące niezależnienie reakcji od bezpośredniej natury bodźca. Dziecko wyzwala się spod wpływu bodźców dzięki tzw. procesom pośredniczącym, które przekształcają bodziec poprzedzający reakcję. 2. Umysłowy rozwój jednostki uzależniony jest od zdolności dziecka do interioryzacji zdarzeń i magazynowania ich w formie odzwierciedlenia tego, co zachodzi w otoczeniu. Wówczas dziecko wychodzi poza dostarczone informacje (Bruner 1960) i na podstawie posiadanej wiedzy o otaczającym je świecie uczy się przewidywać oraz ekstrapolować wnioski z własnego doświadczenia. 3. Rozwój intelektualny jednostki połączony jest z rosnącą umiejętnością werbalnej i ikonicznej komunikacji osobistych potrzeb i dokonań. Rosnąca umiejętność komunikacji werbalnej i ikonicznej umożliwia również przejście od zachowania konkretnego do logicznego. Dopiero rozumowanie analityczne dziecka pozwala na przekroczenie progu adaptacji do otoczenia głównie poprzez doświadczenia empirycznie. 4. Rozwój umysłowy dziecka uzależniony jest od kontaktu nauczyciela z uczniem. Bruner podkreśla tym samym, że rozwój umysłowy dziecka jest nieustannie wzmacniany przez negatywne bądź pozytywne bodźce przychodzące z otoczenia 5. Piąte prawo podkreśla wagę języka jako czynnika ułatwiającego nauczanie. Za pomocą języka L1 lub L2 uczeń może samodzielnie rozeznaczyć otaczający go świat. 6. Rozwój umysłowy dziecka połączony jest ze wzrostem jednoczesnego uwzględniania wielu bodźców zewnętrznych, które działają w tym samym momencie czasowym. Taki proces Piaget określiłby jako decentralizację (Piaget 1977). Podzielność uwagi oraz umiejętność równoczesnej koncentracji myślenia i działania na pewnej liczbie czynności jest symptomem głębszego rozwoju intelektualnego.

Autor fundamentalnych praw rozwoju umysłowego rozumie rozwój intelektualny jednostki jako rosnące uniezależnienie reakcji od bezpośredniego bodźca płynącego z otaczającego środowiska⁷. Tym samym Bruner kładzie nacisk na rozwój autonomii nauczania⁸. Uzależnia on rozwój umysłowy dziecka od interioryzacji zdarzeń i zdolności do przechowywania informacji, co odzwierciedla procesy zachodzące w otoczeniu. Jednocześnie Bruner podkreśla, że w parze z rozwojem intelektualnym następuje rozwój umiejętności komunikacji, czyli rozwój językowy dziecka. Rozwój odbywa się w trzech etapach. W przeciwieństwie do ujęcia Piageta są to trzy sposoby przedstawiania świata niezwiązane z wiekiem dziecka⁹.

Bruner podkreśla, że powyższe stadia nie są związane z wiekiem, lecz ze środowiskiem¹⁰. Jednocześnie zauważa, że stadium dominowania reprezentacji enaktywnej odpowiada etapowi rozwoju sensomotorycznego. Z kolei reprezentacja ikoniczna dominuje na etapie myślenia konkretnego. Reprezentacja symboliczna dominuje zaś na etapie myślenia formalnego. Zarówno u ludzi dorosłych, jak i u dzieci występują jednak indywidualne różnice jednostkowe ze względu na dominację pewnych osobistych reprezentacji.

Jerome Bruner zwrócił uwagę również, że odpowiednio umotywowane dziecko potrafi osiągnąć relatywnie więcej w poszczególnych stadiach swego rozwoju. Bruner twierdził również, że abstrakcyjne koncepcje czasu, przestrzeni lub miłości mogą być rozumiane przez dzieci, gdy zagadnienia te są przedstawione ikonicznie – w formie graficznej, znacznie wcześniej

⁷ Bruner J. S. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Warszawa 1960: PIW, s. 25.

⁸ Por. Wilczyńska W. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań 2003: PWN. Wilczyńska W. *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. Poznań 2001: Neofilolog nr 20, s. 6–12.

⁹ Stadium enaktywne to etap pierwszy, w którym u dziecka pojawia się pojęcie stałości zdarzeń. Bruner podkreśla wagę empirycznego doświadczenia, jako że dziecko musi doświadczyć, by zrozumieć. W stadium enaktywnym komunikacja odbywa się w formie niewerbalnej. Za przykład może tu służyć doświadczenie z dotykiem materiałów twardych i miękkich po to, aby wyczuć różnicę między nimi. Stadium symboliczne to etap drugi. Dziecko zaczyna wówczas rozumieć zagadnienie poprzez przedstawienie danej kwestii w formie graficznej. Jest to obrazkowe przekazywanie doświadczeń osobistych i przeżyć jednostki. Na tym etapie możemy pokazywać dzieciom obrazki, np. zimy i lata, aby przedstawić odmienności pór roku. Stadium logiczne to etap ostatni. Według Jerome'a Brunera na tym etapie rozwojowym uczniowie są w stanie rozumować abstrakcyjnie i wyciągać logiczne wnioski na poziomie abstrakcyjnym. Na tym etapie wykształca się poczucie humoru, ułatwiające nawiązywanie kontaktów interpersonalnych.

¹⁰ Odpowiednio stymulowany i motywowany człowiek przechodzi przez poszczególne stadia szybciej niż inni.

przed tzw. stadium operacji konkretnych, przypadającym na około 11 rok życia¹¹.

Bruner jest zwolennikiem nauczania odkrywającego i nauczania problemowego. W nauczaniu odkrywającym uczeń autonomicznie zajmuje się odkrywaniem otaczającego go świata, mając nauczyciela za pomocnika. Nauczanie problemowe powinno odbywać się na zasadzie właściwego stawiania problemu i udzielania uczniowi jedynie minimalnych wskazówek.

2. Krytyczna analiza poglądów Brunera

W niniejszej publikacji podziela się przekonania Brunera dotyczące autonomizacji nauczania i swobodnego spojrzenia na rozwój jednostki. Autorka zauważa głęboką zależność tego rozwoju od otoczenia. Podziela ona także pogląd o słuszności przedstawiania pojęć abstrakcyjnych w formie ikonicznej po to, by ułatwić uczniowi dotarcie do stadium logicznego.

Na podstawie wieloletnich obserwacji¹² w zakresie indywidualnego nauczania dzieci dochodzę do wniosku, że koncepcje czasu, przestrzeni etc. Wyrażane przez dzieci w formie graficznej mogą zadziwiać dorosłych swą kreatywnością. Przykładem są pomysły dzieci na podróże w czasie. Dorosli zakładają, że jest to niemożliwe. Dzieci nie tylko szukają możliwości zbudowania maszyn, ale również rozważają możliwości wykorzystania w takich podróżach obiektów podróżujących z prędkością większą od prędkości światła. Dzięki stronie internetowej – zawierającej gry, ćwiczenia edukacyjne oraz informacje o kosmosie¹³ – pobudzone intelektualnie dzieci tworzą własne pojazdy kosmiczne i opisują (ustnie, pisemnie i/lub graficznie) swoje podróże w czasie i przestrzeni. Po raz kolejny nasuwa się przekonanie o naturalności myślenia filozoficznego u dzieci (P4C)¹⁴. Prawdą jest, że pojęcie upływu czasu jest często odmiennie rozumiane przez dzieci i dorosłych. Nie znaczy to jednak, że dziecięce definicje są pozbawione sensu.

¹¹ Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*. Wrocław 1996: Wydawnictwo Siedmioróg, s. 97.

¹² Obserwacja longitudinalna od 1996 do 2006 w placówce naukowo-badawczej w Gdańsku.

¹³ Zob. www.windows.ucar.edu, 18.02.2007.

¹⁴ Por. Zabieglik S. *Filozofia w szkole w ujęciu autorów szkockich*. Edukacja Filozoficzna 1994, vol. 18, s. 165–178. Freese H. L. *Kinder sind Philosophen*. Berlin 1990: Quadriega.

3. Zagadnienie rozwoju dziecka według Lwa Wygotskiego

Lew Wygotski widzi rozwój intelektualny dziecka przez pryzmat kryzysów, które zapowiadają opanowanie kolejnej umiejętności i pozwalają przejść dziecku niejako na wyższy etap rozwoju. Zdaniem tego psychologa bardziej lub mniej widoczne zmiany osobowości dziecka zachodzą tylko na skutek owego długotrwałego, dyskretnego procesu cząstkowego. Stają się one dostępne dla zewnętrznej obserwacji tylko jako efekty zakończonych długotrwałych procesów rozwoju latentnego¹⁵.

W okresach stabilnych widoczny jest postęp w rozwoju dziecka, rozumiany jako ciągłe formowanie się nowych umiejętności psychofizycznych i nawyków. Ten rozwój ulega spowolnieniu lub zatrzymaniu w okresach kryzysowych¹⁶. Nie ma jednak jedynego słusznego, schematycznego ujęcia zagadnienia kryzysów rozwojowych, jako że są one uzależnione od środowiska i czynników społecznych. Każdy człowiek przechodzi przez poszczególne szczeble dorastania w sposób indywidualny i charakterystyczny dla siebie.

Wpływy kultury i społeczeństwa na zachowania i działania jednostki stanowią fundament rozważań teoretycznych Lwa Wygotskiego na temat rozwoju psychicznego dziecka. Priorytetowa dla poznania (*cognition*) jest interakcja międzyludzka. Każda funkcja w rozwoju kulturowym dziecka pojawia się dwukrotnie: wpieryw na szczeblu socjalnym, a później na poziomie indywidualnym. Rozwój jednostki jest więc ukierunkowany od rozwoju interpsychologicznego do intrapsychologicznego. Odnosi się to zarówno do uwagi celowej, pamięci logicznej, jak i do formowania koncepcji. Wszelkie wyższe funkcje intelektualne wywodzą się z relacji międzyludzkich¹⁷. Dlatego rozwój mowy jest jednym z głównych wyznaczników poziomu rozwoju intelektualnego dziecka.

Strefa przybliżonego rozwoju – *Zone of Proxima Development* (ZPD) – to kolejny aspekt stymulacji intelektualnej dziecka. Jest to poziom rozwoju, w którym zaangażowane są zachowania społeczne. Wygotski twierdzi, że aby osiągnąć optymalne skutki działań dydaktycznych, należy dostosować metody i narzędzia pracy w zakresie pomiędzy poziomem samodzielności

¹⁵ Wygotski L. S. *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań 2002: Zysk i S-ka, s. 67.

¹⁶ Wygotski L. S. *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań 2002: Zysk i S-ka, s. 69.

¹⁷ Wygotski L. *Narzędzia i znaki w rozwoju dziecka*. Warszawa 1978: PWN, s. 57.

dziecka a tym, co dziecko potrafi uzyskać przy współpracy z osobą dorosłą. Przekładając to na kwestię akwizycji L1 – najpierw dziecko naśladuje mowę rodziców, by później uwewnętrznić ją i stosować w obrębie samodzielności intelektualnej.

Według Wygotskiego pamięć odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka. Można rozróżnić dwa główne czynniki wpływające na rozwój pamięci. Pierwszy to naturalny proces formowania zachowań związanych z fizycznym rozwojem jednostki. Drugim jest związek między rozwojem społecznym jednostki a wykształcaniem odpowiednich schematów, które ułatwiają zapamiętywanie jednostek zdarzeniowych. Prawdą jest, że starsze dzieci z reguły potrafią zapamiętać więcej niż dzieci młodsze. Trudno jednak sprowadzać to do aspektów jedynie anatomicznych, czyli do liczby połączeń nerwowych w mózgu. Istotną rolę odgrywają wszelkie schematy mnemotechniczne stosowane przez dzieci, a przyswojone w procesie socjalizacji. Organiczna baza pamięci, *mneme*, może pozostać niezmieniona przez lata. Modyfikacji ulega jedynie system schematów, jakimi posługuje się dana jednostka¹⁸.

4. Krytyczna analiza poglądów Lwa Wygotskiego

Piaget pominął w swoich stadiach rozwojowych wpływ środowiska na rozwój dziecka¹⁹. Wygotski, będąc pod wpływem ideologii marksistowskiej, raczej ów wpływ przecenił. Upatrywał on stymulacji rozwojowej jednostek prawie wyłącznie w socjalizacji, nie doceniając indywidualnych predyspozycji dzieci. Potwierdza się jednak przekonanie Wygotskiego, że relacja między uczniem a nauczycielem wpływa na rozwój intelektualny dziecka, co może motywować lub zniechęcać do zdobywania wiedzy. Według tego psychologa rozwój pamięci jest również istotnym elementem postępu umysłowego. Poprzez stosowanie mnemotechniki, jak i uświadomienie procesu asymilacji faktów i zdarzeń w schematach (np. *Mind Maps*), usprawnia się zapamiętywanie. W trakcie zajęć prowadzonych zarówno przeze mnie, jak też przez studentów KKNJO używano mnemotechnik z dziećmi trzyletnimi i starszymi.

¹⁸ Por. Jagodzińska M. *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk 2003: GWP.

¹⁹ Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*. Wrocław 1996: Wydawnictwo Siedmioróg.

5. Wykorzystanie elementów teorii Brunera i Wygotskiego we wczesnym nauczaniu L2

Bezdiskusyjna jest kwestia naturalnego talentu dzieci do akwizycji L2 i jego pozytywny wpływ na rozwój neuropsychiczny dzieci²⁰. Wychodząc na przeciw implikacjom dydaktycznym różnorodnych uzdolnień uczniów wprowadzono elementy teorii Brunera – uwzględniając szczególnie spiral curriculum²¹ – i elementy teorii Wygotskiego – kładąc nacisk na rolę interakcji w procesie przyswajania L2 – do autorskiego programu wykładów i ćwiczeń. Obserwacji poddano 56 studentów I i II roku Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. Serię wykładów i ćwiczeń²² rozpoczęto od wybranych aspektów teorii Brunera i Wygotskiego w odniesieniu do wczesnej akwizycji L2 jak też dyskusje nt. P4C; pokrótce przedstawione w niniejszym artykule. Studenci kolejno zarówno w ramach wykładów²³, jak też ćwiczeń wyposażeni w dostęp do Internetu starali się przygotować ciekawe zajęcia dla swoich uczniów klas I–III szkół podstawowych. Zajęcia, które przygotowywali, były nowatorskie zarówno pod względem zastosowania nowoczesnej technologii, jak też ze względu na dobór tematów. Odnosząc się do koncepcji Brunera były to zajęcia z fizyki, chemii, geografii czy filozofii przeprowadzone dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych w Trójmieście, których poziom językowy nie przekraczał – z reguły – A2²⁴. Studenci przygotowali w sumie 18 projektów w grupach 2–5 osobowych. Przykładowe zajęcia traktowały o filozofii: dlaczego księżyc jest smutny²⁵,

²⁰ Mózg osoby dwu- i wielojęzycznej jest neurologicznie różny od mózgu osoby monolingwalnej. Osoby wielojęzyczne mają fizycznie bardziej rozległe obszary Brocka i Wernickiego. Ponadto matryce obu języków w przypadku osób dwujęzycznych są oddalone do siebie o około 1,3 mm. Osoby jednojęzyczne – posługujące się dwoma językami – mają matryce języków oddalone od siebie o około 7,9 mm. Im bliżej siebie są matryce językowe, tym szybciej następuje przesył danych, tym samym tym sprawniej zachodzą wszelkie procesy intelektualne. Por. Hirsh J., Kim K. *Distinct cortical areas associated with native and second languages*. Nature 1997, vol. 388, s. 171–175.

²¹ Przekonanie Brunera o możliwości wprowadzania każdego przedmiotu w każdym momencie życia dziecka, odpowiednio go upraszczając (spiral curriculum) Bruner J. S. *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press.

²² Wykłady były wsparte symultaniczną prezentacją w programie Microsoft Power Point.

²³ Czy raczej konwersatorium.

²⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 33.

²⁵ Por. załącznik fig. 1, <http://www.canteach.ca/elementary/songspoems34.html> 4.03.2007.

moralności²⁶, zajęcia z matematyki dla najmłodszych²⁷ czy w oparciu o teorię Lwa Wygotskiego koncepcja opracowania i wystawienia własnej sztuki przez uczniów klasy II szkoły podstawowej.

Podsumowując krótkie rozważania na temat wczesnego nauczania L2 w świetle teorii Brunera i Wygotskiego warto rozpatrzyć wybrane zagadnienia na zajęciach z przysłymi nauczycielami. Studenci opisani w niniejszym artykule wykazali się kreatywnością i autonomią, jak również dojrzałością w podejmowaniu trudnych tematów na zajęciach z języka angielskiego z najmłodszymi uczniami. W znacznej mierze studentom udało się wykorzystać swoje autorskie pomysły w ramach praktyk zawodowych. Uczniowie, pozytywnie odbierając twórcze zajęcia, umotywowani byli do dalszego samorozwoju. Kontynuując praktyki w trójmiejskich szkołach podstawowych studenci starali się rozwijać zainteresowania uczniów zagadnieniami filozoficznymi (prowadząc zajęcia z użyciem materiałów audiowizualnych dostępnych na stronach związanych z P4C²⁸), historią²⁹, chemią³⁰, matematyką³¹ i innymi dyscyplinami naukowymi. Mając (często ograniczony) dostęp do sali komputerowej studenci starali się zindywidualizować częściowo zajęcia z języka angielskiego jako L2 proponując 10 minut zajęć pracę z edukacyjnymi programami z dostępnych darmowych witryn. Efektem tego był czas spędzany poza szkołą (jak często referowali rodzice) na programy edukacyjne przedstawione im przez nauczycieli (studentów KKNJO). Umożliwiając

²⁶ Por. załącznik fig. 2.

²⁷ Zajęcia oparte na edukacyjnych programach dostępnych na stronach internetowych: <http://www.bbc.co.uk/schools/numbertime/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/laac/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/digger/> 6.03.2007.

²⁸ www.fablevision.com, www.maverickthephilosopher.com, <http://www.philosophyforchildren.org/>, <http://philosophyforkids.com/>, <http://www.pdcnet.org/questions.html>, <http://www.p4c.at>, 15.09.2007.

²⁹ <http://www.bbc.co.uk/schools/famouspeople/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/16/history.shtml>, <http://www.bbc.co.uk/scotland/education/int/hist/mary/>, <http://www.bbc.co.uk/cgi-perl/h2/h2.cgi?state=threads&board=onionstuff.histrw&/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/victorians/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/anglosaxons/index.shtml>, 15.09.2007.

³⁰ <http://education.nasa.gov/home/index.html>, <http://futureflight.arc.nasa.gov/>, <http://ksnn.larc.nasa.gov/k2newsbreaks.cfm>, <http://www.nasa.gov/audience/forkids/games/index.html>, <http://www.bbc.co.uk/sn/>, 15.09.2007.

³¹ http://www.bbc.co.uk/schools/digger/5_7entry/4.shtml, http://www.bbc.co.uk/schools/digger/9_11entry/4.shtml, <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/games/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/numbertime/>, <http://www.bbc.co.uk/schools/laac/numbers/chi.shtml>, <http://www.bbc.co.uk/schools/starship/maths/index.shtml>, 15.09.2007.

uczniom korzystanie z sal komputerowych nie tylko uatrakcyjnia się nauczanie od strony wizualno-graficznej, rozwiązuje się problem zróżnicowanych poziomów wiedzy, wprowadza się stopniowo autonomizację i indywidualizację w edukację publiczną. Przede wszystkim przekazuje się też umiejętności korzystania z nowoczesnych rozwiązań technicznych w celach edukacyjnych.

Załączniki

Fig. 1

GROUP 2:

Agnieszka Kijowska-Szmit, Magdalena Kwidzińska, Agnieszka Łazarz, Magdalena Łońska, Monika Mizerska

WHY IS THE MOON SAD?

45 min,

students' age: 10–11

level: elementary

1. Playing music by Jean Michel Jarre. Ss listen with their eyes closed and are to imagine what place comes to their mind. (to elicit the word „SPACE”)
2. T asks a question: What is SPACE? Ss give their answers.
3. T asks Ss what they can find in space (to elicit name „the MOON”)
4. T gives out copies of a poem and reads it aloud:

Moon

Are you lonely, Moon?

You giant white balloon!

You have no water, wind or air.

No wonder, nothing lives up there.

You can't grow trees or flowers or grass.

Your soil is only rocks and glass.

Even your light is not your own.

Instead it's from the sun that's shone.

Your gravity is weak, I hear.

You really have no atmosphere.

But don't be sad, Moon, please don't cry.

For I still love you in the sky.

Meish Goldish

<http://www.canteach.ca/elementary/songspoems34.html>

5. T asks: „Why is the moon sad? Why does it cry?”
6. Activity: Ss draw (in groups) a picture of a happy moon (with all the things making the moon happy)
7. Each group presents their drawings orally.

Fig. 2

Ilona Kozielska

Monika Kwaśniewska, II angielski zaoczny, II grupa

Students: 10 years old

Game: good or bad – discussing the right and wrong decisions

1. Activity.

Students are given a list of situations (on slips of paper). They have to decide whether their behavior is right or wrong by putting each slip of paper in the appropriate circle.

List of items:

1. Lying to your mother
2. The song
3. Helping your friend
4. Playing truant
5. Playing computer games
6. Watching TV
7. A prayer
8. Stealing
9. Studying
10. Drawing
11. A joke
12. Sports



2. After the first activity the teacher asks which of those situations can be both – bad and good. Students give their opinions and examples.
3. Teacher says the story which is not easy to categorized. The students discuss. Then the students have to create a story for each item from the first activity showing that good might be bad.

Example of the story (activity 3)

Praying – do you think praying is good? Ss – Yes!

What about praying for the teacher to break her leg so that the lessons are cancelled?

Bibliografia

- Bruner J. S. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Warszawa 1960: PIW.
- Bruner J. S. *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press.
- Freese H. L. *Kinder sind Philosophen*. Berlin 1990: Quadriega.
- Hirsh J., Kim K. *Distinct cortical areas associated with native and second languages*. *Nature* 1997, vol. 388.
- Jagodzińska M. *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk 2003: GWP.
- Komorowska H. *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*. „Języki Obce w Szkole” 1996, nr 3, s. 213–220.
- Maier W. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin 1991, München, s. 208.
- Olpińska M. *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*. „Edukacja dwujęzyczna” 2002, wyd. I, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 44–64.
- Piaget J. *The Child's Conception of The World*. Littlefield 1960: Adams & CO.
- Piaget J. *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa 1977: PWN.
- Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*. Wrocław 1996: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Stasiak H. *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*. Gdańsk 1992: Uniwersytet Gdański.
- Stasiak H. *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice*. „Linguodidactica” 1999, z. III, s. 172.
- Wieszczyczyńska E. *Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka*. Warszawa: „Języki obce w szkole” 2000, nr 6, s. 41–45, s. 36–40.
- Wilczyńska W. *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. Poznań 2001: Neofilolog nr 20, s. 6–12.
- Wilczyńska W. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań 2003: PWN.
- Wygotski L. *Narzędzia i znaki w rozwoju dziecka*. Warszawa 1978: PWN.
- Wygotski L. S. *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań 2002: Zysk i S-ka.
- Zabieglik S. *Filozofia w szkole w ujęciu autorów szkockich*. *Edukacja Filozoficzna* 1994, vol. 18, s. 165–178.

Agata Hofman
Uniwersytet Gdański

ZAJĘCIA Z FIZYKI W NAUCZANIU NAJMŁODSZYCH UCZNIÓW L2

Glottodydaktyczne podejście do najmłodszych uczniów jest warte analizy z punktu widzenia psycholingwistyki. Procesy poznawcze są nierozdzielnie związane z akwizycją. Kognitywizm umiejscawia te procesy w strukturze poznawczej człowieka¹. Akwizycja języka obcego nie może być celem samym w sobie. Konstatacja ta jest szczególnie prawdziwa w odniesieniu do najmłodszych uczniów, u których poznanie wyznaczają immanentne inklinacje do odkrywania i kategoryzowania nowości. Fizyka jest nauką przyrodniczą najbardziej podstawową i wszechogarniającą; jest tym, co dawniej nazywano filozofią przyrody². Ponieważ rozwój dziecka odbywa się poprzez nieustanne odkrywanie, w L1 lub L2, przedstawione w uproszczony sposób pewne prawdy fizyczne mogą nie tylko zainteresować najmłodszych uczniów, ale również rozszerzyć spektrum ich myślenia.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania niniejszej obserwacji są dzieci od 3 do 7 roku życia mające kontakt z językiem L2 nie krócej niż 50 godzin³. Obserwacja stanowiąca podłoże niniejszej publikacji obejmowała ba-

¹ Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001: PWN, s. 15.

² Feynman R. P., Leighton R. B., Sands M., *Feynmana wykłady z fizyki. Mechanika. Szczególna teoria względności. Tom 1*. Warszawa 2001: PWN, s. 49.

³ Proces nauczania prowadzony był z reguły indywidualnie, w niektórych przypadkach odbywał się w grupach dwuosobowych. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 60 minut. Miejszem nauki było laboratorium językowe wyposażone w komputery ze stałym dostępem do Internetu, układ akustyczny podłączony do komputerów, mikrofony podłączone do komputerów, telewizor, wideo, pianino oraz wiele gier, zabawek i programów edukacyjnych.

danie efektywności wczesnego indywidualnego nauczania L2, której efektywność mierzono przybliżoną liczbą słów i zwrotów opanowanych przez każdego z uczniów obserwowanych z osobna. Pomiar liczby słów i zwrotów został dokonany na podstawie analizy tekstów mówionych i pisanych, jak i umiejętności wykonywania poszczególnych zadań dydaktycznych pojawiających się w procesie asymilacji wiedzy w L2 u uczniów badanych przez okres od 24 miesięcy do 10 lat. Uczniowie ci uczestniczyli w tygodniowych kursach językowych obejmujących 15 godzin zajęć, jak również w rocznych kursach obejmujących 60 minut tygodniowo⁴. Zajęcia te wzbogacane były elementami fizyki doświadczalnej i teoretycznej. Prezentowany poniżej opis nauki dzieci został zgromadzony i przygotowany na podstawie obserwacji przeprowadzonych w latach 1997–2007 w Edukacyjnej Placówce Naukowo-Badawczej w Gdańsku⁵. Autorka prowadziła zajęcia według własnej koncepcji metodycznej

1. Podejście kognitywne w nauczaniu języków L1 i L2

W wielu publikacjach niesłusznie opisuje się psychologię poznawczą⁶ jako reakcję na behawioryzm⁷. W rzeczywistości podstawowe założenia kognitywizmu zostały sformułowane w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku przez Williama Jamesa i Sir Frederica Barleta⁸. Wśród prekursorów psycholingwistyki należy przede wszystkim wymienić Noama Chomsky'ego. Jest on twórcą gramatyki transformacyjno-generatywnej, która ma przełomowe znaczenie dla rozwoju nowoczesnych teorii lingwistycznych, jak również autorem m.in. koncepcji struktur głębokich (układów myślowych)⁹.

⁴ Zajęcia prowadzone były wyłącznie w języku angielskim jako L2.

⁵ Language Laboratories, Edukacyjna Placówka Naukowo-Badawcza w Gdańsku jest instytucją prywatną.

⁶ Psychologia poznawcza (*cognitive psychology*), inaczej kognitywizm, jest dziedziną psychologii, która bada procesy poznawcze, gdy mechanizm tworzenia doświadczenia opiera się na percepcji.

⁷ Por.: Tolman E. C., *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi*. Warszawa 1995: PWN, s. 6–11.

⁸ Das J. P., Kar B. C., Parrila R. K., *Cognitive Planning*. London 1996: Grosset/Putnam, s. 11.

⁹ Chomsky N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. London 1959: Prentice Hall, s. 28–54.

Ze względu na imponującą liczbę mikroparadygmatów¹⁰ trudno jest jednoznacznie przedstawić założenia psychologii poznawczej. Najogólniej ujmując, psychologia poznawcza udowadnia, że aby poznać, zrozumieć i przewidywać zachowania ludzkie, trzeba zrozumieć sposób, w jaki jednostka odbiera świat zewnętrzny¹¹. Procesy poznawcze u małych dzieci mają charakter nieuświadomiony; najczęściej przebiegają w postaci zabawy. Dlatego procesy metapoznawcze można powiązać z procesem uczenia się.

Obserwując zachowanie dzieci, kognitywiści wnoszą o procesach i reprezentacjach mentalnych, które są najistotniejsze w strukturze badawczej. Zarówno kognitywizm, jak i behawioryzm odwołują się do danych empirycznych i wykorzystują metody badawcze charakterystyczne dla nauk ścisłych, kładąc jednocześnie nacisk na obiektywizm. W koncepcji kognitywnej możemy wyróżnić trzy najważniejsze założenia kognitywnego zachowania jednostki:

1. Człowiek działa w aspekcie intencjonalnym, konstruktywnym i strategicznym; poznaniem nazywamy interakcję symboliczną, polegającą na przypisywaniu znaczeń bodźcom płynącym z otoczenia.
2. Jako system otwarty i społeczny jednostka jest zależna od interakcji z otoczeniem. W procesach poznawczych owa interakcja odbywa się głównie w celu wymiany informacji.
3. Inteligencja umożliwia człowiekowi adaptację do zmiennych warunków w środowisku¹². Gdy modelujemy procesy poznawcze jednostki, wówczas centralne miejsce naszego działania stanowi umysł, gdzie dana informacja jest generowana i przetwarzana w wyniku procesów myślowych.

Odnosząc główne założenia kognitywizmu do nauczania najmłodszych, zauważamy, że środowisko nauczania jest istotne w procesach poznawczych jednostki – szczególnie u dzieci najmłodszych, gdyż procesy uczenia się zachodzą w znacznej mierze bezwiednie. Modelując środowisko poznawcze,

¹⁰ Np. zarówno Piaget, jak i Bruner klasyfikują swoje poglądy jako należące do psychologii poznawczej. Jednak ich koncepcje dotyczące wczesnej akwizycji są dość odległe od siebie, a nawet stawiane w opozycji do siebie. Por. Piaget J., *The Child's Conception of The World*. Littlefield 1960: Adams & CO. Por. Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Warszawa 1960: PIW. Por. Hofman A., *Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2007, s. 46–54.

¹¹ Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*. Warszawa 1996: Biblioteka Myśli Semiotycznej, s. 11.

¹² Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001: PWN, s. 19.

należy brać pod uwagę wpływ bodźców przesyłanych jednostce i poprzez to ich wpływ na rozwój intelektualny dziecka. Gdy bodźce oferowane są w sposób ciekawy i zachęcający do poznania, wówczas można spodziewać się gotowości do dalszego odkrywania świata.

2. Praktyczne aspekty obserwacji

Zajęcia z fizyki – w języku angielskim dla najmłodszych uczniów, tj. dzieci od 3 roku życia – zaczynają się od obserwacji zjawisk najprostszych, których doświadczamy na co dzień, a do których często nie przywiązujemy wagi. Podczas z zajęć z trzyletnim chłopcem¹³ zadałam pytanie, w L2: co szybciej spada, kamień czy piórko?¹⁴ Przeprowadzono proste doświadczenie potwierdzające przypuszczenie ucznia. Następnie zaczęliśmy się zastanawiać: dlaczego w ogóle rzeczy spadają?¹⁵ Po odwiedzeniu strony internetowej zawierającej edukacyjne gry o wszechświecie¹⁶ zaobserwowaliśmy, że nie wszędzie rzeczy spadają, tak jak w grze o śmieciach krążących wokół Ziemi¹⁷. Powyższy opis przedstawia pierwsze zajęcia z grawitacji, kontynuowane w obrębie kwestii przyciągania przez czasokres około 2 miesięcy.

Innym punktem wyjściowym są wycieczki poza teren placówki edukacyjnej w celu zaobserwowania pewnych ciekawych zjawisk fizycznych. Podczas jednej z takich wycieczek 4-letnia uczennica zauważyła: „Karetka wydaje dwa dźwięki. To śmieszne!”¹⁸. Kontynuując przechadzkę zauważyliśmy, że każdy samochód, który szybko przejeżdża, wydaje „dwa dźwięki”: naj-

¹³ Imiona dzieci są zastrzeżone (ustawa o ochronie danych osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 roku – Dz.U. Nr 133, poz. 883).

¹⁴ *What falls down faster: the stone or the feather?* Pytanie było wsparte gestem i przedstawieniem przedmiotów, kamienia i ptasiego pióra.

¹⁵ *Why do things fall down?* Pytanie było wsparte gestem, przedstawieniem kilkunastu wybranych przedmiotów – książek, długopisów, płyt CD itp. – i spuszczeniem przedmiotów przy bacznej obserwacji ucznia.

¹⁶ <http://www.windows.ucar.edu/>, 26.07.2007.

¹⁷ Jest to edukacyjna gra oparta na danych naukowych przedstawiająca kilkanaście obiektów krążących wokół Ziemi. Zadanie ucznia polega na dzieleniu tych przedmiotów – tj. satelity, kawałka farby, zagubionej rękawicy astronauty – na użyteczne i śmieci. Po najechaniu kursorem myszy na odpowiedni przedmiot pojawia się opis przedmiotu w języku angielskim. http://www.windows.ucar.edu/tour/link=/games/junk_intro.html, 26.07.2007.

¹⁸ *The ambulance make two noises. Funny!* (Tekst jest z błędem tak jak było to oryginalnie wypowiedziany przez małego ucznia.)

pierw wyższy, potem niższy. Po powrocie uczennica rysowała dźwięki na arkuszu A1. Ostatnim etapem była praca z programem multimedialnym Microsoft Encarta¹⁹, który w uproszczony sposób przedstawia prawo Bernoulliego w postaci 4-minutowej prezentacji interaktywnej. Uczennica może zaobserwować, jak tworzy się dźwięk i jak rozchodzi się on pod wpływem prędkości i oporu powietrza.

Kolejną propozycją jest interaktywne laboratorium, które pozwala na badanie właściwości materiałów takich jak szkło, plastik, materiały tekstylne, papier, itp.²⁰ W internetowym laboratorium uczniowie mają do dyspozycji maszynę, do której można włożyć dowolny materiał i polewając wirtualną wodą sprawdzić, czy dany materiał jest wodoodporny, spuszczać wirtualny ciężarek można przekonać się, czy ów materiał jest wytrzymały, itp. Po zakończeniu eksperymentów uczniowie mogą podobne doświadczenia przeprowadzać w rzeczywistości. Trzymając kartkę papieru pod wodą można sprawdzić wytrzymałość tego materiału, przykładając plastik blisko lampy można się przekonać, czy jest on przezroczysty, itp. Doświadczenia te są łatwe do przeprowadzenia i nie wymagają znajomości skomplikowanego słownictwa w L2, a są bardziej atrakcyjne niż tradycyjne zajęcia językowe. Język jest wykorzystywany jedynie jako narzędzie do przekazania treści ciekawych dla ucznia.

Starszym uczniom – sześciolatni i starszym – można przedstawić nieco bardziej skomplikowane zagadnienia. Na podstawie krótkich interaktywnych wykładów z najnowszych teorii fizycznych²¹ – podzielonych na sześciu-, siedmiominutowe fragmenty przedstawiające m.in. teorię strun, błędy newtonowskiego oglądu grawitacji, itp. – można zachęcić uczniów do rozmyślań filozoficzno-fizycznych nad wymiarem wszechświata, jego granicami i możliwościami ogarnięcia jego praw. Dzieci rozbudzone w ten sposób intelektualnie tworzą obrazy graficzne i przestrzenne wszechświata w sposób ciekawy i nietuzinkowy.

Etapem wspierającym i czyniącym zajęcia bardziej atrakcyjnymi jest wizyta w Pomorskim Parku Naukowo-Technologicznym²². W dziale poświęconym fizyce uczniowie mają do dyspozycji m.in. wagę szalkową z klocekami, które muszą zawiesić na ramionach wagi w taki sposób, aby ramiona

¹⁹ Microsoft Encarta 97, Microsoft Home.

²⁰ <http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/>, 19.07.2007.

²¹ <http://www.pbs.org/wgbh/nova/elegant/program.html>, 2.08.2007.

²² Centrum Nauki Experyment, Al. Zwycięstwa 96/98, 81-451 Gdynia. <http://experyment.gdynia.pl/pl/dokumenty/main-page>, 13.07.2007.

znajdowały się na tej samej wysokości²³. Po powrocie do placówki edukacyjnej uczniowie opowiadają, przedstawiają graficzne, a następnie budują konstrukcje przypominające wagę z dostępnych materiałów, tj. plastikowych kubków, sznurków, klocków, ciastoliny, itp. 6-letnia uczennica przedstawiła ciekawą konstrukcję złożoną z ciastoliny i mokrego papieru.

Inną propozycją w obrębie zagadnień fizycznych jest możliwość wytwarzania baniek o różnych rozmiarach i kształtach oraz możliwość „schowania się” w bańce. Kropla wody utrzymuje się w całości dzięki istnieniu zjawiska fizycznego zwanego napięciem powierzchniowym. Dodając mydło do wody osłabiamy jej napięcie powierzchniowe, powłoka staje się wówczas bardziej rozciągliwa. Dzięki temu można robić bańki mydlane. Uczniowie mogą zanurzyć pierścień z drutu w płynie, a następnie dmuchać w błonkę lub machnąć pierścieniem, aby utworzyć bańkę. Jej wielkość zależeć będzie od prędkości poruszania pierścieniem lub od siły dmuchania. Dzieci mogą również znaleźć się wewnątrz wielkiej bańki mydlanej: stanąć na cokole i powoli, nad głowę, wyciągać z płynu hula-hop²⁴. Jako kontynuacja zagadnienia właściwości wody warto sięgnąć do wykładów z fizyki Feynmana²⁵. Tłumacząc teorię atomistyczną ten profesor noblista proponuje czytelnikowi – w tym wypadku dzieciom uczącym się angielskiego – przyjrzenie się kropli. Następnie kroplę należy powiększyć 2000 razy – można to uzyskać przy pomocy dobrego mikroskopu. Nadal obserwujemy jednolitą wodę i prawdopodobnie pływające po niej pantofelki. Kolejne 2000 razy – to doświadczenie można przeprowadzić jedynie w wyobraźni – ukazuje wodę, w której coś się roi,

²³ Zdarza się, że jeden klocek może być „cięższy” od większej ilości takich samych klocków. Aby waga była w równowadze, większa ilość klocków musi być usytuowana bliżej środka niż znajdujący się na przeciwnym ramieniu jeden klocek. Można zaobserwować podobne zjawisko na placu zabaw. Aby dwie osoby o różnej wadze mogły korzystać z huśtawki (typu ważka), cięższa z nich musi usiąść bliżej środka. Waga jest maszyną prostą, na podobnej zasadzie działa dźwignia. http://experiment.gdynia.pl/pl/dokumenty/main_page,13.07.2007.

²⁴ Bańki to obraz interferencyjny, który powstaje z nakładania się fal. Część zwykłego białego światła padającego na bańkę przechodzi przez nią, część odbija się od zewnętrznej, a część od jej wewnętrznej powierzchni. Wiązka światła odbita od wewnętrznej części ścianki nakłada się na wiązkę światła odbitą od ścianki zewnętrznej i powstaje barwny obraz, zależny od grubości bańki. Bańka z czasem staje się coraz mniejsza, ponieważ wyparowuje z niej woda, wówczas barwne plamy zmieniają się i stają mniej wyraźne. Aby zaobserwować, jak mieniają się kolory na bańce mydlanej, uczniowie mogą unieść powoli za pomocą linek poprzeczkę znajdującą się w naczyniu z płynem. Powstanie duża błona – można dmuchnąć na nią i sprawdzić, jak zmieniają się barwy. Por. http://experiment.gdynia.pl/pl/dokumenty/main_page,13.07.2007.

²⁵ Feynman R. P., Leighton R. B., Sands M., *Feynmana wykłady z fizyki. Mechanika. Szczególna teoria względności. Tom 1*. Warszawa 2001: PWN, s. 21.

jakby tłum na stadionie. Tak można dojść do atomów, z których składa się wszechświat.

Ostatnim opisanym tu pokrótce doświadczeniem jest most samonośny²⁶. Uczniowie układają na rusztowaniu most z kilku klocków. Po usunięciu rusztowania most dalej się trzyma, pomimo że klocki nie są niczym spójone. Uczestnicząc w tym doświadczeniu można rozpocząć zajęcia poświęcone rodzajom sił, takich jak siły odśrodkowe itp. Pomiedzy poszczególnymi klockami ułożonymi w łuku nie działają siły nazywane tnącymi lub zginającymi, które spowodowałyby zawalenie się mostu. W tym przypadku działają jedynie tzw. siły normalne, czyli takie, które można sobie wyobrazić jako siły rozpierające poszczególne klocki na boki. Działanie tych sił powoduje „klinowanie się” poszczególnych elementów. Uczniowie po powrocie do placówki edukacyjnej, w której odbywają się regularne zajęcia, zachęceni są do budowania konstrukcji z klocków lego czerpiąc inspirację z mostu samonośnego, dzieł Eschera takich jak ciekawa interpretacja teorii względności na przykładzie zamku z klocków lego²⁷, lub po prostu odnosząc się do swojej wyobraźni.

3. Podsumowanie

Nauczanie powinno nie tylko nas gdzieś doprowadzić, ale również powinno ułatwić nam dotarcie dalej.

Jerome Bruner²⁸

Jerome Bruner wysuwa na pierwszy plan rolę otoczenia w kształtowaniu jednostki²⁹. Twierdzi, że rozwój pozytywnej motywacji wywiera znaczny wpływ na proces edukacji. W swoich rozważaniach wychodzi od ciekawego

²⁶ Rozkład tych rozpierających sił nazywany jest Linią Ciśnień. Rozwiązania te stosowano już w starożytności. Rzymianie budowali w ten sposób mosty i akwedukty. Por. <http://experiment.gdynia.pl/pl/dokumenty/fizyka>, 13.08.2007.

²⁷ Por. <http://www.andrewlipson.com/escher/relativity.html>, 18.07.2007.

²⁸ Bruner J. S., *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press, s. 17.

²⁹ „Rzeczony umysłowy w bardzo dużym stopniu zależy od rozwijających oddziaływań z zewnątrz, które wpływają na opanowywanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicznościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi. (...) Zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właściwie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to, cośmy już zrobili i widzieli, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji rzeczywistości”. Bruner J. S., *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press, s. 32.

stwierdzenia, że każdego przedmiotu szkolnego można nauczać w dowolnym etapie rozwoju dziecka. Bruner zauważa, że wszystko zależy od rozwoju intelektualnego jednostki, od osobistej motywacji dziecka i od środowiska poznawczego. Oferując najmłodszym dzieciom uczącym się języka angielskiego jako L2 – dzieciom od 3. do 7. roku życia – ciekawe zajęcia połączone z doświadczeniami z zakresu podstawowych zagadnień z dziedziny fizyki dostarczamy im bodźców, których z reguły brakuje w ich codzienności. Profesor Lipman twierdzi, że małe dzieci są urodzonymi filozofami, zadają pytania ontologiczne i udzielając na nie zaskakujących odpowiedzi³⁰. Może się wydawać, że chęć wprowadzenia fizyki dla małych dzieci uczących się L2 jest przesadą i wyrazem przeintelektualizowania wczesnego nauczania. Jednak z 10-letniego doświadczenia w zakresie wczesnej edukacji L2 z elementami fizyki wynika, że mali uczniowie nie tylko cenią sobie partnerską postawę nauczyciela wraz ze wspólnym odkrywaniem praw fizycznych, ale również chętniej uczestniczą w zajęciach, w których mogą odkrywać nieznaną im dotąd dziedzinę wiedzy. Gdy Profesor Lipman we wczesnych latach 70. tworzył koncepcję P4C (Philosophy For Children), borykał się z zarzutami, iż filozofia jest daleko ponad możliwości małych dzieci³¹. Po ponad 30 latach doświadczeń okazuje się, że P4C wpływa korzystnie na umiejętności logicznego myślenia, czytania, pisania i ogólny rozwój intelektualny najmłodszych³². Fizyka, czy filozofia przyrody wg. Feynmana, jest nauką pokrewną filozofii. Daje szeroką paletę możliwości doświadczeń, eksperymentów i po prostu ciekawych zajęć z najmłodszymi dziećmi. Opisane w niniejszej publikacji przykłady to zaledwie nieznaczna część realizowanych przez lata „spotkań” z fizyką dla najmłodszych w L2. Pozytywny wpływ wczesnego nauczania jest niekwestionowany zarówno w ujęciu glottodydaktycznym, jak i neurobiologicznym³³. Gdy jest on połączony z umiłowaniem nauki – Brunerowskim

³⁰ Por. Beata Elwich, Anna Łagodźka, Robert Piłat, *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*, <http://www.human-rights.net/fed/wyd/wyd.htm>, 5.03.2007.

³¹ Podczas mojego wykładu w Polskim Towarzystwie Filozoficznym nt. *Filozofii dla dzieci* w Uniwersytecie Gdańskim 12 marca 2007 roku spotkałam się z uwagami profesorów gdańskich, iż filozofia jest dla „filozofów” i ewentualnie wybitnych studentów filozofii. Dzieci nie należy przeceniać.

³² Por. Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*. Warszawa 1997: CODN.

³³ Mózg osoby dwu- i wielojęzycznej jest neurologicznie różny od mózgu osoby monolingwalnej. Osoby wielojęzyczne mają fizycznie bardziej rozległy obszar Brocka i Wernickiego. Ponadto środki matryc obu języków w przypadku osób dwujęzycznych są oddalone od siebie o około 1,3 mm. Osoby jednojęzyczne – posługujące się dwoma językami – mają środki matryc języków oddalone od siebie o około 7,9 mm. Im bliżej siebie są środki matryc językowych tym szybciej następuje przesył danych, tym samym tym sprawniej zachodzą wszelkie procesy intelektualne. Por. Hirsh J., Kim K., *Distinct cortical areas associated with native and second languages*. Nature 1997, vol. 388, s. 171–176.

love of learning – daje dzieciom możliwości pełniejszego rozwoju swoich potencjalnych talentów.

Bibliografia

- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Warszawa 1960: PIW.
- Bruner J. S., *The process of education*. Cambridge, MA 1965: Harvard University Press.
- Chomsky N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. London 1959: Prentice Hall.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001: PWN.
- Das J. P., Kar B. C., Parrila R. K., *Cognitive Planning*. London 1996: Grosset/Putnam.
- Feynman R. P., Leighton R. B., Sands M., *Feynmana wykłady z fizyki. Mechanika. Szczególna teoria względności. Tom 1*. Warszawa 2001: PWN.
- Hirsh J., Kim K., *Distinct cortical areas associated with native and second language*. Nature 1997, vol. 388.
- Hofman A., *Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3/2007.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*. Warszawa 1997: CODN.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*. Warszawa 1996: Biblioteka Myśli Semiotycznej.
- Piaget J., *The Child's Conception of The World*. Littlefield 1960: Adams & CO.
- Tolman E. C., *Zachowanie celowe u zwierząt i ludzi*. Warszawa 1995: PWN.

Łukasz Karpiński
Uniwersytet Warszawski

JEDNOSTKI JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO W ASPEKCIE STATUSU TERMINOLOGICZNEGO

Język specjalistyczny¹ wyraża określony system terminologiczny i służy poznawaniu obiektów specyficznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. Technolekt, ze względu na swoją specyfikę dąży do uściślenia pojęć, stąd poza słowami języka ogólnego leksyka specjalistyczna wyraża się także m.in. terminami i standardami terminologicznymi. Do tego należy dodać, że główną funkcją języka specjalistycznego jest funkcja poznawcza. Ponadto dla technolektu właściwa jest również funkcja komunikatywna i instrumentalna [Lukszyn-Zmarzer, 2001]. Natomiast funkcje, które stanowią istotę języka naturalnego, np. funkcja ekspresywna (przekaz emocji), funkcja apelatywna (oddziaływanie na odbiorcę) lub funkcja poetycka (obrazowe przekazywanie rzeczywistości pozajęzykowej) nie są i nie mogą być stosowane w technolekcie.

Słownictwo specjalistyczne posiada jednak wiele cech wspólnych ze słownictwem ogólnym. W określonych warunkach wzmaga się wzajemne oddziaływanie, związane z nowymi dyscyplinami naukowymi i innymi efektami działań zawodowych ludzi. Ponadto ma ono taki sam rodowód jak słownictwo ogólne i powstaje w oparciu o prawa w nim panujące. Dodatkowo każdy etnolekt w związku z ogólnym postępem technicznym przyswaja sobie duże ilości określeń. Nie bez znaczenia jest tu również aktualizacja

¹ Inaczej: technolekt. Skonwencjonalizowany system semiotyczny, powstały i bazujący na języku naturalnym i w oparciu o prawa w nim panujące. Służy poznawaniu i określaniu obiektów charakterystycznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. Inne nazwy spotykane w literaturze to m.in. język dla celów specjalistycznych (JCS), *ang.* language for special purposes (LSP), *ros.* язык для специальных целей (ЯЦС), ew. podjęzyk, subjęzyk, język profesjonalny.

wiedzy w podręcznikach dla szkolnictwa. Natomiast czynniki w strukturze gramatycznej i leksykalnej subjęzyków specjalistycznych i języka ogólnego są różne. I chodzi w tym wypadku „nie tylko o terminy, jako wyrazy lub połączenia wyrazowe oznaczające pojęcia i obiekty danej dyscypliny, a także o funkcjonowanie wyrazów nieterminologicznych w tekście specjalistycznym” [Lukszyn 2001: 9]. Dla celów komunikacji specjalistycznej używa się subjęzyka opartego na danym etnolekcie. Stąd można w nim wyodrębnić takie jednostki jak wyrazy języka ogólnego, hipoterminy, terminoidy, quasi-terminy, preterminy, profesjonalizmy oraz terminy:

Wyrazy języka ogólnego – znaki językowe nazywające jednostkowy przedmiot materialny lub klasę jednorodnych przedmiotów materialnych, treści psychiczne, czynności, stany, cechy, wyrażające relacje między elementami rzeczywistości lub modyfikujące treści znaczeniowe innych wyrazów. Stanowią one lingwistyczną podstawę komunikacji zawodowej, tworzą tło kontekstowe, lecz nie przenoszą znaczenia specjalistycznego.

Hipoterminy, rozumiane jako wyrazy ogólne funkcjonujące w leksykonie terminologicznym, potrzebne do kompletnego wyrażania w odpowiedniej normie stylistycznej komunikatów i określania czynności, sytuacji i przedmiotów znanych specjalistom, lecz nie posiadających ścisłych określeń w danej dziedzinie. Są nimi np. czasowniki egzystencjalne i procesywne (*istnieć, rozwijać się, powodować*), rzeczowniki osobowe (typu *agent, autor, kierownik*), niektóre przymiotniki (*prosty, stary, wielki* i in.), które znajdują zastosowanie w tekstach specjalistycznych. Czasowniki będące hipotermunami zazwyczaj nie występują w formie trybu rozkazującego, ani w formie pierwszej osoby, wybiórczo łączą się z przysłówkami i rzeczownikami, a rzeczowniki nie miewają odpowiedników rodzaju żeńskiego i, podobnie jak przymiotniki, nie tworzą derywatów z sufiksami deminutywnymi i augmentatywnymi oraz nie wchodzą w relacje synonimiczne [STP 2002: 98–102]. Hipotermunami w określonych gałęziach wiedzy mogą być np. słowa:

- *działać* – *robić coś, tworzyć w jakiejś sprawie,*
- *jednoosobowy* – *dot. czynności lub obiektu przeznaczonego dla jednej osoby,*
- *jednorodny* – *składający się z takich samych części składowych lub mający te same właściwości,*
- *niekompletny* – *nie tworzący całości, niepełny,*
- *niezdatny* – *nie dający się użyć do czegoś,*
- *obliczyć* – *dać wynik, określić rezultat czegoś,*
- *ponadnormatywny* – *przekraczający ilość, liczbę określoną przez odpowiednie wskaźniki,*
- *skropić* – *polać coś, rozpryskując płyn.*

Wymienione czasowniki w języku ogólnym mają szerokie pole znaczeniowe, jednak w określonej sytuacji zawodowej znajduje użycie tylko część znaczenia; inaczej słowo *skropić* będzie rozumiała osoba duchowna, na inne cechy zwróci uwagę ogrodnik, a jeszcze inne skojarzenia będzie miała osoba kierująca procesem skrapiania ciekłym asfaltem powierzchnię drogi, ew. inaczej będą rozumieć w kontekście zawodowym słowo *basen* projektant ogrodu i personel szpitalny. Z kolei niektóre czasowniki procesywne poprzez określanie czynności wykonywanych w jednej określonej dziedzinie wychodzą poza ramy hipoterminu, stając się quasi-terminami i mogą dalej rozwijać i uściślać swoją definicję, szczególnie jeśli źródłosłów jest pochodzenia obcego, np. *konszować* – *mieszać masę czekoladową w temperaturze do 100°C w celu połączenia jej składników oraz odparowania nadmiaru wody; od słowa konsza, fr. conche*, czy *mulczować* – *utwardzać i nawozić pod roślinność stabilizującą skarpy gruntowe w celu zapobiegania osuwiskom*. Natomiast rzeczowniki nieosobowe, używane w zawodowej komunikacji językowej, np. *fabryka, konstrukcja, magistrala, maszyna, sprzęt, urządzenie* są szeroko używane w wielu odmianach języka ogólnego i jeśli w określonej dziedzinie nie mają przypisanego konkretnego znaczenia predystynującego do zaliczenia ich choćby do quasi-terminów, są traktowane jako **terminoidy** – wyrazy charakterystyczne dla terminologii technicznej, lecz posiadające bliżej nieokreśloną semantykę.

Quasi-terminy, czyli wyrazy języka ogólnego kandydujące do rangi terminu, którego definicję fachową wyprowadza się ze znaczenia leksykalnego. Swoistą cechą jednostki zaliczanej do quasi-terminów jest ciągle podejmowanie prób optymalizacji jej definicji, co znajduje odzwierciedlenie w ich wielości i różnorodności [STP 2002]. Powyższe zjawisko językowe występuje, gdy pojęcie odpowiadające słowu jest ogólnie znane, natomiast jednocześnie w indywidualnej percepcji mogą pojawiać się różnicowania w doborze odpowiednich cech dystynktywnych składających się na abstrakcyjny koncept, odpowiadający danemu pojęciu. W efekcie pojawiają się różnorodne definicje. Quasi-termin związany jest z rozwojem nauki i techniki. Zadaniem wewnętrznym każdego quasi-terminu jest dążenie do przekształcenia się w termin. Metamorfoza ta nie jest skutkiem jakiejś szczególnej działalności naukowej, lecz powstaje na skutek gromadzenia jakościowych elementów wiedzy w zakresie danej nauki [Lukszyn & Zmarzer 2001: 25]. W każdej wyodrębniającej się (rozwijającej się) dziedzinie nadchodzi moment systematyzacji, a często nawet prawnej regulacji pewnych związanych z nią pojęć – zjawisk i czynności. Prace te mogą postępować sukcesywnie i obejmować jedynie część technolektu. Jednak do tego momentu leksyka zawodowa posługuje się właśnie quasi-ter-

minami. W obecnych czasach prace normalizacyjne zostały zintensyfikowane, tak więc analizując terminologię poszczególnych gałęzi wiedzy można natrafić na dużą grupę usystematyzowanych terminów, inne pojęcia mogą jednak dalej funkcjonować w kategorii quasi-terminów i praktycznie tylko procesy normalizacyjne mogą wpłynąć na zmianę ich statusu, np.: *biureta* (tj. odpowiednio skalibrowane naczynie o niedużym przekroju – brak jest wymagań przekroju naczynia), *cena umowna* (tj. ustalana na drodze uzgodnienia pomiędzy stronami umowy – nieostre określenie ram znaczeniowych, szczególnie rodzaju uzgodnień), *certyfiikat* (tj. dokument urzędowo stwierdzający jakiś stan faktyczny – oprócz szerokich możliwości zastosowania, należy uwzględnić już funkcjonujące w terminologii określenia „atest” i „deklaracja”).

Preterminy, czyli nowo tworzone nazwy nomenklaturowe przed ich legalizacją przez kompetentny resort lub służbę terminologiczną. Preterminy powstają masowo w trakcie ukierunkowanej działalności zawodowej. Na wstępnym etapie porządkowania systemu terminologicznego wszystkie jego składniki mają status preterminów [STP]. Powyższy status posiadają zarówno nazwy używane przez dłuższy czas, lecz z powodu np. posiadania równorzędnego odpowiednika nie zatwierdzone, jak i te, nad którymi trwają prace odpowiednich służb. Polegają one w uogólnieniu na zebraniu propozycji od instytucji (urzędów) nazw określających dane pojęcie, zredagowaniu przez uprawnione osoby odpowiedniej definicji i przedstawieniu efektów prac zainteresowanym jednostkom spoza służb terminologicznych. Następnie zainteresowane strony przedstawiają swoje preferencje, po czym następuje końcowe zatwierdzenie terminu wraz z jego opisem. Przedstawianie przykładów preterminów w niniejszej pracy byłoby swoistym hamulcem dla rozwoju przytoczonych pojęć, nieaktualnym w krótkim okresie czasu. Opis działań terminologicznych przedstawia praca „Teoretyczne podstawy terminologii”, a konkretne prace językowe są ogłaszane w Internecie na stronach Polskiego Komitetu Normalizacyjnego.

Jednostki słownictwa fachowego (**profesjonalizmy**), to formy i wyrażenia wytworzone przez zamkniętą grupę zawodową (lub społeczną) i charakterystyczne tylko dla niej. Jako takie funkcjonują w danym leksykonie bez większych zmian znaczeniowych i poprzez odniesienie do konkretnych przedmiotów mogą przypominać quasi-terminy czy nawet terminy, lecz są one zależne od konwencji stylistycznej, nie wykraczają poza określoną grupę zawodową i z różnym stopniem dokładności odnoszą się do pojęcia, które ilustrują. Przykładowo tylko pewne grupy specjalistów są w stanie powiedzieć, co to jest *mel* (metalowy element), *diaks* (narzędzie),

żabka (narzędzie), *łazik* (pojazd), czy *żaneta* (narzędzie medyczne). Mały udział żargonizmów w strukturze danej terminologii jest dobrym wskaźnikiem porządkowania słownictwa. Żadna dziedzina nie jest już wiedzą tajemną dla wybranych i nie może ograniczać dostępu do swoich zasobów, a wręcz przeciwnie, musi otwierać się na świat i propagować współpracę między specjalistami z różnych krajów. Stąd wiele jednostek żargonowych przeszło do języka ogólnego lub zostało włączonych do regularnej terminologii.

Terminy, czyli znaki językowe wchodzące w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawne wyrazom języka ogólnego [STP, op.cit.]. Terminy używane są przez specyficznych użytkowników w specyficznych sytuacjach, służą przede wszystkim jako narzędzia pracy poznawczej i praktycznej. Ich systemowość polega na tym, że każdy termin zawsze stanowi część określonego systemu terminologicznego, a konwencjonalność jest związana z ich tworzeniem – nie powstaje on w sposób naturalny, lecz w wyniku celowej działalności określonej grupy zawodowej. W każdym z technolektów można przeprowadzić podział terminów na te, które powiązane są z obiektem materialnie doświadczanym przez użytkownika języka, tj. obiektem realnym, oraz na terminy związane z „obiektem wyprowadzonym z określonej konstrukcji intelektualnej – obiektem idealnym” [Lukszyn & Zmarzer 2001: 14]. I tak pierwsza grupa z relacją: *obiekt – idealny obraz obiektu – wyraz* to nazwy nomenklaturowe (**nomeny**), natomiast druga: *obiekt – pojęcie – wyraz* to **terminy teoretyczne**. Taki podział może być dowodem na to, że pewne jednostki języka mogą być w pełni jednoznaczne, gdyż zestaw charakterystycznych cech dystynktywnych jest wspomagany poprzez idealny obraz obiektu, co zmniejsza do minimum ryzyko niejednoznaczności, natomiast inne jednostki – terminy teoretyczne bazują na abstrakcyjnym pojęciu, opisywanym poprzez cechy dystynktywne.

Proponowane jest również pojęcie standardu terminologicznego, rozumianego jako znormalizowany termin, spełniający zaostrzone kryteria stawiane wobec funkcji znaczeniowej, neutralny emocjonalnie, możliwie zwięzły i krótki w formie, przypisany określonej dziedzinie wiedzy i prowadzący do bezbłędnej identyfikacji obiektu, posiadający zdolność tworzenia większych form komunikacji i podlegający określonym regułom gramatycznym. O ile termin to jednostka leksykalna – nazwa, przyjęta w określonej dziedzinie i zalecana do użytku przez odpowiedni autorytet naukowy, o tyle standard musi posiadać formalnie potwierdzone przeznaczenie użytkowe.

Większość znanych w literaturze naukowej definicji terminu wymienia najczęściej takie kategorie jak: ścisłość (jednoznaczność), nacechowanie emocjonalne (wartość stylistyczna), zwięzłość, zrozumiałość, typ formy, budowa

leksykalna, łączliwość, formy gramatyczne i kontekstowość (systemowość)². Można w związku z tym zestawić pod powyższym kątem wyraz języka ogólnego, termin i abstrakcyjną jednostkę myślenia – koncept. Zestawienie to ma na celu zebranie możliwie jak najwięcej informacji o zakresie znaczeniowym pola danego pojęcia oraz zmian jego wielkości przy użyciu podczas komunikacji różnych nośników językowych.

1. Ścisłość i jednoznaczność terminu jest realizowana poprzez określenie jego definicji w danej dziedzinie wiedzy oraz dokładne umiejscowienie w systemie terminologicznym. Słowo może posiadać teoretycznie nieskończenie wiele znaczeń, ewoluując wraz z rozwojem ludzkości. W procesie komunikacji międzyjęzykowej może to prowadzić do błędnej interpretacji. W przypadku słowa języka ogólnego mamy więc do czynienia z szerokim polem znaczeniowym.

W większości naukowych definicji terminu pada stwierdzenie, iż powinien on w sposób ścisły i jednoznaczny odnosić się do określonych przedmiotów i zjawisk. Jest to warunkowane budową definicji i umiejscowieniem terminu w systemie językowym. Słowo używane w danym technolekcie uzyskuje jego specjalne cechy znaczeniowe, tj. skupia uwagę odbiorcy informacji (komunikatu) na specyfice danej dziedziny nauki i pozwala na prawidłowe rozkodowanie i zrozumienie informacji.

Koncept jest abstrakcyjną wersją definiowanego obiektu (pojęcia), stanowiąc podstawowy punkt wyjścia w każdej sferze działalności terminologicznej. Ponadto zwykle koncept kształtuje się wcześniej niż odpowiadający mu znak. Mówiąc w tym przypadku o ścisłości bierze się pod uwagę te charakterystyki, które odróżniają w jednostce myśli pojęcia między sobą. Koncept wraz z przypisanym mu materialnym kształtem tworzy pojęcie. Ze względu na możliwość przypisania konceptowi rozmaitych kształtów jednemu konceptowi może odpowiadać kilka pojęć, jednak niezależnie, czy dotyczy to wyrazu potocznego, czy standardu terminologicznego będzie on oznaczał jeden znak.

² Definicje wybrano z prac: Grucza F., *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, [w:] „Teoretyczne podstawy terminologii”, Wrocław 1991; Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, WLSiFW, Warszawa, 2001; Golovin = Головин В. Н., *О некоторых проблемах изучения терминов*, «Вестник московского университета», № 5, 1972; Reformatskij = Реформатский А. А., *Введение в языкознание*, в кн: Татаринов В. А., «История отечественного терминоведения. Классики терминоведения. Очерк и хрестоматия», Москва, 1994; Tabakanova = Табаканова В. Д., *Два термина – одно понятие*, «Терминоведение», № 1-3, 1998; Tatarinov = Татаринов В. А., *История отечественного терминоведения. Этапы становления отечественного терминоведения*, Москва, 1994.

2. Nacechowanie emocjonalne (wartość stylistyczna), jest bardzo zróżnicowane w zależności od typu i zadań przeznaczonych dla danej jednostki języka. Słowo języka ogólnego nabiera często nowego znaczenia w zależności od zastosowanego kontekstu, gestu czy intonacji w wersji mówionej.

Neutralne nacechowanie emocjonalne i stylistyczne terminu³ wynika z jego głównej funkcji narzędzia pracy poznawczej i praktycznej [STP 2002: 137]. Koncept jest abstraktem zależnym od nadawcy myśli i jego nabytych cech wyróżniających. Stąd stosunek do materialnego odpowiednika może oscylować w pełnym zakresie od negatywnego poprzez neutralny do pozytywnego.

3. Zwięzłość formy jednostki komunikacji, odnosi się do sposobu formułowania danej wypowiedzi. Słowa języka ogólnego są formułowane w pewnej zgodności z ogólnymi regułami języka, zachowując przy tym dużą swobodę w zakresie długości (czasu trwania) komunikatu. Przy określaniu zwięzłości należy zaznaczyć różnice, jakie zachodzą pomiędzy językiem mówionym, a jego pisanymi realizacjami. Pełne zrozumienie treści wyrażonej w danym komunikacie jest w idealnych warunkach odbioru możliwe nawet przy opuszczeniu pewnych części wyrazów, a nawet całych, przenoszących niewielką wartość informacyjną słów, które odbiorca może bez wysiłku odtworzyć. Według Jankowskiego [Jankowski 1973: 19–20], każdy język zawiera około 50% nadmiaru informacji. Wynika to głównie ze struktury samego języka. Tworząc wypowiedź lub budując zdanie nadawca podporządkowuje się pewnym regułom, a to pociąga za sobą rozbudowanie komunikatu. Jest to jednak sytuacja nieodzowna, gdyż inaczej najmniejsze zakłócenie w odbiorze przekazu uczyniłoby go niezrozumiałym.

Termin podlega nadrzędnemu procesowi optymalizacji – przystosowaniu jego formy jak najlepiej do potrzeb użytkowników i wymagań normatywnych. Również większe komunikaty na poziomie technolektu dążą do precyzji i zwięzłości.

Zwięzłość abstrakcyjnej jednostki myśli, jaką jest koncept jest nieokreślona i z racji swobody swojego niezależnego od środków językowych charakteru, może tworzyć rozmaite warianty pojęciowe.

4. Zagadnienie zrozumienia przez odbiorcę komunikatu w postaci ustnej lub pisemnej jest z punktu widzenia dowolnego technolektu sprawą najwyższej wagi. Stąd wychodzą dążenia do standaryzacji i unifikacji każdej terminologii. Język ogólny pozbawiony jest nakazów i ograniczeń dotyczą-

³ W literaturze można spotkać stwierdzenie, że nie wszystkie terminy są neutralne stylistycznie [Danilenko 1971: 11–12].

cych ujednoczenia. Ważną rolę w języku ogólnym odgrywa pojęcie interpretacji danego komunikatu – od niezrozumienia do całkowicie własnego odbioru. Dwóch interpretatorów dostrzeże zawsze nieco odmienne aspekty znaczenia, nawet na poziomie rozumienia [Hirsch 1977: 202]. Ponadto obok znaczenia podstawowego (słownikowego), każdy prawie wyraz posiada rozszerzone znaczenie, ukształtowane na bazie skojarzeń z innymi wyrazami i sytuacjami.

Termin z założenia ma być w pełni zrozumiały w obrębie danej dziedziny. Należy przy tym zwrócić uwagę na kompromis pomiędzy zwięzłością i zrozumiałością i choć językoznawcy uważają, że termin jednowyrazowy (lub rzadko dwuwyrazowy) jest lepszy, to czasem wieloczłonowe terminy, unikając skrótów, dokładniej określają pojęcie [Golovin 1972: 51–52].

Nadawca w momencie użycia ma ustalony stosunek do konceptu i interpretuje go indywidualnie w obrębie danej dziedziny. Rozumienie nie jest czymś bezpośrednio danym człowiekowi, lecz jest zawsze konstruowaniem (interpretowaniem) treści na podstawie posiadanych znaków. Każdy, kto myśli, że rozumie jakąś wypowiedź, pojmuje jakieś jej znaczenie.

5. Krótkość formy odnosi się do ilościowego ujęcia wszelkich realizacji materialnych wyrażanych pojęć. Jednostka wyrazowa może składać się z jednego lub wielu elementów określających i uściślających opisywane pojęcie w zależności od potrzeb informacyjnych. W języku istnieje wiele form, w których dopiero drugi człon pozwala na sprecyzowanie pojęcia, np. słowo *czas*; *czas dostępu* (informatyka), *czas pracy*, *czas reakcji*, *czas wykonania*. Tworząc termin dąży się do kompromisu pomiędzy skutecznym rozumieniem a kryterium ilościowym. Terminy podrzędne dla uściślenia znaczenia otrzymują dodatkowe określenia tworząc niejako wymuszone formy kilku-elementowe, np. *agregat do topienia bitumu*, *deskowanie tradycyjne monolitycznych ław fundamentowych*, *układ pomiarowo-rozliczeniowy*, *przewodnica do układania warstw z betonu cementowego*, *standardowy kwestionariusz prekwalifikacyjny*, *dom dziecka* i *dom małego dziecka*. Określenie formy konceptu może nastęrczać pewne trudności, lecz można założyć, że przedstawia sobą obraz jednego konkretnego pojęcia wraz z indywidualnie percepcowanymi cechami, przechowywanymi w pamięci konceptualnej każdego człowieka.

6. Język ludzki kryje w sobie kilka rodzajów informacji: o treści wypowiedzi, o osobie mówcy, o jego przynależności do określonej grupy społecznej i językowej, a także o jego nastroju. Wszystkie te czynniki znajdują lub powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w komunikacie, niezależnie czy będzie on akustyczny czy wizualny. Ostateczna **budowa komunikatu** jest także zależna od akcentu, iloczasu (czasu trwania głoski lub zgłoski), into-

nacji i rytmu wypowiedzi. Słowo tworzone jest na podstawie leksyki ogólnej, zapożyczeń lub poprzez powstanie nowej jednostki języka. Termin tworzony jest w podobny sposób natomiast zmieniają się proporcje w elementach składowych. Komunikat branżowy wymaga użycia konkretnych znaczeniowo jednostek. Stąd budowa informacji w dowolnym współczesnym technolekcie będzie opierać się w większym stopniu na internacjonalizmach i zapożyczeniach. Każdy termin międzynarodowy ma genezę narodową, tzn. dany termin narodowy po jego zapożyczeniu przez jakiś inny język staje się terminem międzynarodowym. Jednak nie każdy termin narodowy staje się internacjonalizmem. Zależy to od wagi jego naukowo-technicznego znaczenia, jak również od kraju, z którego pochodzi. Stąd większość terminów z dziedziny lotnictwa pochodzi z języka francuskiego, terminy astronautyczne są pochodzenia rosyjskiego i angielskiego, informatyczne – z angielskiego itd. Zmieniają się też proporcje pochodzenia odpowiednich elementów leksykalnych na korzyść zapożyczeń i nowych jednostek.

7. Łączliwość analizowanych form polega na ich zdolności tworzenia komunikatów, zajmowania określonego miejsca w strukturze wypowiedzi i generowania miejsc dla innych jednostek. Łączliwość słowa jest strukturą otwartą, zależną w pewnym stopniu od reguł posługiwania się językiem i z drugiej strony od inwencji tworzącego informację, np. inne reguły będą obowiązywały twórczość poetycką, a inne będą obowiązywały w sformalizowanym dokumencie.

W przypadku terminu (nomen) łączliwość jest ograniczana instytucjonalnie lub branżowo poprzez wprowadzanie odpowiedniego stylu i kanonu tworzenia wypowiedzi: np. nie stosuje się szyku przestawnego. W przypadku konceptu można stwierdzić, że stopień łączliwości zależy w największym stopniu od indywidualnych możliwości osoby tworzącej.

Stopień łączliwości konceptu nigdy nie będzie miał wartości zerowej (brak możliwości otwarcia miejsc dla innych jednostek komunikacji), gdyż każdy z konceptów percepujemy w kontekście (otoczeniu) innych konceptów np. obserwując coś – poprzez kontekst wizualny czy czytając tekst – przez kontekst całego komunikatu, branży czy języka. Nabywanie pojęć odbywa się w sposób nie uświadomiony, na zasadzie „cichej” pracy układu nerwowego (myślenia), pomijając przypadki, gdy percepujemy pojęcia w sposób dedukcyjny, na podstawie definicji, na lekcji, na wykładzie czy w podręczniku. W pierwszym przypadku należy mówić raczej o kształtowaniu się pojęć, a w drugim raczej o poznawaniu pojęć (przy pomocy języka) [Jankowski, *ibid*: 55–56].

8. Formy gramatyczne są różne w każdym z języków i niosą z sobą pewne „dziedziczne” konsekwencje. Tekst (oraz komunikat akustyczny) podle-

ga określonym i przestrzegany przez ogół regułom, które z jednej strony narzucają odpowiedni sposób konstruowania komunikatów, z drugiej zaś potencjalny odbiorca ma ułatwione zadanie, gdyż znając reguły gramatyczne szybciej osiągnie poziom pełnego zrozumienia strony znaczeniowej komunikatu. Można stwierdzić, że reguły gramatyczne pełnią na poziomie kodowania rolę standardowych wymagań regulujących umieszczanie strony znaczeniowej przekazu w interkodzie. W płaszczyźnie formalno-gramatycznej teksty normalizowane charakteryzują się bardziej sztywną organizacją szeregów syntagmatycznych oraz wyraźniejszą podzielnością tekstu na jednostki składowe. Nie można założyć, iż koncept posiada formalną charakterystykę. Natomiast fizyczne realizacje konceptów są uzależnione od płci, wieku, wiedzy i doświadczenia, języka i innych indywidualnych osobowych warunków.

W wyniku przeprowadzonej analizy określono zakresy każdej z kategorii określających definicje słowa, terminu i konceptu. Obserwacja zmian, jakie zachodzą w polu pojęciowym w zależności od zastosowania danego nośnika informacji, jak również elementów i procesów tworzących pojęcie jest istotna dla ułatwiania i upraszczania procesu komunikacji językowej oraz doskonalenia terminologii branżowej i efektywnej standaryzacji. Docelowo ma służyć również jako pomoc w odpowiednim klasyfikowaniu jednostek wyrazowych.

Te jednostki języka (wyraz, quasi-termin, termin itd.) kształtują się w najróżniejszy sposób. Mogą pochodzić z języka ogólnego lub wyprowadzać swój rodowód z obcego etnolektu, ulegając pewnym leksykalnym i gramatycznym przekształceniom. Poniżej przedstawiono wybrane przykłady zmiany statusu terminologicznego:

- wyraz ogólny → quasi-termin → termin: *korona drogi* (główny element drogi, najwyższa konstrukcyjnie warstwa), *koniczynka*, *trąbka* (typy skrzyżowań); jako wariant można podać obecny w języku angielskim wyraz *T-junction* (skrzyżowanie trzech dróg) stworzone formalnie na wzór słowa *T-shirt*.
- technolekt A → technolekt B: *plac zawracania teowy* (drogownictwo) – bez znajomości pojęcia *teownik* (obróbka stali konstrukcyjnej) powyższy termin jest niezrozumiały.
- etnolekt A → profesjonalizm w etnolekcie B → termin w B (→ wyraz ogólny w B): *recykling*, czyli powtórne przetwarzanie odpadów; w języku rosyjskim słowo *nuap* (public relations);
- technolekt A → technolekt B: źródłowy termin łaciński *appendicitis akuta* i rosyjski *аппендицит*.

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym zmienia się (najczęściej rozszerza) znaczenie wyrazu. W dłuższym okresie czasu może wyodrębnić się nowe pojęcie, posiadające jedynie częściowo wspólne cechy dystynktywne składające się na koncept⁴. Za przykład niech posłuży poniższe zestawienie cech składających się na różne znaczenia słowa *klin*, z uwzględnieniem odmian języka – specjalistycznej i potocznej (+ oznacza pełne skojarzenie, o – częściowe).

słowo: <i>KLIN</i> wybrane znaczeniowe cechy dystynktywne	drewno	metal	grunt	masa powietrza	ciecz	blokowanie	rozdzielanie	wypieranie	wbijanie	mocowanie	bryła	kształt o zbliżonych powierzchniach	kształt opływowy
element siekiery/młotka	+	o				+				+	+	+	
maszyna prosta	+	+				+	+		+		+	+	
wycinek ziemi			+					o				+	
obiekt meteorologiczny				+		o	+	+					+
narzędzie drukarskie		+				+				+		+	
figura geometryczna											+	+	
figura lotnicza									o			+	+
szyk wojska							+	+	o			+	o
działanie alkoholu					+	o		+					

Aby zaistniała prawidłowa komunikacja na poziomie zawodowym, powinny być stosowane słowa o jak największej jednoznaczności, optymalnej zwięzłości, pozbawione elementów emocjonalnych, powszechnie zrozumiałe i zdolne do wkomponowania się w struktury gramatyczne języka. Są to prymarne wymagania stosowane wobec terminów, które są używane w specyficznych warunkach przez specyficznych użytkowników w odniesieniu do określonych sytuacji zawodowych. Elementem wspomagającym komunikację językową będą budowane odpowiednie tezaury specjaliści, defini-

⁴ Koncept – abstrakcyjna jednostka myślenia, składająca się z czynników określających jego pełne wyobrażenie i znaczenie zależnie od wewnętrznych asocjacji mentalnych człowieka. Cecha dystynktywna – abstrakcyjny pojedynczy element myślowy, składający się na jedno charakterystyczne wyobrażenie, mogący posiadać funkcję znaczenia, emocji, rozumienia, sposobu przetwarzania oraz łączenia z innymi wyobrażeniami. Częścią składową konceptu. Pojęcie – zwerbalizowany koncept, składający się z określonej liczby cech charakterystycznych tylko dla desygnatu tego pojęcia.

niujące każdy zamieszczony w nich termin w odpowiednim kontekście. Aby prawidłowo odwzorować wewnętrzną siatkę pojęciową w danym technolekcie niezbędna jest prawidłowa selekcja materiału językowego powiązana z rozpoznaniem statusu terminologicznego jego elementów składowych.

Literatura

- Jankowski B. A., *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1973.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej* [STP], pod red. J. Lukszyna, KJS UW, Warszawa, 2002.
- Hirsch E. D., *Rozumienie, interpretacja, krytyka*, [w:] „Znak styl, konwencja”, Wyd. Czytelnik, Warszawa, 1977, s. 197–241.
- Golovin = Головин В. Н., *О некоторых проблемах изучения терминов*, «Вестник московского университета», № 5, 1972.
- Karpiński Ł., 2006, *Model kompilacji modułowego tezaury terminologii specjalistycznej*, Linguodidactica, t. X, Białystok.
- Lukszyn J., *Termin i system terminologiczny w świetle praktyki terminograficznej*, [w:] „Języki specjalistyczne”, t. 1, KJS UW, Warszawa, 2001, s. 7–25.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, UW, Warszawa, 2001.
- Tkaczewa L., *Korelacja narodowych i międzynarodowych terminów w językach specjalistycznych*, [w:] „NEOTERM. Światowa terminologia specjalistyczna”, Nr 13/14, s. 18–21.

Łukasz Karpiński
Uniwersytet Warszawski

ROZUMIENIE A ZAKŁÓCENIA W KANAŁE INFORMACYJNYM

„Aby zaszło zdarzenie komunikacyjne, muszą wziąć w nim udział co najmniej dwaj uczestnicy – nadawca i odbiorca – należący do tej samej wspólnoty komunikatywnej, a więc znający ten sam kod językowy (lub te same kody językowe, czyli języki) i pozostający ze sobą w kontakcie. Nadawca musi wytworzyć z wybranych elementów kodu komunikat, który w określonej formie językowej zawrze zamierzone przezeń treści i któremu przypisze on określoną intencję, odbiorca zaś, wykorzystując znajomość kodu oraz mając świadomość wielopłaszczyznowych kontekstów, w których zachodzi komunikacja, i odwołując się do własnej wiedzy o świecie, musi wytworzony przez nadawcę tekst zinterpretować i zrozumieć jego intencje”

(Mikołajczuk 2003, s. 23)

Akt komunikacji staje się kompletny, gdy nadana wypowiedź zostanie prawidłowo i bez zakłóceń odebrana i rozumiana przez odbiorcę w jego wewnętrznej sferze percepcyjnej odwołującej się do pojęć posiadanych we własnej wiedzy konceptualnej. Odbiorca korzysta ze swojej wiedzy i zdobytych wcześniej poprzez zmysły doświadczeń. Uwzględniany jest także indywidualnie nabyty i wykształcony zestaw abstrakcyjnych cech danego pojęcia, uzależniony od sposobu percepcji otoczenia, psychiki, czasu i płci odbiorcy. W tej samej sferze następuje też ewentualnie kodowanie komunikatu zwrotnego, mającego odpowiednią postać lub też pozostaje abstrakcyjną myślą i wzbogaca zbiór własnej wiedzy i doświadczeń.

Ewentualny komunikat zwrotny, wysłany przy pomocy przekazu graficznego lub akustycznego wzmocnionego dodatkowo efektami wizualnymi (np. mimika, gesty, obrazy, prezentacja) trafia do strefy percepcyjnej nadawcy, a następnie jest rozkodowywany i analogicznie analizowany.

Im większe doświadczenie w komunikowaniu się posiada odbiorca, im różnorodniejsze były obserwacje w przeszłości, tym łatwiej przyjdzie mu zrozumieć informację, nawet jeżeli ma ona niespotykaną wcześniej, zaskakującą czy oryginalną postać. To informacyjne pamięciowe zaplecze, z którego odbiorca/nadawca wybiera odpowiednie elementy, by stworzyć własny komunikat, można nazwać kodowym zapleczem komunikacji [Mikołajczuk 2003: 29–31]. Ludzie potrafią czynnie brać udział w aktach komunikacji mownej dzięki temu, że są w posiadaniu pewnych zasad-reguł i że potrafią się praktycznie nimi posługiwać. Owe reguły rządzą komunikacją ludzką w zakresie tworzenia, nadawania, odbierania i różnicowania wypowiedzi, jak również przyporządkowywania znaczeń wyrażeniom oraz wyrażenń znaczeniom. Zbiór wszystkich reguł będących w posiadaniu i władaniu danego mówcy-słuchacza stanowi jego język, czyli idiolekt [Kielar 2003: 17–18]. Kodowe zaplecze komunikacji służy do wyodrębniania i analizowania konceptów i cech dystynktywnych z pozyskanej informacji. Porównanie uzyskanych z kodu językowego elementów z posiadanymi zasobami wiedzy konceptualnej daje w rezultacie najlepsze możliwe zrozumienie treści komunikatu przez nadawcę/odbiorcę. Można stwierdzić, że następuje, choćby w minimalnym stopniu aktualizacja zasobów kodowych i konceptualnych. Dalej następuje wnioskowanie i ewentualna reakcja na otrzymaną z zewnątrz treść. Akt wypowiedzi, dla tego, kto go wypowiada, jest za każdym razem nowym aktem, choćby był powtarzany wielokrotnie, ponieważ realizuje on za każdym razem wejście mówiącego w nowy moment czasu oraz w inną konfigurację okoliczności i wypowiedzi [Benveniste 1977:43].

Dokładna interpretacja otrzymanego komunikatu w trakcie wydarzenia komunikacji językowej (WKJ) w dużym stopniu zależy od formy, w jakiej został on stworzony, jak również od sytuacji, w której został on odebrany przez nadawcę. Wszelkie fizyczne zakłócenia, takie jak czas, miejsce, poziom hałasu, sposób i pora percepcji, jak również luki w procesie myślowym, spowodowane czynnikami psychofizycznymi człowieka mogą powodować wydłużenie procesu rozumienia poprzez wielokrotne próby ponownej analizy lub w ostateczności do zaniechania przetwarzania danych bez uzyskania jakichkolwiek prawidłowych wniosków końcowych. Czynniki zewnętrzne mogą istotnie wpływać na jakość przekazu. Do uwarunkowań komunikacyjnych można zaliczyć takie parametry jak [Woźniakowski 1983: 50–51]:

1. Typ nadawcy, którego najważniejszym wyznacznikiem jest pełniona przez niego rola społeczna;
2. Typ odbiorcy, który wpływa na sposób formułowania komunikatu przez nadawcę;

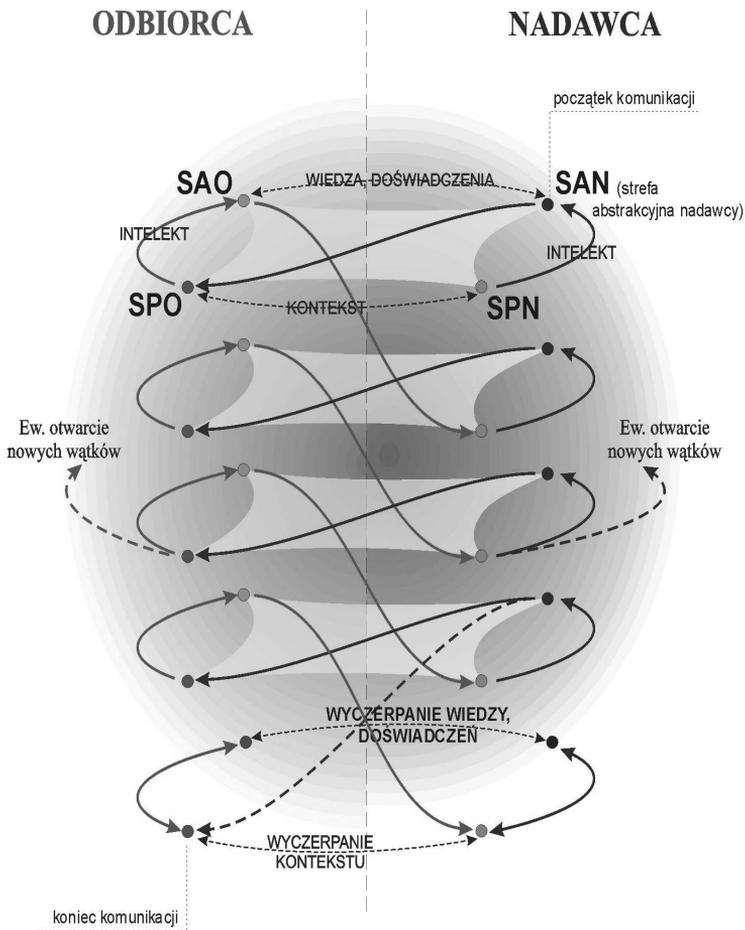
3. Wiek uczestników komunikacji i związane z tym posiadane doświadczenie (wiedza konceptualna);
4. Miejsce wystąpienia WKJ;
5. Czas (pora), w którym nastąpiło WKJ;
6. Poruszana tematyka oraz relacje społeczne między uczestnikami WKJ;
7. Wiek i płeć (odmienne konstruowanie wypowiedzi przez kobiety i mężczyzn);
8. Status społeczno-ekonomiczny uczestników komunikacji;
9. Cechy czysto fizyczne: uroda, tusza, wzrost i związane z tym fobie i kompleksy.

Komunikacja międzyludzka może się dokonywać nie tylko przy pomocy języka (kodu językowego). Często występują w niej środki pozajęzykowe. Wśród nich można wyróżnić:

1. Kod kinezyiczny – znaki przekazywane za pomocą wyrazu twarzy, gestykulacji, ułożenia ciała.
2. Kod proksemiczny – sygnały wpisane w zachowania kształtujące przestrzeń i odległość między mówiącym i słuchaczem.
3. Kod graficzny – sygnały przekazywane przy pomocy wielkości liter i interpunkcji, jednak zostaną one zrozumiałe tylko wtedy, gdy odbiorca zna system kodowania zastosowany przez nadawcę.

Kody te układają się w specyficzne systemy znakowe, rejestrowane w pamięci obok środków stricte językowych [Mikołajczuk 2003: 32–33]. Ponieważ przebieg wydarzenia komunikacji językowej (WKJ) pomiędzy nadawcą i odbiorcą oraz procesy jego wytwarzania, przesyłania i rozumienia nie zamykają się na jednokrotnym, liniowym obiegu informacji, należy szerzej i dokładniej rozpatrzeć dłuższą wymianę informacji między dwiema osobami.

W każdej wymianie informacji, szczególnie jeśli ma ona charakter mało formalny, może nastąpić zmiana obiektu, którego dotyczy komunikacja. Podczas dowolnej rozmowy poruszane są nowe tematy, niekoniecznie nawet związane z pierwotnym wątkiem wiodącym. Moment, w którym potencjalny nadawca zmienia obiekt wymiany informacji, można określić jako punkt otwarcia nowego wątku i w tym momencie zmienia się częściowo konsytuacja prowadzonej wymiany informacji. Inicjatywa ta może wyjść zarówno od rozpoczynającego (nadawcy), jak i utrzymującego kontakt (odbiorcy). W przypadku braku nowych wątków i wyczerpania informacji jedna ze stron uczestniczących może zasygnalizować chęć zakończenia komunikacji. Uczestnicy WKJ podejmują decyzję wspólnie poprzez wymianę informacji o tej tendencji (lub poprzez jednostronne zakończenie np. w silnych stanach emocjonalnych). Procesy te zilustrowano na rysunku:



Rys. 1. Przebieg ciągłego WKJ (schemat autora)

Kontekst oraz wiedza i doświadczenie umieszczone w schemacie ukazują dodatkowe i niezbędne w procesie komunikacji czynniki. Bieżący kontekst językowy jest tu rozumiany jako sąsiedztwo określonej jednostki językowej, element lub zespół elementów występujących w tekście bezpośrednio przed tą jednostką lub po niej, niezbędny i wystarczający do dokładnego jej zrozumienia oraz określenia jej znaczenia. Szerszy kontekst sytuacyjny to z kolei psychiczne, kulturowe, przestrzenne i czasowe czynniki determinujące wartość komunikacyjną danej wypowiedzi i mające wpływ na zrozumienie tej wypowiedzi przez odbiorcę oraz na jego potencjalną reakcję. Pełni on w WKJ bardzo poważną rolę, gdyż pozwala rozkodować potencjalnemu odbiorcy komunikat bardziej jednoznacznie i odnieść

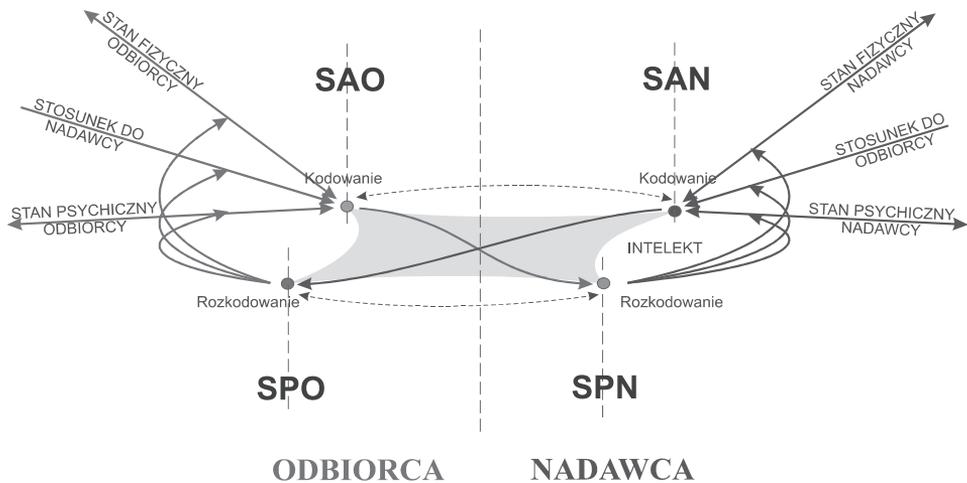
go do zamierzeń nadawcy. Kontekst można więc uznać za czynnik pomocniczy we wszystkich płaszczyznach komunikacji. Należy teraz uściślić pojęcie konsytuacji, w skład której będą wchodzić takie czynniki jak myślenie teoretyczne (wiedza), myślenie praktyczne (doświadczenie nabyte), wiedza ogólna genetyczna i wiedza językowa sformalizowana. Przez wiedzę ogólną rozumie się stan mózgu jako zespół komponentów umysłowych wynikających z procesów dziedziczenia (wiedza naturalna, genetyczna). Wiedza językowa sformalizowana to kompetencje nadawcy-odbiorcy w zakresie stosowania wszystkich istniejących reguł językowych umożliwiających rozumienie oraz tworzenie komunikatów. Doświadczenie i wiedza stanowią drugą płaszczyznę pomocniczą WKJ. O ile kontekst jest czynnikiem bieżącym, zmieniającym się podczas procesu komunikacji, o tyle doświadczenie i wiedza są czynnikami raczej stałymi, stanowiącymi bazę konceptualną i pozwalającymi odbiorcy rozumieć i przetwarzać otrzymanywne treści. W procesie rozkodowywania komunikatu przez danego odbiorcę, niezbędne jest posiadanie pewnego stopnia wiedzy, aby móc w ogóle zrozumieć sens komunikatu, doświadczenie zaś pozwala na lepszą i szerszą interpretację jego treści, a w konsekwencji na zrozumienie go jak najbardziej jednoznacznie. Całość jest rozumiana przy tym jako elementy konsytuacji [STP 2002: 59].

Na pograniczu problematyki komunikacji w formie pisemnej i ustnej występują wspomniane wcześniej czynniki okołojęzykowe (w innym znaczeniu niż czynniki pozajęzykowe), które wpływają również na kodowanie i dekodowanie informacji. Zalicza się do nich:

1. Stan fizyczny nadawcy i odbiorcy, który wpływa na stopień rozumienia poprzez czynniki nieintelektualne, związane z zewnętrznymi przejawami, takimi jak: stan zdrowia, poziom zmęczenia, czas i miejsce percepcji oraz otoczenie.
2. Stan psychiczny nadawcy i odbiorcy, odnoszący się do wewnętrznych czynników, takich jak: stres, przebieg dotychczasowej komunikacji i czynniki niezwiązane z bieżącym uczestnictwem w WKJ.
3. Stosunek odbiorcy do nadawcy i odwrotnie – negatywny lub pozytywny stosunek może znacząco wpływać na dekodowanie, gdyż w zależności od tego czynnika intelektualny wysiłek włożony w rozumienie może być zróżnicowany. Do tego może dojść również kierunek rozumienia pozytywnego lub negowania percepowanych informacji. Stosunek jest tutaj rozumiany jako dość szerokie pojęcie, które może zawierać w sobie nie tylko przesłanki na tle merytorycznym, lecz także ocenę sposobu budowania przez nadawcę komunikatu oraz różnego rodzaju wrażenia estetyczne.

4. Prędkość wysyłania-odbierania komunikatu – dotyczy głównie form niepisemnych, lecz czynnik ten z oczywistych względów jest istotny, gdyż zbyt szybkie (intensywne) wysyłanie informacji wpływa w sposób negatywny na percepcję. Do tego aspektu zaliczyć można większość wymagań i zastrzeżeń stawianych higienie pracy umysłowej.

Wypadkową tych wszystkich czynników jest prędkość (czas) reakcji odbiorcy. Całość WKJ zachodzi w rzeczywistym czasie nadrzędnym t . Wpływ czynników pozajęzykowych na poziom rozumienia tekstu przedstawiono na poniższym rysunku:



Rys. 2. Czynniki pozajęzykowe prędkości rozumienia intencji przekazu
(schemat autora)

Na ukazanym wyżej rysunku oznaczono omawiane zagadnienia. Przedstawmy teraz zasadnicze cztery przypadki sytuacji, mogących zaistnieć podczas komunikacji:

1. potencjalny nadawca oraz odbiorca są w pełni sił oraz dążą do poznania wzajemnej wiedzy, a więc do pełnej zgodności;
2. zarówno nadawca, jak i odbiorca są w pozytywnym stanie mentalnym, natomiast odbiorca nie jest pozytywnie ustosunkowany do nadawcy;
3. nadawca i odbiorca dążą do zgodności w poznaniu wzajemnej wiedzy, lecz ich stan fizyczny (wynikający np. ze zmęczenia) nie jest najwyższy;
4. nadawca i odbiorca są negatywnie do siebie ustosunkowani, a ponadto w wyniku czynników pozakomunikacyjnych ich stan fizyczny jest na średnim poziomie.

W pierwszym przypadku nastąpiłaby komunikacja idealna (pod względami okołojęzykowymi), gdyż zarówno nadawca, jak i odbiorca posiadają podobny poziom odniesienia do swojej wiedzy, są w stanie zaakceptować wzajemne informacje, a ponadto znajdują się w optymalnym stanie psychofizycznym, co pozwala uniknąć zakłóceń w percepcowaniu otrzymywanych komunikatów. Wartości poszczególnych wskaźników będą przy tym następujące:

W sytuacji 2) zmianie ulega wzajemny stosunek nadawcy i odbiorcy. Zastosowano przy tym uproszczenie, bez rozważania, w jakim stopniu pełna negacja odbiorcy komunikatów wpływa na stany emocjonalne nadawcy. Nie podlega jednak kwestii, że stosunek odbiorcy będzie miał wpływ na nadawcę w sytuacji WKJ odbywanego w czasie rzeczywistym. Natomiast w przypadku odbierania komunikatu wytworzonego przez nadawcę wcześniej (np. tekst dokumentu, nagranie dźwięku) stan emocjonalny nadawcy będzie przyjmował inną wartość.

Sytuacja 3) może zaistnieć podczas różnego rodzaju obszernych seminariów i konferencji w końcowych ich okresach, gdy uczestnicy wymiany informacji posiadają podobny poziom odniesienia do swojej wiedzy, są w stanie zaakceptować wzajemne informacje, lecz ich stan fizyczny i psychiczny nie pozwala w pełni korzystać z percepcowanych informacji, ani ich całkowicie przetwarzać. Sytuacja pochodna zaistnieje w przypadku np. podczas długotrwałej nauki w godzinach nocnych.

Sytuacja 4) przedstawia układ, w którym uczestnicy WKJ posiadają różny poziom odniesienia do swojej wiedzy, a ponadto nie są w stanie zaakceptować wzajemnych różnic lub wypracować kompromisu informacyjny. Niewątpliwie utrudnia to stan fizyczny i psychiczny uczestników WKJ.

W uzupełnieniu czynników występujących w polu komunikatu należy zaznaczyć pojęcie faktury wypowiedzi (tekstu) i związanej z nią akustycznej postaci komunikatu. „Faktura wypowiedzi umożliwia zaistnienie znaku, ale umożliwiając je, nie może nie wyrazić również siebie. Paradoks tekstu polega na tym, że jest on zarazem zakodowanym obiektem semantycznym (bytem metaforycznym) i obiektem asemicznym – zmysłowym (bytem realnym) – dźwiękiem, zapisem, gestem” [Kozak 2001: 109–110]. Na przykładzie znaku [s] można wyprowadzić następujące skojarzenie: wijący się kształt litery, syczący dźwięk, skojarzenie z wężem i w konsekwencji z indywidualnymi skojarzeniami odnoszącymi się do tego zwierzęcia.

Reasumując, wydarzenie komunikacji językowej jest złożonym procesem wymiany informacji. Zachodzi ono przy pomocy danego interkodu, czyli efektu analitycznego nabytej i rozwijanej indywidualnie wiedzy kodowej, w oparciu o wspólny (dla określonej grupy ludzi) system reguł, determinują-

cych umiejętność określonej społeczności do porozumiewania się za pomocą komunikatów (przekazów graficznych, akustycznych i wizualnych). Jednak niejednokrotnie, czy to na skutek rozmyślnego działania nadawcy, lub też z przyczyn związanych z różnymi doświadczeniami i posiadaną wiedzą konceptualną i/lub kodową odbiorca nie jest w stanie dokonać idealnego zrozumienia intencji autora wiadomości, gdyż pojawia się niejednoznaczność pomiędzy strefami percepcyjnymi nadawcy i odbiorcy. W tym momencie pole komunikatu w płaszczyźnie interpretacji treści zwiększa się, utrudniając prawidłowe i dokładne zrozumienie. Ponadto istnieje wiele wymienionych wcześniej czynników pozajęzykowych, wpływających na WKJ.

Unikaniem lub eliminowaniem w jak największym stopniu czynników zakłócających transmisję informacji zajmują się m.in. wytyczne higieny pracy umysłowej.

Dążenie do „rozumienia idealnego” spowodowało powstanie branżowych terminów, a w konsekwencji standardów terminologicznych na gruncie leksyki specjalistycznej oraz zawężeniu dopuszczalnych form gramatycznych. Wynika stąd potrzeba jak najbardziej ścisłego określenia miejsca danego pojęcia w systemie terminologicznym, dokładnym zdefiniowaniu go, podaniu dopuszczalnych ekwiwalentów, pojęć nadrzędnych i przykładów użycia w odpowiednim kontekście.

Literatura

- Benveniste E., *Mowa a ludzkie doświadczenie*, [w:] „Znak styl, konwencja”, Czytelnik, Warszawa, 1977, s. 43–58.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej* [STP], pod red. J. Łukaszyna, KJS UW, Warszawa, 2002.
- Karpiński Ł., 2006, *Aby zrozumieć... – mechanizmy dyskursu specjalistycznego*, Linguodidactica, t. X, Białystok, 2006.
- Kielar B. Z., *Zarys translatoryki*, KJS UW, Warszawa, 2003.
- Kozak J., *Recykling: przekład wobec faktury tekstu*, [w:] „Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka”, A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), UW, Warszawa, 2001, s. 107–118.
- Mikołajczuk A., *O komunikacji zawodowej*, [w:] „Praktyczna stylistyka”, pod red. E. Bańkowskiej i A. Mikołajczuk, Książka i Wiedza, Warszawa, 2003.
- Woźniakowski W., *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, [w:] „Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW”, pod red. F. Gruczy i Z. Kozłowskiej, Warszawa 1994.

Joanna Lewińska
Uniwersytet Warszawski

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION

1. Introduction

Within the vast scope of studies on bilingualism, the bilingual education has been an object of many research studies: “(...) bilingual education historically emerged as an answer to address profound educational, cultural, and political injustices, and has never been exclusively a linguistic issue. From the end of the 18th century to the 1950s, there was almost a complete dominance of a limited number of national languages. These languages were considered as the basis for national unity and cohesion, shown by the fact that most constitutions contained statements concerning the adoption of a national language” (Akkari 1998: 107).

The primary purpose of this article is to analyse the models of bilingual education and to present the advantages and disadvantages of bilingual immersion programs. Additionally, the author will look upon the application of the theories of bilingualism into bilingual education and second-language teaching. The analysis of bilingual patterns and presentation of different types of bilingual speakers will open the discussion.

2. Bilingual patterns and categories of bilingual children

The researchers distinguished several patterns leading to bilingualism. Hoffmann (1996) for example, distinguished the following ways of becoming a bilingual person: immigration, migration, close contact with other linguistic groups, growing up in a bilingual family and schooling.

Immigration involves leaving the country of origin. Apart from linguistic assimilation, immigration also involves assimilation to the norms and customs. Children of immigrants are expected to ‘sink’ in a new culture. Migration, on the other hand, implies temporary movement, as return to the country of origin is quite possible. Thus, migrants are expected to maintain the habits of the mother tongue.

Close contacts of dominant majority with subordinate minority (e.g. in Wales, the Basque Country, South Tyrol) may also lead to rich linguistic diversity and consequently to the growth of bilingualism. Bilingualism is a natural outcome of such contacts. Children growing up in a diverse linguistic setting are not aware that they acquire two languages. Consequently, bilingualism is a natural outcome of linguistic contacts in multinational states.

Growing up in a bilingual family is another way of becoming a bilingual person. The most effective strategy of promoting bilingualism in families is to adopt the ‘one-parent-one-language principle’. The success in mastering two languages in bilingual families depends on such factors as whether:

- the parents are consistent in using their languages,
- the child has enough exposure to the ‘home-only’ language,
- the child feels the need to use the language,
- the child receives the right social support (Hoffmann 1996: 44).

Skutnabb-Kangas (1984) distinguished four categories of bilingual children:

- élite bilinguals,
- children from linguistic majorities,
- children from bilingual families,
- children from linguistic minorities.

In élite linguistic surrounding, when children feel motivated enough to learn the second language to make social contacts or to meet school curriculum, the acquisition of two languages in most cases proceeds simultaneously. Additionally, when two acquired languages receive social support, the process of becoming a bilingual person is mostly unhindered.

The process of learning the second language among groups of children coming from linguistic majorities is also considered advantageous: “(...) either because it is seen as a way of enhancing the prestige of the minority language (as with French in Canada) or because it is believed to be of wider educational or vocational benefit (for instance, English as a foreign language in the Netherlands or in many other countries)” (Hoffmann 1996: 47).

Children, whose parents speak different mother tongues, often experience pressure to learn only the official language: “The child will experience

considerable societal pressure to become fluent in the official language, but there will be no external compulsion to become bilingual. Bilingualism will be desirable because (and to the extent that) there are internal family pressures requiring the child to communicate in the language of the parent(s). But for the child's educational success and complete social integration the only important thing, ultimately, is that (s)he acquires the language of the country" (Hoffman 1996: 47).

Children whose parents speak languages, which are not officially recognised, want to acquire only the language of the majority groups: "Yet there may be little support offered to them in terms of bilingual education programmes or primary/secondary school teaching" (Hoffman 1996: 47). Consequently: "(...) the effects of lack of success in attaining bilingualism may be catastrophic, ranging from loss of educational and future opportunities of rootlessness and alienation" (Hoffman 1996: 47–48).

Schooling however, seems to play the most vital role in promoting bilingualism – especially among children. Thus, in a number of countries, where for many children the mainstream education language is different from the mother tongue, legislation has recognised the right to the bilingual education.

3. Typology of bilingual education

Movements promoting bilingual education have been looked upon with a careful attention. Many early researchers, including Saer (1923) and Arsenian (1937), assumed that bilingualism had a negative impact on children's cognitive, linguistic and ethnolinguistic development. Bilingualism was thought to be a mental burden for children.

Since the fifties of the twentieth century, there has been a debate on the validity of these negative conclusions. Many researchers presented counter-arguments, showing that bilingualism can develop intellectual abilities. For example, Balkan's (1970) study indicated that early bilinguals scored better on tests of numerical ability, verbal and perceptual flexibility, and general reasoning by comparison with monolinguals with whom they were matched for non-verbal intelligence and socio-economic status. Balkan found that those who had become bilingual before the age of four were superior not only to monolinguals but also significantly better than the bilinguals who had acquired their second language after the age of four.

In 1968 in the United States of America, the passage known as the **Bilingual Education Act** recognised the right of minority children with

limited English-speaking abilities to receive education in their early school years through their mother tongue while they become proficient in English. In 1977, an EEC Council Directive asked its members to take appropriate measures to guarantee that education provide guestworkers' children with the opportunity to learn the host language while maintaining the heritage language and culture, in accordance with the legislation of each country.

Nowadays bilingual education is seen as an alternative approach to teaching a second language. In the literature concerning the 'bilingual education', the term is used to describe a variety of educational programs involving two or more languages to varying degrees.

Hamers (1992) proposed the following typology of bilingual education: **1)** instruction is given in both languages simultaneously; **2)** instruction is given first in L1 and the pupil is taught until such time when he is able to use L2 as a means of learning; **3)** the largest part of instruction is given through L2 and L1 is introduced at a later stage, first as a subject and later as a medium of instruction.

Earlier, Fishman and Lovas (1970) proposed another typology looking upon bilingual education from a sociolinguistic perspective. Their taxonomy comprises three large categories defined by three sets of variables: **intensity**, **goal**, and **status**.

Within the first category, **intensity**, four types of bilingual programs are identified: 1) **transitional bilingualism**, in which L1 is only used to facilitate the transition to an unmarked language (an assimilationist perspective); 2) **mono-literate bilingualism**, in which the school uses two languages in all its activities, but only one language (L2) is used to teach a child literacy skills; 3) **partial bi-literate bilingualism**, in which both languages are used orally and for writing, but academic subjects are divided in such a way that L1 is used for so-called 'cultural subjects', i.e. history, arts and folklore and L2 for science, technology and economics; (it is school diglossia); 4) **total bi-literate bilingualism**, in which all abilities are developed in the two languages for all domains.

According to its **goal**, bilingual education can be divided into: 1) **compensatory programs**, in which the child is first schooled in his mother tongue in order to be better integrated into the mainstream education; 2) **enrichment programs**, which aim at developing an additive form of bilinguality; (they are mostly designed for majority children); 3) **group-maintenance programs**; in which the language and culture of the minority children are preserved and enhanced; (the argument against this type of program is that their aim is ideological and that they lead to sociopolitical disruption).

The third set of variables, **status**, comprises four dimensions: 1) **language of primary importance** versus **language of secondary importance** in education; 2) **home language** versus **school language**; 3) **major world language** versus **minor language** and 4) **institutionalized** versus **non-institutionalized language** in the community (cf. Fishman and Lovas 1970).

4. Models of bilingual education

Akkari (1998) identified five models of formal bilingual education:

- segregated language remediation,
- transitional bilingual education,
- language developmental bilingual education,
- native language immersion,
- two-way Bilingual Education.

Students from ‘language remediation’ courses are separated from regular classrooms. Specialists teach such students in the dominant language, as they usually do not speak the native language of minority students. Students have the opportunity to practice the first language with peers from the same language background.

In a model, called ‘transitional bilingual programme’ or ‘the early-exit bilingual model’, the native language of students is only used to help them keep up in other subjects.

The purpose of developmental bilingual education, also known as ‘language maintenance bilingual model’, is to develop fluent bilingualism, biliteracy and academic excellence: “It typically phases in the dominant language through a more gradual manner than transitional bilingual programs and continues to develop students’ skills in the native language (through language arts or content-area instruction) after they have become fully proficient in the dominant language” (Akkari 1998: 108).

The model known as ‘native language immersion’: “(...) promotes revitalisation of a community’s vernacular and strengthens students’ cultural identity while at the same time fostering academic achievement” (Akkari 1998: 109).

The model known as ‘two-way bilingual education’ combines typical features of language-maintenance bilingual education and foreign-language immersion. Children from different language groups learn a vernacular other than their own. The success of this model depends on such factors: the size of linguistically diverse population in a region, the local availability of financial resources, prestige of the foreign language (cf. Akkari 1998).

5. Immersion programs

The most popular programs of bilingual education are immersion programs, which started developing in Quebec. When political movements transformed Quebec into a unilingual French Province, the Anglo-Quebecois minority, which was monolingual in English, had to adjust and become proficient in French to use it as a working language. The anglophone minority was obliged to provide their children with effective teaching methods to improve their children's knowledge of French. The immersion programs turned out to be the most successful methods of improving French. The term immersion implies that a group of L1 – speaking children receive all or part of their schooling in L2, and L2 is used as a medium of instruction. The immersion approach is based on two assumptions: 1) L2 is learned in a similar way as L1; and 2) a language is best learned in a stimulating context which enhances the language functions and exposes the child to the natural forms of language (Lambert and Tucker 1972).

Early Total Immersion program was first developed for anglo-phone children in the St-Lambert pilot-school which was a prototype for all immersion programs. Education through French starts in kindergarten and is given by francophone or fluently bilingual teachers. During the first years of schooling instruction is given through the medium of French so children acquire literacy skills in their L2 (English is introduced in the third year). The amount of time taught in French drops gradually. In the early stages children tend to communicate among themselves and with teachers through English but French is also often used as a medium of communication. After the introduction of English there is a bilingual stage in which some subject are taught in French and others in English, but in the final stage students can choose to take certain subjects in French or English. Early immersion programs are based on the observation that young children pick up languages easily and with a flawless accent.

The assessment of immersion programs allows to formulate the following conclusions: 1) immersion programs seem to be superior to traditional FSL programs, as students attain a high level of proficiency; 2) students are not handicapped in mother-tongue skills nor in academic achievement; 3) the early exposure to immersion programs may improve the child's overall cognitive development and may lead to the development of additive type of bilinguality. Additionally, it has been observed that immersion programs can produce more advantages when culture and first language are valorised in a community. If on the other hand, ethnolinguistic minority children's language and culture are not valorised, then children may suffer from so

called '*cognitive handicap*', what Cummins (1976) also calls the **myth of bilingual handicap**. According to this myth, the academic failure of minority children is attributed to their state of bilinguality. Thus, the overt goal of L2 education is to teach L2 to the minority child in order to give him equal chances, and the covert goal is to assimilate him. L1 is devalorised and children are forbidden to use it in the school because it could interfere with L2 acquisition. Consequently, a child becomes ashamed of his own culture and language, substitutes L2 for L1 and obtains poor academic results. Poor academic achievements in turn lead to a cognitive deficit. Thus, it appears that school system should consider all sociocultural and sociopsychological factors when preparing the materials for bilinguals (Hamers 1992).

Despite many positive aspects of immersion programs they also received a number of criticisms. For example, Genesee (1976) argued that immersion programs favour only gifted children. Harley and Swain (1977) compared the use of verbal tenses by immersion children and concluded that children develop a competence, which permits them to interact with their peers and teachers, but they lack the necessary social motivation to develop native-like competence. Cziko, Lambert and Gutter (1979) also observed that although students taught through immersion programs are capable of functioning in French, they hardly come into contact with members of the francophone community. Thus, many researchers claim that children with learning difficulties should be removed from immersion programs.

6. Ways of improving bilingual programs

The importance of bilingual studies in education made the Office of Civil Rights publish a document (1975), which makes the schools systems consider cognitive and affective aspects of how children learn so that appropriate teaching styles should be provided that will maximise educational achievement. This document stresses the fact that bicultural educational programs should consider cultural differences, which may largely affect cognitive processing styles. It seems that bilingual education should also include ethnographic research to provide all the relevant information about different cultural patterns pertaining to language usage.

According to Hamers (1992) when two ethnolinguistic groups with a different cultural and linguistic history establish long-lasting contacts, one of the groups tends to dominate the other. The degree of integration of both groups in the society depends on the number of factors of which the most important is the power relation. There are several possibilities: 1) the do-

minant group assimilates the subordinate group, and the subordinate group gives up its cultural distinctiveness and adopts the dominant group's values; 2) the dominant group allows the subordinate group to maintain cultural distinctiveness; 3) the minority chooses to remain segregated; 4) the subordinate group attempts to gain control over the dominant group; 5) the dominant group imposes segregation upon the subordinate group; and 6) the subordinate group takes control of its own destiny and separates from the dominant group.

Taking into consideration the fact bilingual education should provide equal opportunities for students from diverse sociocultural backgrounds, bilingual teachers should be aware of diversity in language form and use. This is true because language is not only a symbol and identifier of group membership and a medium for maintaining social relationships but language is a vital component of culture and a means through which other aspects of culture are expressed. As a result, bilinguals by switching languages have the option of choosing which group to identify with in a particular situation. Conflicting attitudes toward language diversity can create one of the greatest problems in cross-cultural communication between teachers and students. When cultural differences occur, they can create a barrier to learning. Thus, it seems that a detailed analysis of language diversity can lead to greater understanding of bilingual education.

The next thing is to improve bilingual education is to design appropriate teaching-learning materials. The learning materials can be divided into those that are intended for bilingual mastery and those that contribute primarily to other studies in the educational development of bilinguals. Taking into consideration the importance of the inclusion of culture in the bilingual classroom, teachers should learn how to integrate culture into language courses. The inclusion of culture into teaching can be implemented, for example, by introduction of texts containing specific language features and cultural items. Teaching vocabulary can also contribute to the process of integrating culture. Thus, new words should not be taught in isolation but in a meaningful, linguistic context. Additionally attention should be paid to words' cultural connotation within that context. In order to stress the connection between culture and vocabulary learning, a teacher may accompany the introduction and drill vocabulary items by appropriate visuals selected from target language sources. Moreover, teaching vocabulary in culture-related clusters provides an opportunity to discuss cultural issues. A teacher should also identify and explain words that might have specific cultural meanings in certain contexts. Teaching grammar can also be used to integrate culture by for example placing drills in cultural contexts. Teaching culture can be

especially effective in the area of communication. In constructing communication activities, it is not only important that students should be able to use correct linguistic elements, but also they should be able to use them at the proper time, in proper place, and in the proper company. Culture can also be taught by means of reading texts including cultural content. A teacher must see that the passages are read for cultural as well as for linguistic content. It is also suggested that teachers should assure the presence of culturally related activity in addition to the common question-answer exercises that follow reading passages. Writing can also provide an opportunity for integrating language and culture. For example, writing personal and commercial letters should make students practise cultural and linguistic content. Integrating culture can also be done by including attractive photographs taken in the target countries as well as illustrations presenting a variety of realistic situations.

In some countries, including the United States of America, curriculum specialists, teachers, psychologists and counsellors become involved in making the bilingual education more professional. Teachers in America receive practical training from the more experienced how to individualise instruction in order to meet the needs of children of varying language abilities, to adapt curriculum materials and to teach cultural content. These efforts at the local level expanded to the regional, state and the national level when the first National Bilingual Education Conference was held in Austin, Texas in 1972. That single event had a great impact on bilingual education. For the first time bilingual educators from all over the United States came together as a professional group to share knowledge on bilingual teaching. The Educational Amendments, which reauthorised bilingual education and amended the Bilingual Education Act of 1968, provided assistance to bilingual education. So, it appears that bilingual education should become increasingly professional in order to meet the needs of students of different linguistic backgrounds.

Bibliography

- Akkari A., *Bilingual Education: Beyond linguistic Instrumentalization*, "Bilingual Research Journal", 1998, 22.
- Alatis J. (ed.), *Bilingualism and Languages in Contact*, Georgetown University Press, Washington, 1970.
- Alatis J., Staczek J. J. (eds), *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*, Georgetown University Press, Washington, 1985.

- Albert M. L., Obler L. K. (eds.), *The Bilingual Brain*, Academic Press, New York 1978.
- Arsenian S., *Bilingualism and Mental Development*, Columbia University, New York, 1937.
- Baetens Beardsmore H., *Bilingualism: Basic Principle*, Multilingual Matters, Clevedon, 1982.
- Balkan L., *Les Effets du Bilinguisme Francais-Anglais sur les Aptitudes Intellectuelles*, Aimav, Brussels, 1970.
- Cziko G. A., Lambert W. E., Gutter R., *French immersion programs and students social attitudes: a multidimensional investigation*, "Working Papers on Bilingualism", 1979, 19.
- Fishman J. A., Lowas J., *Bilingual education in sociolinguistic perspective*, "TESOL Quarterly", 1970, 4.
- Hamers J. H., Blanc M. H., *Towards a social-psychological model of bilingual development*, "Journal of Language and Social Psychology", 1989, 1.
- Hamers J. H., *Bilinguality and Bilingualism*, CUP, Cambridge, 1992.
- Harley B., Swain M., *An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils*, "Working Papers on Bilingualism", 1977, 14.
- Harley B., Swain M., *An analysis of verb systems used by young learners of French*, "Interlanguage Studies Bulletin", 1978, 3.
- Harris R., (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Department of Psychology Press, Kansas State University, 1992.
- Hoffmann Ch., *An Introduction to Bilingualism*, Longman, London, 1996.
- Lambert W., Tucker G., *Bilingual Education of Children*, Rowley, Newbury House, 1972.
- Romaine S., *Bilingualism*, Basil Blackwell, New York, 1989.
- Saer O. J., *The effects of bilingualism on intelligence*, "British Journal of Psychology", 1923, 86.
- Skutnabb-Kangas T., *Bilingualism or not: the education of minorities*, Multilingual Matters: Clevedon, Avon, 1984.
- Titone R., *Le Bilinguisme*, Brussels, 1972.
- Webster's Third New Internatinal Dictionary of the English Language*, Bell and Sons, London, 1961.
- Weinreich U., *Languages in Contact*, Mouton, The Hague, 1953.

Joanna Lewińska
Uniwersytet Warszawski

THE ANALYSIS OF INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF BILINGUALISM

1. Introduction

Bilingualism, like any other important sociolinguistic phenomenon, is the object of scientific inquiry of several disciplines. Psychologists investigate the effects of bilingualism on mental processes, while sociologists treat bilingualism as an element of culture, and look at some of the consequences of linguistic heterogeneity as a societal phenomena. Educationists study the influence of bilingualism on children's achievement in school. Within the field of international studies, bilingualism is seen as an essential element in cross-cultural communication. Thus, many researchers stress the interdisciplinary nature of bilingualism by saying that bilingualism cannot be only described within the science of linguistics: "Bilingualism [...] must be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that the ability in these two languages may or not be equal, and that the way the two or more languages are used plays a highly significant role. Consequently a theoretical approach to bilingualism must of necessity have a broader and more all-embracing vision of speech behaviour than one that concentrates specifically and solely on structure" (Beatens Beardsmore 1982: 3).

The purpose of this article is to analyse the interdisciplinary nature of biligualism. First of all, definitions of bilingualism will be presented, followed by the discussion of monolingual and holistic typology of this complex linguistic phenomenon. Later on, the most common problems of bilingual speakers will be discussed. The glottodidactic recommendations concerning

bilingualism and the presentation of the contribution of applied linguistics to the study of bilingualism will finish the article.

2. Multidimensional nature of bilingualism

Researchers who analyse different aspects of bilingualism agree, that there is no one acceptable definition of this elusive linguistic, sociolinguistic and psycholinguistic phenomenon (Fishman 1968, Hamers 1992). According to the Webster Dictionary (1961), a bilingual person is defined as: “having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speaker; a person using two languages especially habitually and with control like that of a native speaker” and bilingualism as “the constant oral use of two languages”. Bloomfield (1935: 35) defined bilingualism as “the native-like control of two languages”. In contradiction to this definition, which includes only “perfect bilinguals”, Macnamara (1967) proposed that a bilingual is anyone who possesses a minimal competence in one of the four language skills, i.e. listening comprehension, speaking, reading and writing in a language other than his mother tongue. Between these two opposite definitions, one may encounter a whole array of definitions. For example, Hoffmann (1996: 31) proposes that a profile of a bilingual speaker should include the following aspects:

- language development,
- sequential relationship of L1 and L2 (whether they are acquired simultaneously or subsequently),
- language competence – the degree of proficiency in L1 and L2,
- functional aspects of language use: what, when and to whom L1 and L2 are used,
- linguistic features, such as code-switching, borrowing and interference,
- attitudes towards L1 and L2, speakers of L1 and L2, and bilingualism itself,
- internal and external pressures (motivational, social, psychological),
- environmental circumstances surrounding the bilingual,
- biculturalism, that is the degree of familiarity with the cultures of L1 and L2.

All the above mentioned definitions, raise many theoretical and methodological difficulties. For example, they do not specify what is meant by native-like competence. Moreover, they refer only to the single dimension of bilinguality, namely to the level of proficiency in both languages, thus ignoring non-linguistic dimensions. So, it appears that a close look at other typologies of bilingualism may clarify the complex nature of bilingualism.

3. Typologies of bilingualism

Harris (1992) claims that there are two major perspectives of studying bilingualism: monolingual and bilingual (holistic) perspective. According to a monolingual view, the bilingual has two separate language competencies, which should be similar to those of the two corresponding monolinguals. Therefore, the bilingual is two monolinguals in one person. The monolingual view of bilingualism has been prevalent among researchers maybe because the monolingual speech has been considered the linguistic norm, and the monolinguals have been considered the models of the average speaker. The linguistic enquiry of bilingualism from the monolingual perspective has had a number of consequences. For example, bilinguals have been described and evaluated in terms of the fluency they have in their two languages. The 'real' bilingual has been seen as the one who is equally fluent in two languages. All other people are 'less bilingual' and are neither monolingual nor 'really bilingual'. This monolingual approach towards the bilingualism evaluates language skills in bilinguals only in terms of monolingual standards. The tests used with bilinguals are often the tests employed with the monolinguals of the two corresponding language groups. These tests rarely take into account the bilingual's differential needs for two languages or the different social functions of these languages (what a language is used for, with whom and where). Therefore, monolingual tests are inappropriate to evaluate the language skills of bilinguals.

The monolingual view of bilingualism has influenced many domains of bilingual research. For example, researchers studying language acquisition have focused on the development of the new language system, and paid no attention to what happens to the first language, how for example L1 restructures itself in contact with L2. Psycholinguists have been interested in how one language gets switched on, while the other gets switched off, and hence have paid little attention to the simultaneous activation of the two languages as in the case of borrowing and code-switching.

Many speech therapists and neurologists are still using standard monolingual tests with their bilingual subjects. Thus, much of what we know about bilingualism today is based on the monolingual perspective. Linguists, however, claim that the monolingual approach towards bilingualism is not satisfactory as bilinguals are not two monolinguals in one person, but different perfectly competent speaker-hearers in their own right. Luckily, there is another view of bilingualism, namely the bilingual perspective.

The bilingual or holistic view of bilingualism (cf. Harris 1992) proposes that the bilingual is an integrated whole, which cannot easily be decomposed

into two separate parts. The bilingual is not the sum of two competencies or incomplete monolinguals, but he has a unique and specific configuration. The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language systems. A bilingual speaker is a competent speaker-hearer in the two languages and he has developed a competence in a third system that is a combination of the first two. The bilingual uses the two languages separately or together for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need to use that language. Thus, the bilingual's communicative competence cannot be evaluated correctly through only one language. It seems that a wholistic view of bilingualism and the bilingual should lead to a complete comparison of bilinguals and monolinguals in terms of language competence, language performance and language learning.

Apart from the above mentioned views, there are other criteria of defining bilingualism. For example, a useful typology of bilingualism was proposed by Mackey (1956, in Fishman 1968: 555–583), who proposed four types of criteria employed in the description of bilingualism: degree, function, alternation and interference.

The concept of degree describes a bilingual person's skills in the use of each of his languages. However, the bilingual's mastery of a skill may not be equal at all linguistic levels. Therefore, in each skill, it is necessary to discover the bilingual's mastery of the phonology, the grammar, the vocabulary, the semantics, and the stylistics of each language.

The degree of proficiency in each language depends on its function, that is on the uses to which the bilingual puts the language and the conditions under which he has used it. The conditions may be external or internal. The external functions of bilingualism are determined by the areas of contact including all media through which the languages were acquired and used: the language-usage of the home, the community, the school, the mass media of radio, television, and the printed world. The amount of influence of each of these factors on the language habits of the bilingual depends on the duration of the contact, frequency of the language contact, and the pressure which influence the bilingual in the use of one language rather than the other. These may be economic, administrative, cultural, political, military, historical, religious, or demographic. However, bilingualism is not only related to external factors, it may also be connected with internal ones. For example, some bilinguals may use one language for all sorts of inner expression like

praying, cursing, note taking, reckoning or diary writing. This language has been identified as the dominant language of the bilingual. Other bilinguals use different languages for different sorts of internal expression. Some count in one language and pray in another; others have been known to count two languages but they are able reckon only in one. Internal functions also include the bilingual's aptitude in the use of his languages such as: sex, age, intelligence, memory, language attitude and motivation.

The function of each language and the degree to which a bilingual person has mastered both languages determine the amount of alteration, which takes place from one language to the other. The readiness with which a bilingual changes from one language to the other depends on his fluency in each language and on its external and internal functions. The above mentioned factors: degree, function, and alteration determine the interference of one language with another in the speech of bilinguals, that is the use of features belonging to one language while speaking or writing another language.

4. Hamers' study of multidimensional nature of bilingualism

Another interesting study of bilingualism, which helps in understanding the multidimensional nature of bilingualism is Hamers' (1992) study, which includes some vital parameters for defining bilingualism: relative competence, cognitive organisation, age of acquisition, exogeneity, social cultural status and cultural identity.

The dimension of competence focuses on the relationship between two linguistic competences, one in each language. A distinction has been made between the balanced bilingual who has equivalent competence in both languages and the dominant bilingual for whom competence is one of the languages, more than the mother tongue, is superior to his competence in the other. Additionally, context of acquisition may also lead to differences in cognitive functioning. Hamers' typology of bilingualism includes Ervin and Osgood's (1954) distinction between compound and co-ordinate language systems: in a compound system two sets of linguistic signs are associated with the same set of meanings, whereas in a co-ordinate system equivalents in the two languages correspond to two different sets of representations.

The age of acquisition plays an important role not only in respect of cognitive representation but also in other aspects of the bilingual development, particularly in his linguistic, neuropsychological, cognitive and sociocultural development. As a result, Hamers proposed a distinction between childhood bilinguality, adolescent bilinguality and adult bilinguality. In childhood bi-

linguality one must distinguish 1) simultaneous early or infant bilinguality, when the child develops two mother tongues from the onset of language, as for example the child of a mixed-lingual family; and 2) consecutive childhood bilinguality, when a child acquires a second language early in childhood but after the basic linguistic acquisition of his mother tongue has been achieved.

According to whether the speech communities of both languages are present or not in the child's social environment, Hamers (1992) made a distinction between endogenous or exogenous bilinguality. An endogenous language is one that is used as a mother tongue in a community and may not be used for institutional purposes, whereas an exogenous language is one used as an official, institutionalised language but has no speech community in the political entity using it officially.

According to Hamers (1992) the type of bilinguality in respect of cognitive development also depends on the sociocultural environment, in particular the status of the two languages in the community. In additive bilinguality the two languages are sufficiently valued, and the child derives maximum benefit from the bilingual experience, which can lead to cognitive flexibility. In case of subtractive bilinguality the sociocultural context is devalued in the child's environment and his cognitive development may be delayed in comparison with a monolingual peer's.

Bilinguals can be also distinguished in terms of their cultural identity. A bilingual may identify positively with the two cultural groups that speak his languages and may be recognised by each group as a member, becoming bicultural. A high bilingual competence does not always mean a cultural identity with dual cultural membership. A person may become a fluent bilingual while remaining monocultural and identifying culturally with one of the groups only. Sometimes, the bilingual may give up his own cultural identity, but at the same time fail to identify with the L2 cultural group and as a result become anomic and deculturated (Hamers 1992).

5. Problems of bilingual speakers

The feeling of anomie, that is feeling of frustration, anxiety, confusion of identity, bewilderment and social isolation, is the most common problem of the bilingual speakers. The underlying reason of anomie is an inability of an individual to meet the demands imposed by two linguistic-cultural communities in which he lives: "Such conflicting demands are forever present in the bilingual but can be more acute for the adolescent trying to develop a complete set of personality traits along two different channels. The very

nature of the average bilingual's development implies that the goals after which he is striving will be inaccessible, since the acquisition of perfectly balanced ambilingualism is exceptional" (Baetens Beardsmore 1982: 127).

Lambert, Giles and Picard (1975, in Baetens Beardsmore 1982: 128) explained the reasons of bilingual anxiety by saying: "[...] it is difficult to be both Jewish and Russian, or Algerian and French, and this is so because the person involved realises that two separate networks of valued people expect him to show unambiguous signs of allegiance to one group or the other. It is extremely painful to be caught in the influence systems of two or more ethnic groups and to be 'tested' by members of one group or the other who demand evidence of one's true colours".

So, how to avoid the feeling of anomie? The researchers answering this question propose that bilingualism leading to the additive type and biculturality may help in avoiding the negative consequences of anomie: "Studies on anomie amongst bilinguals tend to show the significance of cultural equilibrium. If there is no balance then the individual, as he progresses towards bilingualism, encounters pressures that can affect his self-concept, his sense of belonging and his relations to the two linguistic-cultural groups, the one he may be slowly leaving and the one he is entering" (Baetens Beardsmore 1982: 132). Additionally in order to avoid the feeling of anomie:

- parents should support both languages,
- bilingual education should be combined with bicultural awareness,
- teachers working in bilingual programmes should be native speakers of the respective languages or bilinguals themselves and should have positive attitudes towards both of the languages and cultures,
- an integrative type of motivation among bilingual speakers – leading to the active participation in a linguistic and cultural community should be developed (Baetens Beardsmore 1982: 134).

6. The contribution of some branches of applied linguistics to the study of bilingualism

To finish the discussion, it seems interesting to present the contribution of some branches of applied linguistics into the study of bilingualism. Linguistics seems to be the most important field of knowledge in preparing the appropriate materials for bilinguals, as it describes, explains and relates the elements and rules that constitute a language. Linguistic studies of language acquisition among bilinguals can help in selecting and grading of the language materials. Moreover, linguistics makes a unique contribution

in explaining the internal structure of the language system, and by developing a metalanguage, which is indispensable to describe rules, units and elements that native speakers use without conscious awareness. Thus, linguistic descriptions of languages should expose a bilingual student to proper teaching-learning strategies.

Psycholinguistic studies, including those on child language acquisition, are not so well developed to give a comprehensive description of materials for teaching bilinguals, nevertheless they are a good source of research on bilinguals. Bilingual material writers need psycholinguistic studies in order to understand better the processes of speaking, listening, reading and writing. Moreover, in order to prepare good bilingual materials it is necessary to understand the processes referred to memory, intelligence and linguistic aptitude.

Sociolinguistic studies are also useful in the preparation of bilingual materials by providing the descriptions of various standards and registers of languages to which bilingual speakers are exposed. Being aware of different registers existing within each language can prevent bilingual speakers from making mistakes that may result from ignoring the language varieties used by pupils. What is more, social studies on languages can focus the attention of educators on such problems as social implications of variations in language, including information concerning the effects of dialect markedness and acceptability.

Furthermore, it is also vital to include contrastive linguistics while preparing teaching-learning materials for bilinguals. Where the two systems differ, learning problem can be identified and solution to the problem can be invented. Error analysis can also contribute to the preparation of better bilingual materials. Both contrastive linguistics and error analysis can help in determining which parts of the language systems will require special attention and what linguistic explanation will be the most appropriate. Thus, all branches of applied linguistics should primarily work out pedagogical solutions to the complex, multidimensional nature of bilingual studies.

Bibliography

- Baetens Beardsmore H., *Bilingualism: Basic Principles*, Multilingual Matters, Clevedon, 1982.
- Baetens Beardsmore H., Swain M., *Designing bilingual education: aspects of immersion and European School' models*, "Journal of Multilingual and Multicultural Development", 1985, 6.

- Bloomfield L., *Language*, London, 1935.
- Ervin S. M., Osgood C. E., *Second language learning and bilingualism*, "Journal of Abnormal and Social Psychology", 1954, 9.
- Fishman J. A., (ed.), *Readings in the Sociology of language*, The Hague, Mouton, 1968.
- Fishman J. A., *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Sciences Approach to Language in Society*, Rowley, Newbury House, 1972.
- Hamers J. H., Blanc M. H., *Towards a social-psychological model of bilingual development*, "Journal of Language and Social Psychology", 1989, 1.
- Hamers J. H., *Bilinguality and Bilingualism*, CUP, Cambridge, 1992.
- Harris, R. (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Kansas State University: Department of Psychology Press, 1992.
- Hoffmann Ch., *An introduction to bilingualism*, Longman, London, 1996.
- Lambert W. E., Giles H., Picard O., *Language attitudes in a French-American Community*, "International Journal of the Sociology of Language", 1975, 4.
- Lambert W. E., Just, M., Segalowitz N., *Some cognitive consequences of following the curricular of grades one and two in a foreign language*, "Georgetown Monograph Series on Language and Linguistics", 1970, 23.
- Mackey W. F., 1956, *Towards a redefinition of bilingualism*, [in:] Fishman J. A., 1968, 554–583.
- Macnamara J., *Bilingualism and Primary Education*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1966.
- Macnamara J., *The linguistic independence of bilinguals*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour", 1967, 6.
- Webster's Third New International Dictionary of the English Language*, Bell and Sons, London, 1961.
- Weinreich U., *Languages in Contact*, Mouton, The Hauge, 1953.

Олеся Лазаренко

Институт языковедения НАН Украины

ДЕЯКІ ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПОЛЬСЬКОМОВНИХ ТВОРІВ ЛАЗАРЯ БАРАНОВИЧА
(ВІДМІНЮВАННЯ ЗАЙМЕННИКІВ)

Архієпископ Чернігівський і Новгород-Сіверський Лазар Баранович належить до того грона письменників XVII століття, чия творчість лежить у площині двох культур – української і польської¹. Його літературна спадщина налічує близько 30 творів, більшість з яких написана саме польською мовою. Це і полемічний трактат “*Nowa miara Starej wiary*” (1676), збірки релігійно-духовних віршів “*Apollo Chrześcijański*” (1670), “*Żywoty Świętych*” (1670), “*Lutnia Apollinowa*” (1671), “*Carica Nieba i Ziemi*” (1683) та ін., надруковані у Києво-Печерській Лаврі або у друкарнях Новгород-Сіверського і Чернігова.

Польський мовознавець З. Клеменсевич так прокоментував тогочасну мовну ситуацію в Україні, коли польська мова стала мовою української літератури:

I to jest znamienne, że wielu znakomitych cerkiewnych pisarzy ruskich, nieraz dostojników cerkwi, było zarazem autorami polskimi. Tak: Melecjusz Smotrycki, Łazarz Baranowicz, Janusz Galatowski, Stefan Jaworski, Teofan Prokopowicz, Zachariasz Kopysteński, Sylwestr Kosow, Józef Krokowski, Barlaam Jasiński, Tymoteusz Kozaczyński, Piotr Mohyła, Leoncjusz Karpowicz, Dymitr z Rostowa.

Ich polszczyzna nieraz zdradza, że to nie Polacy².

Українські мовні впливи проявлялися передусім у лексиці і фразеології, однак і на фонетичному та граматичному матеріалі також

¹ J. D. Wagilewicz, *Pisarze Polscy Rusini*, Przemyśl 1996, 320 s.

² Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, Warszawa 2002, Wyd-wo PWN, s. 351.

вдається простежити ті особливості, які відрізняли польську мову православних письменників від загальнопольського стандарту XVII ст.³

Як відомо, саме граматичний рівень мови є найбільш стабільним і непроникним для іншомовних впливів і запозичень:

Nie ulega wątpliwości, że fleksja tworzy najbardziej stabilny dział gramatyki. Oczywiście jest też, że realizacja poszczególnych form fleksyjnych zarówno w tekstach mówionych, jak i pisanych, dokonuje się zwykle podświadomie, jest w pewnym stopniu zautomatyzowana. Zdarzają się jednak sytuacje, w których użycie odpowiednich form wydaje się zamierzone, podyktowane stylistycznym wyborem⁴.

Однак стосовно польськомовної творчості названих вище письменників цей вибір був продиктований передусім походженням і соціальним статусом православних духовних осіб, що належали до так званого *Genthe Rutheni, natione Poloni*:

... “Феномену роздвоєння свідомості”, стереотипу “усвідомлення свого *руського* походження з відчуттям приналежності до польської *політичної нації*”⁵.

Отже, у нинішній статті будуть розглянуті деякі особливості відмінювання займенників у польськомовних творах Лазаря Барановича. У першому чергу ми досліджуватимемо форми займенників, які відповідають загальноприйнятим нормам польської мови XVII ст. Однак наступним нашим завданням буде виявлення відхилень від цих норм, що свідчитимуть про тогочасні регіональні тенденції, які пов’язані із походженням та місцем діяльності автора досліджуваних творів.

1. Особові займенники **ja**, **ty** і зворотній займенник **się**

При аналізуванні форм особових займенників **ja**, **ty**, а також зворотного займенника **się** у творах Лазаря Барановича ми звертатимемо увагу на такі особливості. У першу чергу це стосується вживання пов-

³ Див., напр.: M. Karpluk, *Południowo-wschodnia odmiana polszczyzny na przykładzie języka metropolity Piotra Mohyły (cechy gramatyczne)*, [w:] *Z polskich studiów slawistycznych*, Seria VIII, Warszawa 1992, s. 101–106.

⁴ H. Borowiec, *Fleksja jako obraz języka pisarza (na przykładzie Sielanek Szymona Szymonowicza)*, [w:] *Polszczyzna regionalna w okresie renesansu i baroku*, 1984, s. 38.

⁵ Н. Яковенко, *Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст.*, Київ, Генеза 1997, с. 81.

них і коротких (енклітичних) форм. З історії розвитку польської мови відомо, що із XVII ст. у позиції після прийменника почали вживатися повні форми **mnie**, **ciebie**, **siebie** (вони вживалися переважно тоді, коли на них падав логічний наголос) замість коротких **mię**, **cię**, **się**:

...Dopiero od wieku XIX ustala się stan rzeczy dzisiejszy, że tylko takie formy są w tej pozycji możliwe. U Polaków ze wschodniego pogranicza są w użyciu wyłącznie formy *mnie*, *ciebie*, *siebie*, nawet gdy nie pada na nie akcent znaczeniowy⁶.

Приклади: *u mnie* MMSW tytuł zwr., *y Ciebie* NMSW 2 ark., *na Cię* NMSW 3 ark., *bez Ciebie* LA 10, *trzymam Cię* LA 16, *niech by Cię* LA 16, *że mię* LA 17, *do Ciebie* LA 17, *nie poźrze mię* LA 18, *z siebie* LA 26, *przy mnie* LA 26, *nie smieję cię* LA 26, *ktory Ciebie nie ubije* LA 26, *do Ciebie* LA 28, *u mnie* LA 29, *bez Ciebie* – *bez Ciebie* LA 42, *u Ciebie* NMSW 4 ark., *przez Cię* NMSW 4 ark. zwr., *naucz mię* NMSW 6 ark., *u siebie* NMSW 6 ark. zwr., *Bez Ciebie* WMB 32 ark., *dla siebie* ZwNP 6 ark. zwr., *sznur mię urodził* ZwNP 6 ark. zwr.

Форми типу *na mnie* LA 34, *Idących do Ciebie* ASH 15 демонструють явище деналазації.

2. Займенники **on**, **ona**, **ono**

Загалом відмінкові форми цих займенників відповідають сучасному станові. На увагу заслуговують форми знах. відмінку жін. і сер. роду, знах. відмінку мн. чоловічо-особової та нечоловічо-особової категорій, орудн. і місц. відмінки одн. чол. роду.

Що стосується знах. відмінку одн. сер. роду, то тут вживаються форми **ie**, **nań**: *chciał utaić Ciąła / Odkrył ie* (явище вторинної назалізації) *Pán Bog* ŻŚ 182, *nań boleie* (на Sumnienie – О. Л.) NMSW 187, *chce przezeń* (Ciało – О. Л.) *v Boga uprosi* ŻŚ 190.

Щодо форми **go** (**niego**: *o niego wwiiał* LA 181), яка властива чол. роду, на думку Я. Лося, для сер. роду вона частіше почала вживатися у XVIII ст.⁷ У знах. відмінку одн. жін. роду паралельно із без-

⁶ Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Splawiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1964, PWN, s. 322.

⁷ J. Łoś, *Gramatyka polska*, Lwów 1922, część 2, s. 175.

прийменниковою формою **ia** і прийменниковою **nie** зустрічається теж після прийменника форма, утворена за аналогією, **nia**: *który ia ulepił* NMSW 119, *ia uczynię gładką* ZwNP 6 ark. zwr., *Dzwigni ia od nas* ŻŚ 223, *nád nia* NNSW 118, *ná nia* ZwNP 6 ark. zwr.

У множині у знах. відмінку, як правило, розрізняються чоловічо-особові (форма родового відмінка – **po nich**) та нечоловічо-особові форми (де збережена давня форма знахідного – **o nie**): *Jeśli kolána mász vpáday na nie* LA 38, *Y niebo fame zá nie* (grofze – О. Л.) *kupisz sobie* ZwNP, 6 ark. Форму **nie** використано для чоловічого роду: *Ty pátrzyysz nánie* (na Synu – О. Л.) LA 241.

Занотовано форму **ie** для сер. роду мн.: *Wiecej uczyniono / Na ... głowy ie włożono* ŻŚ 246 (явище вторинної назалізації).

В орудн. відм. мн. панує – як і при відмінюванні прикметників та інших займенників, закінчення **-emi**: *między niemi* LA 19, *za niemi* NMSW 124, *fwemi* ZwNP 7 ark., *temi* LA 207. Закінчення **-imi** занотовано, але це поодинокий приклад: *z nimi* NMSW 86 ark.

Форми орудн. і місц. відмінків чол. і сер. роду одн. вживаються із закінченням **-im**: *w nim* NMSW 115, *przed nim* NMSW 116.

3. Присвійні займенники **mój**, **twój**, **swój** та інші

Паралельно вживаються повні і стягнуті форми: *swoim* LA 5, *swoiey* LA 6, *z twoiego* LA 10, *swoiego* LA 16, *twoiey* LA 12, *moiey* LA 201, *w swoich* NMSW 2 ark., *moiego* NMSW 124, *moiey* LA 201, *moiego* NMSW 124, *mego* LA 2, *piśma me* LA 2, *mey* LA 191, *temu* NMSW tytuł, *fwego* NMSW 1 ark., *przy twey* NMSW 2 ark., *z twego* NMSW 2 ark. zwr., *pod twemi* NMSW 3 ark. zwr., *swych* LA 16, *twe* LA 34, *twych* WMB 32 ark., *fwym* NMSW 127, *myt* LA 172.

Привертає увагу закінчення **-ą** у знах. відмінку одн. займенників жін. роду запозиченої із парадигми прикметників: *Vkáz fwą twarz* WMB 32 ark., *w fwą głowę* NMSW 116, *Droge swoią* ŻŚ 242.

Типовим закінченням має бути **-ę**⁸: *w fwoię droge* NMSW 87 ark. zwr., *będzie chował mowę moię* NMSW 121, *Dufzę swę w Ręce oddali* ŻŚ 242.

⁸ J. Zieniukowa, *Z dziejów polszczyzny literackiej w. XVIII. Język pism Jana Jabłonowskiego wobec ówczesnych przepisów normatywnych*, Wrocław Ossolineum, 1968, s. 96.

У місц. і орудн. відм. чол. і сер. роду одн., подібно як і при відмінюванні прикметників, можна простежити вживання закінчень **-ym** (**-im**) // **-em**: *w swoim* LA 25, *moim* LA 26, *Na twym* LA 28, *o moim* LA 28, *swoim* LA 55, *swym* LA 73.

Орудн. відм. мн. характеризується вживання двох закінчень **-ymi** та **-emi**. У Лазаря Барановича ми занотували такі форми: *swemi* LA 37, *twemi* LA 183, *swoiemi* ŻŚ 225.

У множині деякі присвійні займенники паралельно із закінченням **-e** мають закінчення **-ę** (явище вторинної назалізації): *Siąta wążę Roffyifcy Synowie* ŻŚ 182, *twoię wonności* ŻŚ 225, *piśmá swoię* ŻŚ 198.

Досліджувана у творах Лазаря Барановича словозміна займенників презентує тогочасний стан польської мови в Україні, який, за винятком невеликої кількості відхилень, відповідає загальнопольським нормам кінця XVII ст.

Загалом у системі словозміни польська мова цього автора є подібною до мови інших письменників, які жили і творили у той час у різних регіонах Речі Посполитої – у Великопольщі, Малопольщі, у Мазовії, у Литві та Білорусі.

Однак можна простежити і український вплив на флексію займенників. Це, наприклад, є вживання форм род. відмінка у функції знахідного, що було притаманне і для мови письменників з Кресів – Шимонівича і Міцкевича, Паска і Потоцького⁹: *Lub i nie płączą wzgląd bywa na dzieci / Co iedno trzeba / Z gory na nich leci* LA 324; *Nietákies ty przed láty kwiátki pielęgował / Ogradzáles ich zewsząd / byś przed wiátrem chował* ŻŚ 78.

Підсумовуючи, належить вказати, що Лазар Баранович у своїй творчості загалом послуговувався загальнопольською мовою і на тлі інших польськомовних поетів і письменників XVII ст. у системі словозміни займенника спеціально не виділяється. Проте деякі граматичні риси яскраво демонструють, що польськомовна творчість українських діячів є особливим явищем, унікальність якого полягає у мовному поєднанні двох культур – латинської західної та церковнослов'янської східної.

⁹ S. Tomaszewska, *Język Jana Gawwińskiego*, [w:] *Studia językoznawcze. Streszczenie prac doktorskich*, t. VII, 1981, s. 90.

Джерела

АCh – *Apollo Chrześcijanski* opiewa żywoty świętych. Z chwałą ich cnoty vcho skłoń z ochoty ... – Kijów (Z Typographiey Kijowo-Pieczarŕkiej), 1670. – 3+404 s. +6 ark.¹⁰

LA – *Lutnia Apollinowa* Kożdey Sprawie gotowa Na Błogosławiącą Rękę Jako na Takt iaki patrząc Iafnie Przeoswieconego Iego Mosci Oycy ŁAZARZA BARANOWICZA Archiepiskopa Czernihowskiego Nowogrodzkiego y wszytkiego Siwierza. – Kijów (Z Typographiey Kijowo-Pieczarŕkiej). – 1671. – 4+552+32 s.

NMSW – *Nowa Miara Starey Wiary*, Bogiem Vdzielona Iáśnie w Bogu Przeoswieconemu Iego Mości Oycu ŁAZARZOWI BARANOWICZOWI Archiepiŕkopowi Czernihowŕkiemu, Nowogrodzkiemu y wŕzytkiego Siewierza... – Nowogródek-Siewierski, 1676. – 26+114+32+231 s.

ZwNP – *Zodyak w Narodzeniu Pańskim...* – Czernihow, 1680?. – 58 ark.

ŹŚ – *Żywoty Świętych* ten Apollo pieie, jak ci działali niech tak kozdy dzieie. Na Błogosławiącą Rękę Iako na Takt iaki patrząc Iafnie Przewielebnego w Bogu Ie^o Mosci Oycy ŁAZARZA BARANOWICZA Archiepiskopa Czernihowskiego Nowogrodzkiego. – Kijów (Z Typographiey Kijowo-Pieczarŕkiej), 1670. – 8+404+14 s.

Скорочення

- жін.* рід – жіночий рід, rodzaj żeński
сер. рід – середній рід, rodzaj nijaki
чол. рід – чоловічний рід, rodzaj męski
знах. відмінок – знахідний, biernik
орудн. відмінок – орудний, narzędnik
місц. відмінок – місцевий, miejscownik
одн. – одинна, liczba pojedyncza
мн. – множина, liczba mnoga
ark. zwr. – arkusz zwrotny

¹⁰ Це видання є тим самим, що і “*Żywoty Świętych*”. Про це згадано у книзі К. Estreicher, *Bibliografia polska*, Kraków 1891, Т. 12, Cz. II, Т. I., s. 357; а також: Українські письменники. Біо-бібліографічний словник у 5-ти томах, К.: Держ.вид-во худ. літ-ри, 1960, Т. 1, с. 201.

Ekaterina Łukotenko

Państwowy Uniwersytet w Grodnie

Anneta Stanisławska

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów

АГРЕССИЯ КАК ЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Для изучения агрессии как явления речевой коммуникации особую значимость приобретают психологические исследования в данной области. Это связано с тем, что изучение агрессии в речи – это точка, где пересекаются интересы и психологов, и лингвистов. Психологические теории агрессии оказали заметное влияние на принципы анализа данного явления в лингвистике.

В «Социологическом словаре»¹ определение агрессии, дает далеко не полное представление о сферах ее научного исследования. Агрессия это:

1. Действие, поведение, нацеленное на причинение ущерба (морально-го, физического, и т. д., вплоть до полного уничтожения) другому существу или объекту.
2. В политической социологии – насильственное вторжение в границы чужого государства.
3. В международном праве – любое незаконное применение вооруженной силы одним государством против суверенитета, территориальной неприкосновенности или политической независимости другого государства (включает в качестве обязательного признак первенства или инициативы (применение к.-л. государством вооруженной силы первым)).

¹ *Социологический словарь* / Наука, – Москва 2000. – с. 5–6.

4. В психологии – трактуется либо как результат внутренне присущей человеку агрессивности (психологизм), либо как результат фрустрации². Фрустрационная концепция агрессии (теория фрустрации), сформулированная Д. Доллардом и др., исходит из того, что агрессия всегда является следствием фрустрации. В несколько модифицированном виде данная концепция представлена также в работах Н. Миллера (теория смещенной агрессии)³ и Л. Берковица (теория посылов)⁴ (лат. *frustratio* – обман, неудача, тщетная надежда), либо как продукт процесса обучения, либо как следствие недостаточной или неудачной социализации.

В социологии, политологии и в психологии проблема агрессии исследуется давно и активно (в соответствии с тем определением, которое соответствует данному термину в каждой из этих наук). Изучение агрессии как явления речевой коммуникации началось сравнительно недавно.

Это связано, в первую очередь, со сменой приоритетов в языкознании второй половины XX века, когда на основе синтезирующих концепций языка, представленных в трудах В. Гумбольта⁵, А. А. Потебни⁶, И. А. Бодуэна де Куртенэ⁷, Л. В. Щербы⁸ и др. сложилась целостная системная теория языка.

Синтезирующие концепции рассматривают язык и речь как совокупное единство, исходят из антропоцентрической роли языка, объясняют деятельностную природу языка его взаимодействием со средой.

² Dollard, J. *Frustration and Aggression*. J. Dollard [et al.] // Greenwood Publishing Group, – Greenwood 1980. – 209 p.

³ Miller N. E. *The Frustration-Aggression Hypothesis*. N. E. Miller // *Psychological Review*. – 1941. – № 48. – P. 337–342; Miller N. E. *Theory and Experiment Relating Psychoanalytic Displacement to Stimulus – Response Generalization*. N. E. Miller // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1948. – № 43. – P. 155–178.

⁴ Berkowitz L. *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations*. L. Berkowitz // *Advances in Experimental Psychology*. Academic Press, – New York 1965. – Vol. 2. – P. 301–329; Berkowitz L. *The Frustration-Aggression Hypothesis Revisited*. L. Berkowitz // *Roots of Aggression*. Atherton Press, – New York 1969. – P. 1–28.

⁵ Гумбольдт В. Фон. *Избранные труды по языкознанию*. В. фон Гумбольдт. ОАО ИГ Прогресс, – Москва 2000. – 400 с.

⁶ Потебня А. А. *Полное собрание трудов: Мысль и язык*. А. А. Потебня. Лабиринт, – Москва 1999. – 300 с.

⁷ Бодуэн де Куртенэ И. А., *Избранные труды по общему языкознанию*. И. А. Бодуэн де Куртенэ // АН СССР, – Москва 1963. – Т. 1. – 384 с.; – Т. 2. – 392 с.

⁸ Щерба Л. В. *Языковая система и речевая деятельность*. Л. В. Щерба. Наука, – Ленинград 1974. – 428 с.

В языкознании второй половины XX века структурная лингвистика уступает место функциональной. Например в работах В. З. Демьянкова⁹, Е. С. Кубрякова¹⁰ господствующим принципом становится принцип антропоцентризма и мн. др.

В фокусе лингвистических исследований оказывается *homo eloquens* («человек говорящий»), с его представлениями о коммуникативных действиях, намерениях, коммуникативной среде и принципах коммуникации. В связи с этим лингвистика активно обращается к междисциплинарным проблемам. В частности, одной из центральных в лингвистических исследованиях становится проблема оптимизации речевого общения. Изучение данной проблемы подразумевает анализ не только позитивной коммуникации (стратегий вежливости, толерантности и т.п.), но и тех речевых явлений, которые не соответствуют представлениям о корректном общении. К таким явлениям, безусловно, относится агрессия.

О том, что проблема агрессии в коммуникации весьма актуальна, свидетельствует тот факт, что речевая агрессия (вербальная, словесная, языковая, коммуникативная) стала сегодня весьма популярной темой лингвистических изысканий. Проводятся специальные тематические конференции, выпускаются сборники, посвященные данной проблеме¹¹.

Системный подход к речевой агрессии с позиций коммуникативной лингвистики. Такой подход дает возможность квалифицировать речевую агрессию как явление собственно лингвистическое. Определение коммуникативной сущности речевой агрессии позволяет выявить универсальные черты данного типа речевого поведения, проявляющиеся в регулярном использовании определенных коммуникативных стратегий и тактик, которые, в свою очередь, предопределяют отбор языковых и речевых средств коммуникации. Таким образом, речевая агрес-

⁹ Демьянков В. З. *Доминирующие лингвистические теории в конце XX века*. В. З. Демьянков // *Язык и наука конца 20 века: сб. ст.* Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 239–320.

¹⁰ Кубрякова Е. С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)*. Е. С. Кубрякова // *Язык и наука конца 20 века*. Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 144–238.

¹¹ *Речевая агрессия в современной культуре* // под общей ред. М. В. Загидуллиной. Изд-во Челяб. гос. ун-та, – Челябинск 2005. – 243 с.; *Агрессия в языке и речи: сб. науч. ст.* // под ред. И. А. Шаронова. РГГУ, – Москва 2004. – 288 с.; *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*. УрГУ, – Екатеринбург 1997. – 117 с.

сия включается в сферу исследования теоретических проблем речевой коммуникации, речевого взаимодействия и воздействия.

Теоретическую базу исследования речевой коммуникации должны составлять труды лингвистов, посвященные различным аспектам коммуникации:

- прагмалингвистика: Н. Д. Арутюнова¹², А. Вежбицка¹³, Т. Г. Винокур¹⁴, Г. П. Грайс¹⁵, Т. А. ван Дейк¹⁶, М. Л. Макаров¹⁷, Дж. Серль¹⁸, П. Ф. Стросон¹⁹, И. А. Стернин²⁰, И. П. Сусов²¹, G. N. Leech²² и др.,

¹² Арутюнова Н. Д. *Некоторые типы диалогических реакций и "почему"-реплики в русском языке* / Н. Д. Арутюнова // Филол. науки. – 1970. – № 3. – С. 4–13; Арутюнова Н. Д. *Язык и мир человека*. – 2-е изд., испр. – / Н. Д. Арутюнова. Языки русской культуры, – Москва 1999. – 896 с.

¹³ Вежбицка А. *Из книги "Семантические примитивы"* / А. Вежбицка // Семантика. – М.: Радуга, – Москва 1983. – С. 225–253; Вежбицка А. *Язык. Культура. Познание* / А. Вежбицкая. Русские словари, – Москва 1997. – 416 с.

¹⁴ Винокур Т. Г. *Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения* / Т. Г. Винокур. Наука, – Москва 1993. – 173 с.

¹⁵ Грайс Г. П. *Логика и речевое общение* / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Прогресс, – Москва 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 217–237.

¹⁶ Дейк Т. А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация* / Т. А. ван Дейк. Прогресс, – Москва 1989. – 312 с.

¹⁷ Макаров М. Л. *Основы теории дискурса* / М. Л. Макаров. ИТДГК «Гнозис», – Москва 2003. – 280 с.

¹⁸ Серль Дж. *Что такое речевой акт?* / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Прогресс, – Москва 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 151–169; Серль Дж. *Классификация иллокутивных актов* / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Прогресс, Классификация иллокутивных актов 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 151–169, С. 175–194.

¹⁹ Стросон П. Ф. *Намерение и конвенция в речевых актах* / П. Ф. Стросон // Новое в зарубежной лингвистике. Прогресс, Классификация иллокутивных актов 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 130–150.

²⁰ Стернин И. А. *Социальные факторы и развитие современного русского языка* / И. А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Изд-во ВГТУ, – Воронеж 2000. – Вып. 2: Язык и социальная среда. – С. 4–16; Стернин И. А. *Речевое воздействие как интегральная наука* / И. А. Стернин // Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания: сб. научн. трудов в честь проф. Л. А. Шкатовой. Изд-во Челяб. гос. ун-та, – Челябинск 1999. – С. 148–154; Стернин И. А. *Введение в речевое воздействие* / И. А. Стернин. – Воронеж 2001. – 252 с.; Стернин И. А. *Типы значений и концепт* / И. А. Стернин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Изд-во ТГУ, – Тамбов 2005. – С. 257–283.

²¹ Сусов И. П. *Семантика и прагматика предложения* / И. П. Сусов. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1980. – 51 с.; Сусов И. П. *Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы* / И. П. Сусов // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1984. – С. 3–12; Сусов И. П. *Языковое общение и лингвистика* / И. П. Сусов // Прагматические и семантические аспекты синтаксиса. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1985. – С. 3–12; Сусов И. П.

- теория диалога: М. М. Бахтин²³, Ю. М. Лотман²⁴, Р. Якобсон²⁵, Л. П. Якубинский²⁶, E. Goffman²⁷, D. Tannen²⁸, Tz. Todorov²⁹ и др.,
- прагматические аспекты оценки: Н. Д. Арутюнова³⁰, Е. М. Вольф³¹, Ч. Стивенсон³², В. Н. Телия³³, Р. М. Хэар³⁴, А. Ж. Ауер³⁵ и др.,

Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И. П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1988. – С. 7–13; Сусов И. П. *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом протестанствах* / И. П. Сусов // Социальная стратификация языка: матер. межвуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-та иностр. яз. ПГПИИЯ, – Пятигорск 1989. – С. 57–59.

²² Leech G. N. *Principles of Pragmatics* / G. N. Leech. Longman, – London 1983. – 250 p.

²³ Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества* / М. М. Бахтин. Искусство, – Москва 1979. – 423 с.; Бахтин М. М. *Проблема речевых жанров* [Электронный ресурс]. / М. М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. – Электрон. дан. Русские словари, – Москва 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – С. 159–206. – Режим доступа: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm; Бахтин М. М. *Риторика, в меру своей лживости...* / М. М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. Русские словари, – Москва 1996. – Т. 5. – С. 63–70.

²⁴ Лотман Ю. М. *Слово и язык в культуре просвещения* / Ю. М. Лотман // Избранные статьи. – Т. 1. Александра, – Таллинн 1992. – С. 216–223; Лотман Ю. М. *Культура и взрыв* / Ю. М. Лотман. Гнозис; Издательская группа «Прогресс», – Москва 1992. – 272 с.

²⁵ Якобсон Р. *Выступление на первом международном симпозиуме “Знак и система языка”* / Р. Якобсон // Звегинцев В. А. *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*. – 3-е изд., доп. Просвещение, – Москва 1965. – Ч. 2. – С. 400–401; Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика* / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». Прогресс, – Москва 1975. – С. 193–230.

²⁶ Якубинский Л. П. *О диалогической речи* / Л. П. Якубинский // Избранные работы: Язык и его функционирование. Наука, – Москва 1986. – С. 17–59.

²⁷ Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life* / E. Goffman. Penguin, – London 1959. – 251 p.

²⁸ Tannen D. *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends* / D. Tannen. Ablex Publishing Corporation, – New Jersey 1984. – 272 p.; Tannen D. *Silence as Conflict Management in Fiction and Drama: Pinter's Betrayal and a Short Story, “Great Wits”* / D. Tannen // Conflict Talk. Cambridge University Press, – Cambridge; New York 1990. – P. 260–280.

²⁹ Todorov Tz. *La Conquête de l'Amérique. La question de l'autre* / Tz. Todorov. Seuil, – Paris 1991. – 339 p.

³⁰ Арутюнова Н. Д. *Некоторые типы диалогических реакций и “почему”-реплики в русском языке* / Н. Д. Арутюнова // Филол. науки. – 1970. – № 3. – С. 4–13; Арутюнова Н. Д. *Язык и мир человека*. – 2-е изд., испр. – / Н. Д. Арутюнова. Языки русской культуры, – Москва 1999. – 896 с.

³¹ Вольф Е. М. *Функциональная семантика оценки* / Е. М. Вольф. Едиториал УРСС, Москва 2002. – 280 с.

³² Стивенсон Ч. *Некоторые прагматические аспекты значения* / Ч. Стивенсон // Новое в зарубежной лингвистике. Прогресс, – Москва 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – С. 129–154.

³³ Телия В. Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц* / В. Н. Телия. Наука, – Москва 1986. – 142 с.

- риторика: Е. В. Ключев³⁶, А. К. Михальская³⁷, С. И. Поварнин³⁸, Г. Г. Хазагерев³⁹, А. Шопенгауэр⁴⁰ и др.,
- когнитивная лингвистика: Н. Н. Болдырев⁴¹, С. Г. Воркачев⁴², В. З. Демьянков⁴³, В. И. Карасик⁴⁴, Е. С. Кубрякова⁴⁵, З. Д. Попова⁴⁶, И. А. Стернин⁴⁷, Ю. С. Степанов⁴⁸ и др.

³⁴ Хэар Р. М. *Дескрипция и оценка* / Р. М. Хэар // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. Прогресс, – Москва 1985. – С. 183–195.

³⁵ Ayer A. J. *Philosophical Essays* / A. J. Ayer. Macmillan. CO LTD St. Martin's Press, – London – New York 1954. – 289 p.

³⁶ Ключев Е. В. *Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособие для вузов* / Е. В. Ключев. ПРИОР, – Москва 2001. – 272 с.; Ключев Е. В. *Речевая коммуникация: учеб. пособие для уч-тов и ин-тов* / Е. В. Ключев. РИПОЛ КЛАССИК, – Москва 2002. – 320 с.

³⁷ Михальская А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.; Михальская А. К. *Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений* / А. К. Михальская. Просвещение, – Москва 1996. – 416 с.; Михальская А. К. *О речевом поведении политиков* / А. К. Михальская // Независимая газета. – 1999. – № 227 (2043). – 3 декабря; Михальская А. К. *Язык российских СМИ как манипулирующая система* [Электронный ресурс] / А. К. Михальская // Язык СМИ как объект междисциплинарных исследований. – Электрон. дан. Изд-во МГУ, – Москва 2001. – Режим доступа: <http://mum-jourfac.narod.ru/publications.htm>.

³⁸ Поварнин С. И. *Спор. О теории и практике спора* / С. И. Поварнин // Логика и риторика: хрестоматия / сост. В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. НТОО «ТетраСистемс», – Минск 1997. – С. 471–589.

³⁹ Хазагерев Г. Г. *Политическая риторика* / Г. Г. Хазагерев. Никколо-Медиа, – Москва 2002. – 313 с.; Хазагерев Г. Г. *Что слышит слушающий* [Электронный ресурс] / Г. Г. Хазагерев // Отечественные записки. – 2002. – № 6. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru>.

⁴⁰ Шопенгауэр А. *Эристическая диалектика* / А. Шопенгауэр // Логика и риторика: хрестоматия / сост. В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. НТОО «ТетраСистемс», – Минск 1997. – С. 410–439.

⁴¹ Болдырев Н. Н. *Оценка при категоризации и понятие оценочной категоризации* / Н. Н. Болдырев // От слова к тексту: материалы междунаrod. науч. конф. МГЛУ, – Минск 2000. – Ч. 1. – С. 10–14; Болдырев Н. Н. *Концептуальное пространство когнитивной лингвистики* / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.

⁴² Воркачев С. Г. *Методологические основания лингвоконцептологии* / С. Г. Воркачев // Теоретическая и прикладная лингвистика: межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 3.: Аспекты метакommunikативной деятельности. ВГТУ, – Воронеж 2002. – С. 79–95; Воркачев С. Г. *Концепт счастья: значимостная составляющая* / С. Г. Воркачев // Язык, коммуникация и социальная среда. ВГТУ, – Воронеж 2002. – Вып. 2. – С. 4–18; Воркачев С. Г. *Концепт как “зонтиковый термин”* / С. Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. Филология, – Москва 2003. – Вып. 24. – С. 5–12.

⁴³ Демьянков В. З. *Прагматические основы интерпретации высказывания* / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 368–377; Демьянков В. З. *Коммуникативное воздействие на структуру сознания* / В. З. Демьянков // Роль языка в структурировании сознания. Ин-т философии

Ю. А. Левицкий пишет, что «брак» лингвистики и психологии выглядит неравным, поскольку «психологическая составляющая» часто оказывается более сильной, а лингвистические вопросы остаются в те-

АН СССР, – Москва 1984. – Ч. 1. – С. 138–161; Демьянков В. З. *Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ* / В. З. Демьянков. Изд-во Моск. ун-та, – Москва 1989. – 172 с.; Демьянков В. З. *Намерение в интерпретации и интерпретация намерений в речи* / В. З. Демьянков // Текст: Структура и анализ. Ин-т языкознания АН СССР, – Москва 1989. – С. 41–46; Демьянков В. З. *Эффективность аргументации как речевого воздействия* / В. З. Демьянков // Проблемы эффективности речевой коммуникации. ИНИОН АН СССР, – Москва 1989. – С. 13–40; Демьянков В. З. *Тайна диалога: (Введение)* / В. З. Демьянков // Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования. ИНИОН РАН, – Москва 1992. – С. 10–44; Демьянков В. З. *Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода* / В. З. Демьянков // Вопр. языкозн., 1994. – № 4. – С. 17–33; Демьянков В. З. *Доминирующие лингвистические теории в конце XX века* / В. З. Демьянков // Язык и наука конца 20 века: сб. ст. Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 239–320; Демьянков В. З. *Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке* / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – Москва 2001. – № 1. – С. 35–47.

⁴⁴ Карасик В. И. *Язык социального статуса* / В. И. Карасик. Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, – Москва 1992. – 330 с.; Карасик В. И. *Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность* / В. И. Карасик // Филология – Philologia. – Краснодар 1994. – № 3. – С. 2–7; Карасик В. И. *О категориях дискурса* / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. Перемена, – Саратов – Волгоград 1998. – С. 185–197; Карасик В. И. *О типах дискурса* / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Перемена, – Волгоград 2000. – С. 5–20.

⁴⁵ Кубрякова Е. С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)* / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века. Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 144–238; Кубрякова Е. С. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е. С. Кубрякова [и др.]; под ред. Е. С. Кубряковой. Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, – Москва 1996. – 400 с.; Кубрякова Е. С. *Части речи с когнитивной точки зрения* / Е. С. Кубрякова. ИЯ РАН, Тамбов. гос. ун-т, – Москва–Тамбов 1997. – 330 с.; Кубрякова Е. С. *О тексте и критериях его определения* / Е. С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. МГОПУ, – Москва 2001. – Т. 1. – С. 72–81; Кубрякова Е. С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира* / Е. С. Кубрякова. Языки славянской культуры, – Москва 2004. – 560 с.; Кубрякова Е. С. *Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики* / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 6–17.

⁴⁶ Попова З. Д. *К методологии лингво-когнитивного анализа* / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Филология и культура: материалы III Международ. конф. Изд-во ТГУ, – Тамбов 2001. – Ч. 2. – С. 19–24; Попова З. Д. *Очерки по когнитивной лингвистике* / З. Д. Попова, И. А. Стернин. ИСТОКИ, – Воронеж 2001. – 191 с.

⁴⁷ Стернин И. А. *Социальные факторы и развитие современного русского языка* / И. А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Изд-во ВГТУ, – Воронеж 2000. – Вып. 2: Язык и социальная среда. – С. 4–16; Стернин И. А. *Речевое воздействие как интегральная наука* / И. А. Стернин // Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания: сб. науч. трудов в честь проф.

ни»⁴⁹ [с. 115]. В большинстве лингвистических работ речевая агрессия рассматривается как явление лингвопсихологическое, где психологическое понимание агрессии в значительной степени экстраполируется на речевое поведение и с лингвистикой связан только способ выражения. Стилистический словарь объясняет, что «Речевая агрессия – использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности, манера речи, оскорбляющая чье-л. самолюбие, достоинство»⁵⁰ [с. 340].

На психологическое понимание речевой агрессии ориентировано также определение, представленное в энциклопедическом словаре-справочнике «Культура русской речи»: «Речевая агрессия – форма речевого поведения, нацеленного на оскорбление, намеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом. Речевая агрессия мотивирована агрессивным состоянием говорящего и зачастую преследует цель вызвать или поддержать агрессивное состояние адресата. Поэтому является нарушением этико-речевой нормы». Далее перечисляются виды речевой агрессии⁵¹ в соответствии с классификацией А. Басса (ту же самую классификацию воспроизводит и О. Н. Быкова⁵²). Указывается также, что активная прямая речевая агрессия может быть открытой (эксплицитной) и скрытой (имплицитной). Культура русской речи: словарь-справочник подает «Тексты, содержащие открытую речевую агрессию, имеют явную агрессивную направлен-

Л. А. Шкатовой. Изд-во Челяб. гос. ун-та, – Челябинск 1999. – С. 148–154; Стернин И. А. *Введение в речевое воздействие* / И. А. Стернин. – Воронеж 2001. – 252 с.; Стернин И. А. *Титы значений и концепт* / И. А. Стернин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Изд-во ТГУ, – Тамбов 2005. – С. 257–283.

⁴⁸ Степанов Ю. С. *Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности* / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века: сб. ст. Рос. гос. гуманитар. ун-та, – Москва 1995. – С. 35–73; Степанов Ю. С. *В поисках прагматики: (проблема субъекта)* / Ю. С. Степанов // Изв. АН СССР, сер. лит. и яз. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 325–332; Степанов Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры* / Ю. С. Степанов. Академический проект, – Москва 2004. – 992 с.

⁴⁹ Левицкий Ю. А. «*Это голос омара*» (заметки по поводу когнитивной лингвистики) / Ю. А. Левицкий // Лексикология. Терминоведение. Стилистика. Пресса, – Москва – Рязань 2003. – С. 115–120.

⁵⁰ *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М. Н. Кожинной. Флинта: Наука, – Москва 2003. – 696 с.

⁵¹ Baron R. A. Richardson D. R. *Human Aggression*, Plenum Press, – New York and London 1997; Бэрн Р., Ричардсон Д. *Агрессия*, Питер, – Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2001.

⁵² Быкова О. Н. *Речевая (языковая, вербальная) агрессия: Материалы к энциклопедическому словарю “Культура русской речи”* / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Изд-во КрасГУ, – Красноярск 1999. – Вып. 1(8). – С. 91–103.

ность, содержат прямые выпады, угрозы и оскорбления. Скрытая речевая агрессия интересна тем, что ее цели адресантом маскируются (например, под простое информирование), а языковые средства подбираются таким образом, чтобы вызвать у адресата негативные чувства и эмоции»⁵³ [с. 562–564].

К. Ф. Седов рассматривает речевую агрессию с лингвопсихологических позиций. Он определяет ее как «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызывать негативное эмоционально-психологическое состояние у объекта речевого воздействия» В соответствии с таким пониманием им представлена классификация видов речевой агрессии⁵⁴ [с. 33–36].

К. Ф. Седов связывает речевую агрессию с определенным типом языковой личности. Он выделяет конфликтно-агрессивный подтип личности, для которого свойственна демонстрация негативной иллокуции (агрессии) по отношению к коммуникативному партнеру. По его мнению, «агрессор – ущербная в социально-психологическом отношении личность. Для того чтобы добиться ощущения социальной полноценности, коммуникант такого рода должен доставить собеседнику моральный дискомфорт»⁵⁵ [с. 301]. Даже если иметь в виду тот факт, что такая личность формируется под воздействием экстралингвистических социально-культурных факторов, все равно при таком понимании речевая агрессия неизбежно переходит в сферу психолингвистики, точнее, лингвопсихологии.

Психологический словарь дает следующее определение вербальной агрессии (как было отмечено выше, по отношению к рассматриваемому явлению в литературе используются различные термины. Мы используем тот же термин, что и автор анализируемого источника): «...Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань)»⁵⁶ [с. 10–11].

⁵³ *Культура русской речи: Энциклопедический словарь справочник* / под ред. Л. Ю. Иванова и др. Флинта. Наука, – Москва 2003. – 840 с.

⁵⁴ Седов К. Ф. *Речевая агрессия в повседневной коммуникации* / К. Ф. Седов // Речевая агрессия в современной культуре. Изд-во Челябин. гос. ун-та, – Челябинск 2005. – С. 32–41.

⁵⁵ Седов К. Ф. *Речевое поведение и типы языковой личности* / К. Ф. Седов // Культурно-речевая ситуация в современной России. Изд-во Урал. ун-та, – Екатеринбург 2000. – С. 298–312.

⁵⁶ *Психологический словарь* / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Педагогика-Пресс, – Москва 1996. – 440 с.

По Л. М. Семенюк в психологических исследованиях как факты вербальной агрессии квалифицируются⁵⁷ [с. 15]:

- 1) многочисленные отпоры,
- 2) отрицательные отзывы и критические замечания,
- 3) выражение отрицательных эмоций, например, недовольства другими в форме брани, затаенной обиды, недоверия, ярости, ненависти, когда эти высказывания не служат для описания простого эмоционального состояния,
- 4) высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания («я больше всего хотел бы его убить» или «Возможно, с ним когда-нибудь это и случится»), в том числе и в форме проклятия,
- 5) оскорбления,
- 6) угрозы, принуждения и вымогательства,
- 7) упреки и вымогательства,
- 8) упреки и обвинения.

При таком подходе в один ряд ставятся явления совершенно разного порядка с точки зрения коммуникации вообще и коммуникативной лингвистики в частности. Например, «отрицательные отзывы и критические замечания» вполне могут быть выражены в инвективной форме (брань) и служить оскорблением по отношению к адресату.

Анализ современных подходов к речевой агрессии делает очевидным тот факт, что речевая агрессия как коммуникативное явление не может рассматриваться без учета функции высказывания в контексте конкретного дискурса. Именно эта функция в свою очередь определяет роль языковых и речевых средств в том или ином коммуникативном акте.

Из этого следует, что речевая агрессия как факт речевой коммуникации должна рассматриваться в рамках функционального подхода к языку, центральной проблемой которого, как известно, является за Е. С. Кубряковой, «исследование функций изучаемого объекта, вопрос о его назначении, особенностях его природы в свете выполняемых им задач, его приспособленность к их выполнению и т.д.»⁵⁸ [с. 217].

В этой связи, рассматривая речевую агрессию как факт коммуникации, мы выходим в сферу прагмалингвистики, поскольку именно

⁵⁷ Семенюк Л. М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции* / Л. М. Семенюк. Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», – Москва 1996. – 96 с.

⁵⁸ Cherry C. *On Human Communication: A Review, a Survey and a Criticism*. Cambridge (Mass.) / C. Cherry. MIT Press, – London 1970. – 337 p.

прагмалингвистика в широком смысле (Если не ограничивать понимание данной отрасли языкознания только теорией речевых актов) предусматривает синтетический подход к языковой деятельности на стыке различных наук, занимающихся проблемами коммуникации.

С. Cherry пишет, что «Прагматика представляет собой наиболее общий, всеобъемлющий уровень анализа и включает все личностные, психологические факторы, которые отличают один коммуникативный акт от другого, все вопросы, цели, практические результаты и ценности для коммуникантов»⁵⁹ [р. 337].

В рамках функционального подхода к языку именно прагмалингвистика обращается, по И. П. Сусову «к принципу деятельности как целеполагающей активности субъекта, а затем к поискам того, как выражает себя в языковых структурах, дискурсе личность»⁶⁰ [с. 7], по Kuryłowicz «антропоцентрическая»⁶¹ [с. 26] или по И. П. Сусову «коммуникатоцентрическая»⁶² [с. 8] установка любого речевого произведения определяется с учетом ситуации речевого общения и реализуется в прагматическом содержании, связанном с задачами коммуникантов. Цель – воздействие адресанта на адресата.

Коммуникативно-прагматический подход к речевой деятельности предусматривает:

- а) исследование коммуникативных взаимодействий на оси «адресант речи – адресат»,
- б) изучение значения и употребления языковых и речевых единиц в зависимости от речевой ситуации, дискурсного контекста, в том числе и социального,
- в) исходные прагматические установки говорящего: цели, намерения, эмоции, анализ речевого воздействия в процессе коммуникации⁶³.

⁵⁹ Сусов И. П. *Семантика и прагматика предложения* / И. П. Сусов. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1980. – 51 с.

⁶⁰ Сусов И. П. *Деятельность, сознание, дискурс и языковая система* / И. П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1988. – С. 7–13.

⁶¹ Kuryłowicz J. *Esquisses linguistiques II* / J. Kuryłowicz // Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik, hrsg. von E. Coseriu. Fink, – München 1975. – Band 37. – 483 p.

⁶² Сусов И. П. *Семантика и прагматика предложения* / И. П. Сусов. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1980. – 51 с.

⁶³ Подробнее смотри: Сусов И. П. *Семантика и прагматика предложения* / И. П. Сусов. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1980. – 51 с.; Сусов И. П. *Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы* / И. П. Сусов // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1984. – С. 3–12; Сусов И. П. *Деятельность, сознание, дискурс и языковая система* / И. П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы. Изд-во Калинин. ун-та, – Калинин 1988. – С. 7–13.

В. Н. Телия отмечает, что «прагматический подход к явлениям языка предполагает учет при описании языковых сущностей таких факторов, которые так или иначе связаны с информацией о мире говорящего и адресата и их интерпретационной деятельности, для которой релевантными являются мнения говорящего и интерпретатора о свойствах того, кто является агентом (пациентом) акции, на кого она воздействует, что известно коммуникантам о событии или ситуации, являющейся экстенционалом высказывания, какова цель сообщения об этом положении дел в мире, в каких условиях осуществляется это событие и т.п.»⁶⁴ [с. 7].

Современная теоретическая лингвистика «характеризуется выдвиганием в ней двух главных парадигм научного знания – когнитивной и коммуникативной. ... В одной основное внимание уделяется самой коммуникативной деятельности и влиянию на эту деятельность контекста ее осуществления, в другой – связи языка с познавательными процессами, со всеми способами получения, обработки, фиксации, хранения информации о мире в их корреляции с языковыми формами. В то же время становится все более очевидным, что для решения целого ряда актуальных проблем современной лингвистики необходим своеобразный синтез указанных парадигм знания» пишет Е. С. Кубрякова⁶⁵ [с. 12]. Эту парадигму, которая объединяет когнитивный и коммуникативный подходы к явлениям языка, Е. С. Кубрякова называет «неофункциональной», «конструктивной», «когнитивно-дискурсивной»⁶⁶, а В. З. Демьянков – «интерпретирующей»⁶⁷.

⁶⁴ Телия В. Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц* / В. Н. Телия. Наука, – Москва 1986. – 142 с.

⁶⁵ Кубрякова Е. С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)*. Е. С. Кубрякова // *Язык и наука конца 20 века*. Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 144–238.

⁶⁶ Кубрякова Е. С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)*. Е. С. Кубрякова // *Язык и наука конца 20 века*. Рос. гос. гуманитар. ун-т, – Москва 1995. – С. 144–238; Кубрякова Е. С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира* / Е. С. Кубрякова. Языки славянской культуры, – Москва 2004. – 560 с.; Кубрякова Е. С. *Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики* / Е. С. Кубрякова // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2004. – № 1. – С. 6–17.

⁶⁷ Демьянков В. З. *Тайна диалога: (Введение)* / В. З. Демьянков // *Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования*. ИНИОН РАН, – Москва 1992. – С. 10–44; Демьянков В. З. *Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода* / В. З. Демьянков // *Вопр. языкозн.*, 1994. – № 4. – С. 17–33.

Когнитивно-дискурсивная парадигма «представляет собой попытку синтезировать разные точки зрения на один и тот же объект», чтобы «дать объекту полное и всестороннее описание, описание интегральное, в котором можно было бы учесть как когнитивные, так и коммуникативные особенности его бытия в системе языка»⁶⁸ [с. 520]. Наряду с данным термином, предложенным Е. С. Кубряковой, функциональная парадигма лингвистического знания, синтезирующая коммуникативно-прагматический и когнитивный подходы к изучению языковых явлений, может быть обозначена как «коммуникативно-когнитивная лингвистика»⁶⁹, коммуникативно-когнитивная прагматика (концепция образовательной программы «Когнитивные исследования» антропологической школы РГГУ), дискурсивно-диалогическая парадигма (Т. Ф. Плеханова)⁷⁰. На наш взгляд, разнообразие в терминах, отражая приоритеты исследований, не меняет сущности самого подхода.

Анализ любого явления речевой коммуникации как дискурсивного факта выводит исследователя в область когнитивной лингвистики (С. А. Аристов⁷¹, Т. А. ван Дейк⁷², В. И. Карасик⁷³, М. Л. Макаров⁷⁴, И. П. Сусов⁷⁵ и др.). В связи с этим нам представляется возможным определить основную парадигму нашего исследования как коммуникативно-дискурсивную, поскольку данное определение, с одной стороны, указывает на его коммуникативно-прагматическую ориентацию,

⁶⁸ Попова З. Д. *К методологии лингво-когнитивного анализа* / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Филология и культура: материалы III Международ. конф. Изд-во ТГУ, – Тамбов 2001. – Ч. 2. – С. 19–24.

⁶⁹ Аристов С. А. *Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс* / С. А. Аристов, И. П. Сусов // Лингвистический вестник. – Ижевск: Удмуртск. ун-т, 1999. – Вып. 1. – С. 3–15.

⁷⁰ Плеханова Т. Ф. *Текст как диалог* / Т. Ф. Плеханова. Изд-во МГЛУ, – Минск 2002. – 253 с.

⁷¹ Аристов С. А. *Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс* / С. А. Аристов, И. П. Сусов // Лингвистический вестник. – Ижевск: Удмуртск. ун-т, 1999. – Вып. 1. – С. 3–15.

⁷² Дейк Т. А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация* / Т. А. ван Дейк. Прогресс, – Москва 1989. – 312 с.

⁷³ Карасик В. И. *Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность* / В. И. Карасик // Филология – Philologica. – Краснодар 1994. – № 3. – С. 2–7.

⁷⁴ Макаров М. Л. *Основы теории дискурса* / М. Л. Макаров. ИТДГК «Гнозис», – Москва 2003. – 280 с.

⁷⁵ Сусов И. П. *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом пространствах* / И. П. Сусов // Социальная стратификация языка: матер. межвуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-та иностр. яз. ПГПИИЯ, – Пятигорск 1989. – С. 57–59.

с другой – если иметь в виду, что дискурсивный подход невозможен без когнитивного аспекта, отражает его интегральную сущность.

При анализе речевой агрессии мы исходим из того, что «коммуникативные и когнитивные особенности» ее бытия определяются дискурсивными показателями. В рамках данного исследования речевая агрессия рассматривается нами как тип речевого поведения, который может осуществляться в рамках любого дискурса, независимо от его временных и национальных параметров. Коммуникативно-дискурсивный подход с акцентом на коммуникативной стороне речевого взаимодействия позволяет, с одной стороны, выявить общие принципы и установки, которыми руководствуется говорящий при осуществлении данного типа речевого поведения, с другой – определить, как данное явление, тесно связанное с социальными и психологическими факторами, в условиях определенного дискурса влияет на собственно коммуникативные, аксиологические и когнитивные аспекты коммуникации.

Beata Nowicka-Nikołajuk

Wyższa Szkoła Menedżerska w Białymstoku

CULINARY ASPECT DISPLAYING LOCAL IDENTITY AND UNIQUENESS OF NEW ENGLAND REGION

This article outlines the survey results based on my corpus of American magazine articles from Eastern New England area and distinctiveness of its dialect as recognisable to other Americans. Presentation of American and British differences of certain words, their different spelling, variant forms, as well as New Englanders' comments on their characteristic language variety, way of life, and culinary traditions reveal local identity and uniqueness of New England region.

I examined a set of articles concerning the culinary aspect in northern New England, assuming that, as in the case of most people, food is a common subject of conversation among Americans who love all things food-related, e.g., preparing and consuming food, talking about food, watching TV shows about food, reading books about food, participating into classes about food, and even creating websites of food-industry information. What is more, all these culinary traditions reveal about American social, cultural, economic, and regional history. The United States a rich and varied mix of races, religions, and ethnicities has never developed a national cuisine. Though, waves of immigrants have brought their own culinary traditions and combined them with unique regional ingredients of their new homeland, like blue crabs in Maryland, clams on Cape Cod, and lobster in Maine provided by English colonists with victuals that are still popular.

In addition, food is also an area of vocabulary differences between various regions of the USA. As it was pointed out, different immigrant groups created a unique, vibrant, and diverse culinary scene and they even provided varying terms of some dishes like sandwiches, which in America symbolize

the character and personality of particular regions and are sources of great pride to those who prepare and consume them.

The journal is *The Heart of New England* – an online monthly magazine celebrating the uniqueness of northern New England. It is addressed to the local community of Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, and Vermont, as well as to the newcomers. The authors are freelance writers who outline in their publications that eating is tightly connected with people's way of life, place of residence, certain region seasons of the year, and tradition. Good examples illustrating these aspects are some quotes from the articles: *...People care about where their food comes from... It's no secret our food is being 'dragged' from great distances* (From Farm to Frying Pan), *...Jim, a native Pennsylvanian, casually dropped that where he came from, what he was eating was a hoagie* (The final word on spuckies), *What better way to mirror an old-time Thanksgiving, than to make a meal using the traditional foods that New England settlers ate?* (Creating an Authentic Thanksgiving Feast), *New Englanders love to eat and during the winter Comfort Foods are on the top of most menus* (Comfort Food... a New England Winter Staple). In order to find out about unusual attributes of northern New England relating to the way of eating the following articles are studied:

- ***Creating an Authentic Thanksgiving Feast*** – by Marcia Passos Duffy, *The Heart of New England*
- ***Comfort Food... a New England Winter Staple*** – by Jenny Wojenski, *The Heart of New England*.
- ***From Farm to Frying Pan: Farmers Diner, Revisited*** – by Marcia Passos Duffy, *The Heart of New England*.
- ***The final word on spuckies*** – from *The Answer Guys*, Middlesex News, October 31, 1993.

As far as the topic of these articles is concerned, some of them show different viewpoints on consuming food, whereas others discuss rather more practical aspects, such as buying local products from New England area, finding out different regional names for a kind of sandwich, or giving some recipes of New England dishes. Let us now quote some examples of writers' observations and comment them:

- ***Local food***

"It's a way of thinking about food that's as old as humans have been on this planet – back to when tribes picked berries and hunted bison within walking distance of their tents or caves... The miles our food – even our bottled water – is shipped verges on the absurd if not the obscene. All this to get food laden with chemicals to survive the trip... Farmers Markets are

burgeoning throughout the country – a strong sign that people care about where their food comes from” (From Farm to Frying Pan).

The author of this article explains why it is vital that Americans understand where and how their food is produced and highlights the importance of the quality and the cost of the local food products. In addition, the writer outlines the benefits of New England’s region full of agricultural farms producing good, fresh and healthy food.

• **Regional terms for a sandwich**

“There was Jim eating a sandwich he’d just bought from Sub-Way... reporters jumped in, in the sort of conversation everybody has surely had at one time or another how many different names are there for this kind of sandwich? And we quickly exhausted all the possibilities: grinder, sub, hero and, of course, hoagie... in Boston, an elongated roll stuffed with meat and stuff was known by people of a certain age not as a sub but as a ‘spucky’... driving through Milford she spotted a sub shop named ‘Spuckys’... Go anywhere in the North End and ask for a ‘sausage and pepper roll on a spucky’ or even just ‘a sausage on a spucky’ and they’ll whip one up for you quick as a flash” (The final word on spuckies).

This article explores the origins and preparation of distinct regional cuisine terms such as, *sandwiches* that represent the peculiarity of certain American region and rise some regional pride among inhabitants. People can reveal their roots by calling a common object by distinct name in other areas, like just the mentioned sandwich.

• **New England foods**

“I like New England winters... Winter gives me the chance to make all of those hearty foods that fill you up with warmth and sustenance... these winter foods are often the foods from our childhood, what our mother’s made for us when we were sick... they were coined ‘comfort’ foods. These are the foods that satisfy our appetite and our soul and give us nourishment... if we lived in Hawaii or Florida would we really be making beef stew, pot roast, macaroni and cheese, roast chicken, stuffed peppers, meatloaf with mashed potatoes, grilled cheese sandwiches, chicken pot pie, or chicken soup day-in-day-out for five months?” (Comfort Food... a New England Winter Staple).

In this article the author provides insightful and nostalgic reflections on making foods depending on the weather and season of the year. She mentions New England winters and special dishes that she would never think of eating during the other season.

• **Traditional food**

“Giving thanks – and bringing out ‘ye best’ – is still at the heart of what Thanksgiving is all about today. And what better way to make a meal using

the traditional foods that New England settlers ate?... Here in New England we have the unique advantage of realizing true authenticity: We can eat what the original settlers ate using fresh produce and meat grown and raised right here. You can't get more authentic than that. If you want to go all out in authenticity, not only use locally grown foods, but original settler's recipes, says Louise Miller... a historical consultant of life in colonial America" (Creating an Authentic Thanksgiving Feast).

Author of the article emphasizes the significance of celebrating that most American of holidays, Thanksgiving, the celebration of which culminates around the dinner table and gives a greater understanding of American nation.

Moreover, as in the previous sets of articles, I studied the language the authors employed in their publications. As I observed, the language of New England is in most cases similar to that heard in rest of the United States of America, and major lexical, and spelling patterns of the described area are common to all contemporary American dialects. Nevertheless, there are slight differences in regional vocabulary related to food terms, particularly sandwich terms, shown above. Researchers point out that lexical variation is perceived as a main component of regional dialects between North America and Great Britain (Carver, 1987). As a consequence, it seems legitimate to present this distinction first.

• ***Vocabulary in the articles***

grocery store – in AmE, a shop that sells dry and preserved foods,

truck – in AmE a large motor vehicle for carrying goods in large quantities, in BrE *a lorry*,

folks – in AmE people in general, in BrE people belonging to a particular race or nation, or sharing a particular kind of life,

diner – in AmE a small restaurant beside the road,

backyard – in AmE a yard behind a house, covered with grass, in BrE a yard behind a house, covered with a hard surface,

mall – in AmE a large shopping centre, often enclosed, where cars are not permitted,

hoagie, grinder, sub, hero, spucky – in AmE regional terms referring to *sandwich*,

french fries – in AmE thin piece of potato that is fried in hot fat or oil, in BrE *chips*,

gas – in AmE the liquid that is used as fuel for motor vehicles, in BrE *petrol*,

fall – in AmE the season of the year that comes between summer and winter, in BrE *autumn*,

sidewalk – in AmE the path at the side of the road that is for people to walk on, in BrE *pavement*,

high school – in AmE a school for children aged from eleven to eighteen, in BrE *secondary school*,

sick – in AmE it means feeling not well, in BrE it is *ill*, to be sick means to vomit,

can – in AmE a metal container for food that is sealed so that the food stays fresh, in BrE *tin*,

cookie – in AmE a type of small cake that is thin, hard, and sweet, in BrE *biscuit*,

corn – in AmE a certain type of grain, maize, sweet corn, Indian corn, in BrE the seed of any of various types of grain plants,

squash – in AmE any of a group of large vegetables with hard skins, including marrows, gourds, and pumpkins,

guy – in AmE any person, male or female, in BrE a *man*,

chestnut – in AmE one of the nuts from the chestnut tree, in BrE a *conker*.

sub shop or Sub-Way – in AmE a shop or fast food restaurant with different kinds of sandwiches,

Another area studied here is simplified spelling in American English, the feature that causes one of major distinctions between British English and American English.

- ***Spelling in the articles***

traveled – AmE spelling, BrE *travelled*,

labor – AmE spelling, BrE *labour*,

favor – AmE spelling, BrE *favour*,

plow – AmE spelling, BrE *plough*,

neighborhood – AmE spelling, BrE *neighbourhood*,

dialed – AmE spelling, BrE *dialled*,

favorite – AmE spelling, BrE *favourite*,

honored – AmE spelling, BrE *honoured*,

color – AmE spelling, BrE *colour*,

farther – AmE spelling, BrE *further*,

self esteem – in AmE hyphen is usually dropped in compounds and words with stressed prefixes, BrE *self-esteem*,

yup, yeah – AmE colloquial spelling of *yes*,

y'know – AmE colloquial spelling of *you know*.

Comments on the articles

Finally, as mentioned before, all these culinary articles adopt a distinc-

tive angle on the food aspect. According to Duffy, one of the authors, the origin of the food is the most essential element in the pleasure of eating. As she convinces the readers, the locally produced food supply is the most secure, the freshest, and the easiest for local consumers to know about and to influence. Display of positive emotion connected with preparing and serving dishes based on the seasons of the year and traditions is observed in other articles e.g., *These are the foods that satisfy our appetite and our soul and give us nourishment. There is something about the aroma in the air and eating an early dinner around 4:00 on a winter Sunday afternoon* (Comfort Food... a New England Winter Staple). *Thanksgiving we eat and drink of ye best* (Creating an Authentic Thanksgiving Feast). It is worth to point that all the writers of the articles come from New England area and maintain their local identity.

To conclude, the above article analysis seems to suggest that the topic of these publications as well as linguistic levels of language variation illustrate great uniqueness of New England area. However, a typical peculiarity of New England variety, above all its rich lexicon, is not observed in analysed articles, except food forms mentioned before. Nevertheless, it occurs that New England dialect in large extent is similar to standard American English. It is evident that any sharp language distinctions do not emerge in this language, as some factors prevented a separation of American speech. As the most notable of these influences is Noah Webster's work on a standardized American English and the colonists' desire to enable communicate between the settlers who came from all over Europe and all parts of Great Britain. Furthermore, these articles present new insights into the American character and better understanding of American society and values as reflected in their culinary heritage.

Bibliography

1. Algeo, J. 2001. *The Cambridge History of the English language. Volume VI. English in North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Atwood, E. B. 1953. *A Survey of Verb Forms in the Eastern United States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
3. Barnhart, D. K. and A. Metcalf 1997. *America in So Many Words*. Boston: Houghton Mifflin.
4. Carver, Craig M. 1987. *American Regional Dialects: Word Geography*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
5. Cassidy, F. G. gen. ed. 1985, 1991. 1996. *The Dictionary of American Regional English, Vols. 1-3*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Belknap.

6. Crystal, D. 2003. *English as a Global Language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Crystal, D. 2003. *The Cambridge Encyclopedia of The English Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Garner, B. A. 1998. *A Dictionary of Modern American Usage*. New York: Oxford University Press.
9. Hughes, A. and P. Trudgill. 1979. *English Accents and Dialects*. London: Arnold.
10. Kurath, H. 1939–1943. *Linguistic Atlas of New England*. 3 vols. in 6. Providence, RI: Brown University and American Council of Learned Societies.
11. Kurath, H. 1949. *Word Geography of the Eastern United States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
12. Labov, W. 1991. *The three dialects of English*. In P. Eckert (ed.), *New Ways of Analyzing Sound Change*. New York: Academic Press, 1–44.
13. Labov, W., S. Ash, and Ch. Boberg. 1997. *A national map of the regional dialects of American English*. Unpublished manuscript. Philadelphia: University of Pennsylvania.
14. Longman Dictionary of Contemporary English. 1987. Longman Group UK Limited: London.
15. Mackwardt, A. H. 1958. *American English*. New York: Oxford University Press.
16. McCrum, R., W. Cran, and R. McNeil. 1986. *The Story of English. New and Revised Edition*. New York: Viking Books.
17. Mencken, H. L. 1921. *The American language. Second edition*. New York: Knopf.
18. Mencken, H. L. 1962. *The American Language: An Inquiry into the Development of English in the United States, Supplement I*. New York: Knopf.
19. Metcalf, A. 2000. *How we talk. American Regional English Today*. Boston: Houghton Mifflin Company.
20. Reed, C. E. 1967. *Dialects of American English*. Cleveland: The World Publishing Company.
21. Rosenberry, L. K. M. 1962. *The Expansion of New England*. New York: Russell and Russell.
22. Sereda, L., Griniewicz, S. W. and P. Thomas. 2003. *Introduction to the history and varieties of the English language*. Białystok.
23. Thomas, Ch. E. 1958. *An Introduction to the Phonetics of American English*. New York: The Ronald Press Company.
24. Trudgill, P. and J. Hannah. 2002. *International English. A guide to the Varieties of Standard English. Fourth edition*. New York: Oxford University Press.
25. Webster, N. 1828. *American Dictionary of the English Language*. In J. Algeo (eds.) *The Cambridge History of the English language. Volume VI. English in North America*. Cambridge: Cambridge University Press.

26. Wolfram, W. 1991. *Dialects and American English*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
27. Wolfram, W. and N. Schilling-Estes. 1998. *American English. Dialects and Variation*. Blackwell Publishers.
28. Boston Online WebPages:
www.penceland.com/BostonAccent.html,
www.penceland.com/BostonSpeak.html,
www.student'sguidetoBawstin.html.
29. Oxford English Dictionary Online. 2000. Oxford University Press.
<http://www.oed.com>.
30. The American Heritage. Dictionary of the English Language 2000. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin. www.bartleby.com/61/6a.html.
32. The Boston Globe Magazine on line.
www.boston.com/news/globe/magazine/articles.
33. The DARE – homepage of the University of Wisconsin-Medison.
www.polyglott.lss.wisc.edu/dare/dare.html.
34. The Heart of New England Magazine Online:
www.theheartofnewengland.com/food.html.
35. Wikipedia encyclopaedia on line: <http://en.wikipedia.org/wiki/>

Anna Serwicka-Kapała

Akademia Medyczna w Białymstoku

MOTYWY ROŚLINNE JAKO ŚRODEK EKSPRESJI JĘZYKOWEJ W „QUO VADIS” HENRYKA SIENKIEWICZA

Ogląd obcego materiału leksykalnego wyekscerpowanego z powieści „Quo vadis?” pozwala wyodrębnić wiele grup semantycznych, w tym słownictwo botaniczne. Analiza genetyczna zastosowanych przez Sienkiewicza nazw fitologicznych wskazuje na ich pochodzenie z różnych języków: greckiego (*nard, lotos, asfodel, anemon, irys, mirra, aloes, migdał, akant*), łacińskiego (*cytryna, laur, kapryfolium, cyprys, fiołek, figa, tym/tymianek, werwena/werbeną, palma, lilia, oliwnik*), niemieckiego (*bukszpan*), malezyjskiego (*bambus*). Są wśród nich także zapożyczenia przejęte za pośrednictwem innych języków, np. włoskiego z łac. (*pinia*), greckiego z egip. (*heban*) czy łac. z gr. (*cedr, mirt*). Część z tych nazw stanowi swoiste florilegium – zbiór kwiatów, których uroda dostarczając wrażeń estetycznych, oddziałuje na wyobraźnię czytelnika.

Sienkiewicz, rozmiłowany w pięknie starożytnym, wielbiciel oraz znawca malarstwa i sztuk plastycznych, dba o wizualność i kolorystykę w swoich dziełach, tworzy efekty obrazowe. Jego *vis imaginationis*¹ kreuje, zdaniem historyków literatury, mistrzowsko wyrażony w słowie ekwiwalent przedstawień obrazowych, plastycznych, wyobrażonych optycznie, porównywanych tylko do twórców sztuki ikonicznej. Świat przedstawiony w „Quo vadis?” jest jakby ewokowany nie piórem literata, lecz pędzlem malarza².

¹ L. Ludorowski, *Wizjoner przeszłości: powieści historyczne Henryka Sienkiewicza*, Lublin 1999, s. 358

² J. Kulczycka-Saloni, *Henryk Sienkiewicz. Życie i twórczość*, Warszawa 1996, s. 64.

W jaki sposób słownictwo botaniczne służy uzyskaniu efektów artystycznych? Aby osiągnąć zamierzony cel artystyczny, Sienkiewicz stosuje nazwy drzew, krzewów i kwiatów w opisach miejsc, osób, zwyczajów, uroczystości. W odtwarzaniu rzymskiej kultury materialnej, pisarz posługuje się wieloma terminami dotyczącymi architektury, wyglądu budowli, tworząc w ten sposób materialną scenę powieści:

*Zdawało się, że tym budowlom i kolumnom aż ciasno koło siebie. Piętrzyły się jedne nad drugimi, biegły w prawo i w lewo, wdzierały się na wzgórze, tuliły się do zamkowego muru lub jedne do drugich, na podobieństwo większych i mniejszych, grubszych i cieńszych, złotych i białych pni, to rozkwitłych pod architrawami kwiatami **akantu**, to pozawijanych w jońskie rogi, to zakończonych prostym doryckim kwadratem.* (s. 21–22)

Akant stał się motywem dekoracyjnym na wzór splotów liści lub kwiatów rośliny o tej samej nazwie, był częstym motywem rzeźbiarskim i architektonicznym.

W odniesieniu do postaci ludzkich, pisarz przenosi na nie pewne cechy świata roślin, by w sposób metaforyczny scharakteryzować świat ludzi. Najczęściej mamy do czynienia z pozytywnym nacechowaniem. Od zawsze bowiem kwiaty, wieńce i girlandy z kwiatów były wspaniałą ozdobą miejsc, ludzi, przedmiotów kultu. Przystrajano nimi ciało, symbolizowały kobiecą urodę, delikatność, subtelność. Były symbolem hołdu i czci, miłości i przywiązania. Ligia kilkakrotnie porównywana jest do białych lilii (s. 241, 243, 325, 406). Już w starożytności lilia symbolizowała niewinność. Apostoł Piotr nazywa Ligię *dzieckiem czystym jak lilie polne*, dla Kryspusa jest ona jakby *białą lilią* *wyrosłą na gruncie nauki chrześcijańskiej*. Czystość duchową podkreśla symbolika bieli, która dodatkowo jest barwą dziewczęcego uroku. W tradycji biblijnej lilia jest symbolem wybrania i niewinności³:

Kryspus, który był człowiekiem starym, surowym i pogrążonym w ciągłym uniesieniu, zgodził się na zamiar opuszczenia domu Miriam, lecz nie znalazł słów przebaczenia dla grzesznej wedle jego pojęć miłości. Serce wzięło mu oburzeniem na samą myśl, że owa Ligia, którą opiekował się od chwili ucieczki, którą pokochał, utwierdził w wierze i na którą patrzył dotychczas jakby na białą lilię wyrosłą na gruncie nauki chrześcijańskiej i nieskażoną żadnym tchnieniem ziemskim, mogła znaleźć w duszy miejsce na inną miłość niż niebiańską.

³ X. Léon-Dufour, *Słownik Nowego Testamentu*, przekł. K. Romaniuk, Poznań 1981, s. 369.

Postać Eunice kojarzona jest głównie z fiołkami. Woń kwiatów staje się środkiem do wyrażania stanów emocjonalnych, odnosi się do obiektu uczuć bohatera i zawiera niekiedy nawet delikatną nutę erotyczną:

*Petroniusz sięgnął ręką do płaskiej wazy stojącej obok na stole i wydobytwszy z niej pełną garść **fiołków** począł obsypywać nimi głowę, piersi i stołę Eunice, a następnie odsunął tunikę z jej ramion i rzekł: – Szczęśliwy, kto jak ja znalazł miłość w takim zamkniętym kształcie... Czasem wydaje mi się, że jesteśmy dwojgiem bogów. (...) Są ludzie, którzy wycalowują brzegi waz, lecz ja wolę szukać rozkoszy tam, gdzie ją prawdziwie znaleźć można. (s. 259)*

*Miłość zmienia jednych więcej, drugich mniej, ale zmieniła i mnie. Niegdyś lubiłem zapach **werwenu**, lecz ponieważ Eunice woli **fiołki**, więc i ja polubiłem je teraz nad wszystko, i od czasu, jak wiosna nadeszła, oddychamy tylko **fiołkami**... (s. 260)*

Sienkiewicz w powieści przyozdabia głowy bohaterów wieńcem z kwiatów, Nerona i Ligii – anemonami, gości przybyłych na ucztę do Petroniusza – różami. W starożytności wieńiec poza znaczeniem religijnym spełniał funkcję uroczystego dopełnienia stroju. Na ucztach bogatych obywateli wkładano na głowy wieńce z żywych kwiatów⁴. Włosy Eunice zdobią gałązki mirtu, wonnej rośliny ozdobnej:

*Przyszła, ubrana biało, z gałązką **mirtu** we włosach, cudna jak Charyta, on zaś posadził ją koło siebie i lekko dotknąwszy palcami jej skroni począł patrzeć na nią z takim rozmiłowaniem, z jakim znawca patrzy na boski posąg, który wyszedł spod dłuta mistrza. (s. 565)*

Mirt w mitologii starożytnej był symbolem miłości, poświęcono go Afrodycie, wplatano do wianków ślubnych jako znak wiecznego oddania. Później stał się też symbolem śmierci, oczyszczania, odradzania. W tej funkcji można interpretować motyw mirtu w scenie ukrzyżowania i śmierci Glauka:

*Tymczasem płomienie strzeliły w górę, objęły piersi i twarz Glauka, rozplotły **mirtową** koronę na jego głowie i zajęły wstęgi na wierzchu słupa, który zajaśniał całym wielkim, jaskrawym światłem. (s. 509)*

Nawiązaniem do antycznych realiów jest wyobrażenie Nerona w wieńcu laurowym. Laur, czyli wawrzyn, był atrybutem wielu greckich bogów, m.in. Apollina, boga poezji. Wieńcem laurowym przyozdabiano czoła m.in. słynnych poetów. Wawrzyn symbolizuje więc sławę zdobytą piórem. Neron był miłośnikiem poezji, widowisk, sam często występował na scenie jako recytator i śpiewak, nadaje to więc dziełu walor autentyczności:

⁴ *Mała encyklopedia kultury antycznej*, PWN, Warszawa, 1990, s. 164.

Lecz on stał uroczysty, niemy, przybrany w purpurowy płaszcz i wieniec ze złotych laurów, wpatrując się w rozszalałą potęgę płomieni. Gdy Terpnos podał mu złotą lutnię, wzniosł oczy ku oblanemu luną niebu, jakby czekając natchnienia. Lud wskazywał go z dala rękoma, oblanego krwawym blaskiem. W oddali syczały węże płomieni i płonęły odwieczne, najświętsze zabytki: płonęła świątynia Herkulesa, którą wzniosł Ewander, świątynia Jowisza Statora, i świątynia Luny, zbudowana jeszcze przez Serwiusza Tuliusza, i dom Numy Pompiliusza, i przybytek Westy z penatami ludu rzymskiego, w grzywach płomieni ukazywał się czasem Kapitol, płonęła przeszłość i dusza Rzymu, on zaś, cesarz, stał z lutnią w ręku, z twarzą tragicznego aktora i z myślą nie o ginącej ojczyźnie, ale o postawie i patetycznych słowach, którymi by najlepiej wielkość klęski mógł oddać, obudzić największy podziw i najgorętsze zyskać oklaski. (s. 379)

Motywy roślinne występują również jako element hiperbolicznego porównania w charakterystyce Nerona:

Witaj monarcho monarchów i królu królów, witaj władco ziemi, opiekunie ludu wybranego i ceszarze, lwie między ludźmi, którego panowanie jest jako światłość słoneczna i jako cedr libański, i jako źródło, i jako palma, i jako balsam jerychoński... (s. 401)

Inna sportretowana przez Sienkiewicza postać to Pomponia Grecyna – opiekunka Ligii. Pisarz porównuje ją do *cyprysu*. Drzewo to, wiecznie zielone, charakterystyczne dla regionu śródziemnomorskiego, już w mitologii greckiej było symbolem smutku i rozpacz⁵. Poświęcone było Plutonowi, a Rzymianie zasadzali je nad grobami swoich bliskich. Pomponia po śmierci córki Julii pogrążona jest w żałobie:

– Pomponię znam. Istny cyprys. Gdyby nie była żoną Aulusa, można by ją wynajmować jako płaczkę. Od śmierci Julii nie zrzuciła ciemnej stoli i w ogóle wygląda, jakby za życia jeszcze chodziła po łące porosłej asfodelami. (s. 15)

Łąka porośnięta asfodelami to nawiązanie do Homerowego opisu łąki w Hadesie, gdzie przechadzają się cienie zmarłych.

Kwiaty i ich zapach obecne są zarówno w prywatnych domach, jak i miejscach publicznych. Towarzyszą ucztom i świętom, symbolizują odświętność, radość, piękno. Woń fiołków napęłnia frigidarium domu Petroniusza, werweną naciera on sobie ręce i skronie, zapach kwiatów i arabskich kadzidel uświetnia ucztę u Nerona. Sceneria tej ucztę jest również niezwykła:

⁵ J. Kuleszewicz, *Słownik symboli literackich*, Białystok 2001, s. 41–42.

*Uczę więc kazał zastawić na olbrzymiej tratwie zbudowanej z pozłoconych belek. Brzegi jej przybrane były w przepyszne konchy, poławiane w Morzu Czerwonym i w Oceanie Indyjskim, grające kolorami perel i tęczy. Boki były pokryte kępami **palm**, gaikami **lotosów** i **róż** rozkwitłych, wśród których ukryto fontanny tryskające wonnościami, posagi bóstw i złote lub srebrne klatki napelnione różnokolorowym ptactwem. (s. 271)*

Kwiaty to także oznaka hołdu, symbol bogactwa i święta. Odnajdujemy je w opisie przygotowań do powitania orszaku Nerona:

*Po przejściu oślic roje pacholków rzuciły się na drogę i oczyściwszy ją starannie, poczęły posypywać **kwiatami** i igliwem **pinij**. W tłumach powtarzano sobie z pewnym uczuciem dumy, że cała droga aż do Ancjum miała być tak przytrząśnięta kwieciami, które zebrano z ogrodów prywatnych z okolicy, a nawet zakupiono za drogie pieniądze od przekupek przy Porta Mugionis. (s. 305)*

Pisarz podkreśla zbytek i luksus panujący w patrycjuszowskich domach, opisuje wspaniałe wyposażenie: **cyprysowe mensy**, **cytrusowe stoły**, używanie do opału **cedrowego drzewa posypywanego ambra**. Cedr był ceniony ze względu na miły zapach drewna, Do wszelkich wonności starożytni przywiązywali wielką wagę. Były to głównie aromaty pochodzenia roślinnego, a najbardziej cenne to mirra, aloes, nard. Niektóre z nich obciążone są bardzo bogatą, często niejednoznaczną symboliką. W domu Winicjusza, ozdobionym zielenią mirtową i bluszczem, rozchodzi się aromat nardu i mirry. Podłogi i tarasy domów posypywane są kwiatami szafranu.

Wielokrotnie na kartach powieści tłem dla scen jest ogród. Pojawiają się tu typowe dla klimatu śródziemnomorskiego pinie, cyprysy, mirt, oliwki. Ogród jest miejscem spotkań Ligii i Winicjusza, miejscem odosobnienia i rozmowy. Najprawdopodobniej Sienkiewicz ewokuje w tych opisach naprawdę widziane podczas wielu podróży do Italii ogrody i pejzaże. Roślinność służy odtworzeniu lokalnego kolorytu, a spokój ogrodu jest tłem intymnej rozmowy zakochanych:

*I znów umilkli, gdyż miłość poczęła im tamować dech w piersiach. Ligia stała oparta plecami o **cyprys**, z twarzą bielejącą w cieniu na kształt kwiatu, ze spuszczonej oczyma i falującą żywiej pierśią, a Winicjusz mienił się na twarzy i bladł. W ciszy południowej słyszeli bicie własnych serc i w upojeniu wzajemnym ów **cyprys**, krzewy **mirtowe** i **bluszcze letnika** zmieniały im się w ogród miłości. (s. 296)*

Przyroda współuczestniczy w tworzeniu nastroju danej sceny. Sugestie plastyczne opisów dopełnione są sugestiami emotywnymi. Ogród staje się niejako symbolem miłości, szczęścia, marzeń o przyszłości, nadziei, miejscem pełnym spokoju i harmonii.

Na kartach powieści odnajdujemy również wyobrażenia wrażeń zapachowych. Najczęściej są to opisy przyjemnych doznań. Jak zauważa M. Bugajski, w polszczyźnie podstawowym polem semantycznym, z którego czerpiemy słownictwo nazywające zapachy, jest przyroda⁶. Wielokrotnie wkomponowany jest w tekst powieści opis woni kwiatów, zwłaszcza fiołków, woń nardu, zapach werweny (werbeny), mirry i aloesu. Tego rodzaju wonie podkreślają luksus i przepych panujący w patrycjuszowskich domach. Wrażenia te potęgowane są opisem woni Arabii, epilichniów z wonnościami, lamp napełnionych wonną oliwą, fontann tryskających wonnościami, mis z węglami, na które sypano mirrę, aloes i nard. Rzymscy patrycjusze biorą kąpiel w fiołkowej wodzie, namaszczają ciało wonnościami. Biesiadnikom podczas uczyty skrapiano stopy wonnymi olejkami a w amfiteatrze widzów skrapiano rosą szafranową i werweną lub deszczykiem szafranym i fiołkowym.

W amfiteatrze arena posypywana jest kwiatami róży i lilii, w kadzielnicach palona jest mirra i aloes.

Rzeczywiście, widok był wspaniały. Niższe siedzenia, nabite togami, białe jak śnieg. W wyłożonym podium siedział cesarz w diamentowym naszyjniku, ze złotym wieńcem na głowie, obok niego piękna i posępna Augusta, obok po obu stronach westalki, wielcy urzędnicy, senatorowie w brązowanych płaszczach, starszyzna wojskowa w błyszczących zbrojach, słowem, wszystko, co w Rzymie było potężne i bogate. W dalszych rzędach siedzieli rycerze, a wyżej czerniało kręgiem morze głów ludzkich, nad którymi od słupa do słupa zwieszały się girlandy, uwite z róż, lilij, sasanków, bluszczu i winogradu. (s. 452)

M. Bugajski omawiając bogatą symbolikę woni w literaturze zauważa, że w religii chrześcijańskiej miła woń jest symbolem łączności świata nadprzyrodzonego ze światem ziemskim oraz wartości pozytywnych, dobra i świętości⁷. Sienkiewicz szczególnym znaczeniem obdarzył wonie mirry, kadzidła, aloesu i nardu. Są one obecne również w scenach przedstawiających martyrologię pierwszych chrześcijan. Pisarz posłużył się biblijną symboliką zapachów ewokując moralną siłę Sacrum oraz by podkreślić męczeństwo pierwszych chrześcijan.

⁶ M. Bugajski, *Jak pachnie rezeda. Lingwistyczne studium zapachów*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2004, s. 153.

⁷ M. Bugajski, op. cit., s. 224.

Literatura

1. Bugajski M., *Jak pachnie rezeda. Lingwistyczne studium zapachów*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2004.
2. Kulczycka-Saloni J., *Henryk Sienkiewicz. Życie i twórczość*.
3. Kuleszewicz J., *Słownik symboli literackich*, Białystok 2001.
4. Léon-Dufour X., *Słownik Nowego Testamentu*, przekł. K. Romaniuk, Poznań 1981.
5. Ludorowski L., *Wizjoner przeszłości: powieści historyczne Henryka Sienkiewicza*, Lublin 1999.
6. *Mała encyklopedia kultury antycznej*, PWN, Warszawa 1990.

Ирина Сеница

Институт языковедения НАН Украины

СУБЪЕКТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Традиционно в лингвистике под экспрессивностью понимается ненейтральность, деавтоматизация, с помощью которых достигается выразительность, яркость речи. Экспрессивность свойственна единицам любого языкового уровня, поэтому чаще говорят о совокупности семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи¹. К языковым средствам, обладающим способностью передавать экспрессивность в тексте, относят фонетические средства (акцентные, интонационные и др.), морфологические ресурсы (ласкательные или уничижительные аффиксы), лексические единицы (слова с оценочным компонентом в семантике, междометия, усилительные частицы), синтаксические средства (порядок слов, повторы, эллиптические конструкции). Имея языковую природу, экспрессивность прежде всего проявляется в речевой деятельности. Неслучайно, определяя экспрессивность, В. Н. Телия характеризует ее как «совокупный продукт, выражение некоторого итога, создаваемого целым рядом субъективно ориентированных и эмоционально окрашенных отношений субъекта речи к обозначаемому»², тем самым подчеркивая взаимо-

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990. – С. 591.

² Телия В. Н. *Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация* // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М., 1991. – С. 6.

связь эмоционального состояния человека и выражение, передачу этого состояния различными способами и средствами. В связи с этим проблема изучения экспрессивности в языке и тексте принадлежит к ряду сложных лингвистических вопросов, находящихся на стыке разных наук и соответственно требующих для своего решения синтеза данных этих наук.

Определяя экспрессивность как текстовую категорию, В. А. Маслова характеризует её как систему языковых средств и приёмов, которая позволяет наиболее выразительно представить содержание текста и отношение к нему автора, вследствие чего оказать воздействие на личность реципиента, его эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы, его сознание и поведение. Экспрессивность текста, таким образом, является важнейшим условием реализации прагматической функции, связанной прежде всего с субъектом текстотворчества и текстовосприятия. По мнению исследовательницы, общая экспрессивность текста есть интегральный результат реализации таких родовых планов текста, как эмотивность, образность, оценочность, интенсивность, стилистическая маркированность, структурно-композиционные свойства и подтекстовые явления. В процесс создания экспрессивности текста вовлечены и видовые планы текста, среди которых называются событийный, метафорический, символический и т. д.³ Неслучайно исследование экспрессивности связано с описанием речемыслительной (текстовой) деятельности субъекта познания, выраженной в разнообразной форме.

Сложность изучения и классификации разноуровневых языковых средств экспрессивности обусловлена, на наш взгляд, особенностями их функционирования в различных сферах жизнедеятельности человека, реализованных в соответствующих этим сферам текстах. Принадлежащие разным стилям и жанрам тексты характеризуются различными дифференциальными признаками, которые во многом определяют характер функционирования лингвистических единиц.

Говоря о научных текстах, учёные прежде всего указывают на нейтральный характер изложения, обусловленный исторически сложившимся «аскетическим» стандартом научного стиля, предполагающим подчинение эмоционального начала авторского «Я» нормам рациональности, понятийности и логичности. Поэтому, как замечает Е. А. Ба-

³ Маслова В. А. *Онтологические и психолингвистические аспекты экспрессивности текста*: АКД. – Минск, 1992. – С. 9–10.

женова, «личностно-психологические детерминанты самого творческого процесса учёного остаются «за текстом», в подготовительном материале»⁴. Подобные “предтекстовые” материалы Э. М. Чудинов называет “строительными лесами научной теории”, которые нет необходимости оставлять рядом с возведенной конструкцией доказанного нового знания⁵. Когнитологи также указывают на “обезличенность” продуктов научного творчества: «К сожалению, “аскетическая традиция”, берущая начало, видимо, с Ньютона и породившая в те времена ханжескую скромность обычаев английских средневековых церковных университетов (Кембридж), заставляет многих авторов вплоть до сегодняшнего дня тщательно убирать из научных сообщений всё то, что, по их мнению, не относится непосредственно к излагаемым результатам, использованным методам»⁶.

Вопрос о принадлежности / непринадлежности эмоционально-экспрессивных черт научному стилю в целом и конкретному тексту в частности имеет богатую историю и различное решение. Так, Т. Сэйвори считает, что научный способ изложения апеллирует исключительно к разуму и логике, поэтому совершенно исключает использование экспресsem как составляющих научный фон текста: «Эмоции только мешают научной объективности»⁷.

Другой подход, наиболее ярко выраженный в труде Ш. Балли «Французская стилистика», нашёл своё распространение в трудах многих отечественных лингвистов⁸. В соответствии с этим представлением об экспрессии научного текста одни учёные допускают вхождение в научный труд экспрессивных элементов, но только в качестве иностилевых, хотя и органически сочетающихся с целями и задачами

⁴ Баженова Е. А. *Эпистемическая ситуация: развитие понятия* // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь, 2000. – С. 168.

⁵ Чудинов Э. М. *Строительные леса научной теории и проблема рациональности* // Идеалы и нормы научного исследования. – Минск, 1981. – С. 361.

⁶ Карцев В. П. *Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований*. – М., 1984. – С. 108–109.

⁷ Savory Th. *The language of science*. – Ld., 1953. – P. 107. Такого же мнения придерживается и Чабаненко В. А., см.: Чабаненко В. А. *Основы мовой експресії*. – К., 1984.

⁸ См., напр.: Арнольд И. В. *Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования)*. – М., 1990; Кожина М. Н. *Стилистика русского языка*. – М., 1993; Милованова Н. Я. *Экспрессивность в стиле научной прозы*: АКД. – Баку, 1982; Славгородская Л. В. *Об использовании образных средств в языке современной физики* // Функциональный стиль научной прозы. – М., 1980. – С. 186–197; Славгородская Л. В. *О функции адресата в научной прозе* // Лингвостилистические особенности научного текста. – М., 1981. и др.

данной работы⁹. Другие лингвисты считают, что эмоционально-экспрессивное начало «в общем-то даже нельзя рассматривать ... как иностилевое; тем более, что в контексте научной речи они приобретают своеобразные функции, вытекающие из специфики научного мышления и общения»¹⁰.

В ряде работ, посвящённых функционально-речевым проблемам экспрессивности и эмоциональности научного текста¹¹, доказывається, что функциональный критерий, реализуемый в речевой и идейной структуре текста, тем или иным способом может служить различительным ядром принадлежности / непринадлежности того или иного языкового факта научному функциональному стилю. В случае возникновения или актуализации определённой смысловой нагрузки, способствующей реализации авторского замысла, включающего в себя референцию национальной культуры (культур) и исторически оправданного текстового окружения, концептуальный каркас научного знания данной личности, задачи, поставленные перед текстом (вольное или невольное «прогнозирование читателя» и жанровая соотнесенность), требуют говорить о вращении элементов экспрессии в научный стиль и выполнении ими своих особых задач в конкретном научном тексте.

Необходимо помнить, что, определяя дифференциальные свойства, характерные для научного стиля в целом, говорят о его эмоционально-экспрессивной нейтральности, но при этом указывают на возможные проявления экспрессивности в научном тексте. Возможно, что экспрессивность относится к числу подчинённых признаков и находит некоторое сопротивление со стороны других стилиевых черт научной речи. Но то, что элементы эмоционального способны проникать в научную литературу, а проникнув, сосуществовать, «уживаться» с элементами нейтральными в эмоциональном отношении, несомненно. «В подлинно научном стиле... экспрессивность – эмоциональность естествен-

⁹ См., напр.: Разинкина Н. М. *О возможности сосуществования эмоционального и логического в английской научной литературе XIX в.* // *Стилистико-грамматические черты языка научной литературы.* – М., 1970. – С. 7–18; Разинкина Н. М. *Внутримишлевая адаптация элементов устной разговорной речи в письменных литературно-книжных текстах (на материале английской научной литературы)* // *Язык научной литературы.* – М., 1975. – С. 87–111; Разинкина Н. М. *О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса)* // *Научная литература. Язык, стиль, жанры.* – М., 1985. – С. 33–47.

¹⁰ *Язык и стиль научной литературы.* – М., 1977. – С. 24.

¹¹ См.: Милованова Н. Я. *Указ. работы;* Падохина О. А. *О роли эмоциональных и экспрессивных средств в языке научной литературы (на материале французской лингвистической литературы к. XIX-XX вв.):* АКД. – Л., 1982.

на и необходима, так как она обычно усиливает, оттеняет уже аргументированную логически мысль автора»¹².

По нашему убеждению, излишняя сухость, нейтральность изложения не только обезличивает текст, лишая его авторского начала, но и скрывает действительные реакции субъекта, отражающие его состояния на различных этапах творческого процесса, каковым является и процесс познания. Несомненно, лаконизм необходим, но не такой, который “иссушает мысль”. Отсутствие личностных моментов не просто лишает научный труд обаяния индивидуальности, но приводит к ощутимым потерям в содержательном плане. Анализируя научные тексты, мы не должны забывать о том, что наука – это живая человеческая практика, вбирающая в себя и страсть, и радости, и трудности, которые обязательно отражаются в особенностях выражения мыслей. Личность, создающая текст (в том числе и научный), необходимо обуславливает наличие всего спектра текстовых характеристик, имеющих личностное, субъективное начало. В связи с этим фактом, описывая научный текст, мы не должны оставлять в стороне такие его черты, как образность, оценочность, экспрессивность. Изучение данных свойств, во-первых, в различных жанрах научного стиля (монография, статья, рецензия и т. д.), во-вторых, в текстах, принадлежащих к разным наукам (гуманитарным, техническим, естественным и т. д.), в-третьих, в текстах разных стилей (художественном, научном, деловом и т. д.) может стать объектом не одной исследовательской работы.

¹² Милованова Н. Я. *Наблюдения над средствами экспрессивности научной речи* // Исследования по стилистике. – Вып. 5. – Пермь, 1976. – С. 142.

Marek Smoluk

Instytut Neofilologii, Uniwersytet Zielonogórski

HEREZJE W ANGLII W OKRESIE PRZEDREFORMACYJNYM I ICH WPŁYW NA ANGIELSKĄ REFORMACJĘ W XVI WIEKU

Nie można udzielić w pełni odpowiedzi na pytanie, jakie wydarzenia doprowadziły do reformacji w Anglii, jeżeli wcześniej nie oceni się znaczenia ruchów heretyckich i tego, czy i w jakim zakresie oddziaływały one na kształtowanie się myśli humanistycznej, a także samej reformacji. W rozważaniach nad początkami angielskiej reformacji należy pamiętać, że nie tylko postawa uczonych i dworu królewskiego, lecz również grup heretyckich, przyczyniła się do tego, jaką drogą potoczyła się reformacja w kraju.

Antyklerykalne nastroje, które towarzyszyły społecznościom w Europie na początku XVI wieku nie były niczym nowym. W Anglii już półtora wieku wcześniej poddawano krytyce politykę, jaką uprawiał Kościół rzymsko-katolicki, a wśród najpoważniejszych zarzutów wysuwano wysokie podatki, którymi stolica apostolska obciążała kraj. Nic w tym dziwnego, skoro w samym tylko roku 1376 papieżstwo otrzymało pięć razy więcej pieniędzy w formie podatków niż król Anglii¹. Poza tym Kościół, który był niechętny jakimkolwiek zmianom, konsekwentnie sprzeciwiał się tłumaczeniom Biblii na język rodzimy. Zachowywał on w ten sposób jedyne prawo do jej interpretacji. Osoby, które występowały przeciwko ustalonemu przez Kościół porządkowi, określano mianem heretyków. Do tej grupy kościelnych dysydentów zaliczyć należy Johna Wycliffe'a (1324–1384).

Jan Wycliffe był profesorem i wykładowcą uniwersytetu w Oxfordzie i uchodził za człowieka o niezwykłym usposobieniu, niezmiernej energii,

¹ S. Hassell, *History of the Church of God*, Middletown 1886, s. 457.

niezrównanej sile perswazji i czystości duszy². J. Wycliffe zaczął głosić swoje nauki przeciwstawiając się niektórym doktrynom i praktykom kościoła około roku 1363. Profesor Oxfordu wystąpił najpierw przeciwko żebrzącym mnichom i księżom. Mówił o nich jako „o złodziejach [...], którzy bez władzy Boga tworzą błędne religie grzesznego człowieka”³. W latach poprzedzających wydanie kompletnego tłumaczenia Biblii J. Wycliffe napisał wiele tekstów, w których przeciwstawiał się na przykład zrównaniu Tradycji z *Pismem Świętym*. Nie zgadzał się z odrodzeniem duszy podczas chrztu i niektórymi sakramentami. Krytykował także istnienie papiestwa, a samego papieża określał jako antychrysta, „który wystawia wiele tysięcy istnień ludzkich na niebezpieczeństwo ze względu na swoje poprzekręcane życie”⁴. Profesor Wycliffe w swoich rozważaniach twierdził, że papież jest bluźniercą określając się głową Kościoła, gdyż taki tytuł przysługuje jedynie Chrystusowi. Niewątpliwie wygłaszanie takich twierdzeń było według Thomasa Crosby’ego, historyka specjalizującego się w tematyce religijnej, oznaką wielkiej odwagi Wycliffe’a⁵. Wykładowca z Oxfordu pisał traktaty, w których występował przeciwko wielu dogmatom ustanowionym przez papieża. Pamiętać jednak należy, że nie wszystkie zachowały się w źródłach do czasów dzisiejszych, gdyż wiele z jego dzieł było skrupulatnie niszczone przez władzę kościelną. Ten pogląd potwierdza Thomas Crosby, który pisze:

„Jeśli chodzi o jego opinie, trudno teraz w sposób pełny je ocenić, ponieważ ci, którzy tak bardzo zadbali o spalenie jego kości, nie zaniedbali by zniszczyć też jego książki, gdyż z tych dwóch [osoba samego autora czy jego dzieła], to drugie mogło wyrządzić im więcej szkody”⁶.

Niewątpliwie największym osiągnięciem J. Wycliffe’a było przetłumaczenie Biblii na język angielski. Przy tłumaczeniu pomagało mu dwóch przyjaciół: John Purvey i Nicholas de Hereford. Tłumaczenie Biblii ściągnęło na niego szczególną wrogość angielskiego duchowieństwa, które uważało za he-

² Ibidem.

³ Cyt. za: J. Lewis, *The Life of Dr John Wiclif*, Oxford 1820, s. 24, 27.

⁴ Cyt. za: J. Eadie, *The English Bible: an external and critical history*, London 1876, s. 46–47.

⁵ T. Crosby, *The history of the English Baptists*, London 1740, s. 7.

⁶ Ibidem.

„As to his opinions, it is very difficult now to have a certain account of them; because they who took so much care to burn his bones, did not neglect to destroy his books, which of the two were like to do them the most hurt”.

rezję czytać *Pismo Święte* w języku ojczystym⁷. Fakt, że profesor nie został skazany na śmierć, zawdzięcza wielu wpływowym osobom, m.in. żonie Edwarda III i żonie Ryszarda II, które wdzięczne za Biblię w języku angielskim, chroniły uczonego przed Inkwizycją. Ponadto, nie bez znaczenia było to, że J. Wycliffe nie popierał gwałtownych wystąpień przeciwko władzy świeckiej. W swoich naukach podkreślał, że winno się im okazywać posłuszeństwo, nawet jeśli ta władza jest grzeszna i niesprawiedliwa. Potwierdza to John Eadie pisząc: „Nie ma dowodu na to, by nauki Wycliffe’a i jego Biblia miały coś wspólnego z podniecaniem do zgiełku, chociaż często go o to oskarżano”⁸.

W wielu swoich poglądach John Wycliffe był jednak bardzo kontrowersyjny i można z odpowiedzialnością stwierdzić, że w odrzucaniu kościelnych dogmatów zaszedł znacznie dalej niż protestanci z szesnastego wieku. Sobór, który zebrał się w Blackfriars w 1382 roku potępił nauki Wycliffa i oskarżył o głoszenie herezji. Zarzucono mu między innymi twierdzenie, że „dzieci Boga mogą dostąpić zbawienia bez sakramentu chrztu”⁹. Nie tylko ówczesne władze, ale także późniejsi historycy podejrzewają uczonego, że ten „nauczał, między innymi, iż chrzest nie jest konieczny do odpuszczenia grzechu pierworodnego”¹⁰. W roku 1381 John Wycliffe posunął się do kwestionowania sakramentu eucharystii. Twierdził on, że chleb i wino nie zamieniają się w ciało i krew Chrystusa, a cały obrządek ma jedynie charakter symboliczny. To oświadczenie uczonego skutkowało utratą posady na uniwersytecie i mecenasa, którego posiadał w osobie księcia Lancasteru, a jednocześnie wuja Ryszarda II – Johna Gaunta. W tym samym roku w obronie przed wygłaszaniem podobnych herezji uchwalono także prawo, które zezwalało aresztować i skazać na wieloletnie więzienie każdą osobę dopuszczającą się takiego czynu¹¹. Trzy lata później J. Wycliffe zmarł zostawiając po sobie wiele tekstów, prawie przetłumaczoną Biblię i wielu swoich zwolenników, którzy byli gotowi kontynuować dzieło swojego mistrza.

Uczniowie J. Wycliffe’a przemierzali po jego śmierci Anglię rozdając *Pismo Święte* i głosząc Słowo Boże. Nazywani byli „biednymi księżmi” lub

⁷ J. Eadie, op. cit., s. 81.

⁸ Ibidem, s. 51.

„There is no proof that Wycliffe’s teaching, or his Bible, was connected with the tumult, though the accusation has been often made against him”.

⁹ J. Ivimey, *A history of the English Baptists*, London 1811, s. 73.

¹⁰ J. Mehrning, *The history of baptism*, Boston 1817, s. 38.

¹¹ S. Hassell, op. cit., s. 459.

„głosicielami Biblii”, a z czasem zaczęto określać ich mianem lollardów. Etymologia tego słowa sięga jednak czasów wcześniejszych niż początek czternastego wieku, czyli przed życiem J. Wycliffe’a. Według Williama Cantona słowo lollardzi może wywodzić się od holenderskiego słowa *lollaerd*, którym nazywano głosicieli modlitw i hymnów, lub od angielskiego nazwiska Waltera Lollardusa, którego spalono na stosie w Kolonii za głoszenie herezji¹². Bez względu na to, jaką etymologię przyjmujemy za słuszną, terminu lollardzi używała władza kościelna do określenia grupy osób, które odłączyły się od Kościoła i głosiły niezgodne z jego doktryną poglądy. Przetłumaczona Biblia i nauki Johna Wycliffe’a zadziały na umysły wielu przyszlých lollardów, którzy stworzyli ruch religijny. Wyznawcy tego ruchu wywodzili się najczęściej z biedoty i objeżdżali kraj głosząc swoje nauki i zyskując nowych sympatyków. Poszczególni kaznodzieje wyznawali różne idee, ale łączyła ich ostra krytyka i potępienie panującej religii i Kościoła. Warto też zaznaczyć, że lollardzi nie byli zorganizowani w grupy lub sekty, ani też nie mieli swojego duchowego przywódcy.

Prześladowania zwolenników J. Wycliffe’a i innych dysydentów rozpoczęły się, gdy na tron wstąpił Henryk IV (1399–1413). Od jego rządów, „krew [lollardów] spływała strumieniami przez prawie dwa stulecia z niewielkimi przerwami”¹³. Dwa lata po objęciu tronu Henryk IV podjął surowe środki zmierzające do zwalczania wszelkich ugrupowań i ruchów religijnych niezgodnych z ogólnie panującą religią. Akt podpisany przez króla skazywał życie poddanych pod kontrolę biskupów. Uzyskali oni w ten sposób władzę, która zezwalała duchownym karać i więzić heretyków przyłapanych na posiadaniu zakazanych książek. Dysydenci, którzy nie wykazywali skruchy, mieli natychmiast być paleni na stosie¹⁴. Choć podobne kary spotykały heretyków wcześniej, były to jednak sytuacje sporadyczne. Wydanie nowego prawa spowodowało, że prostym zarządzeniem biskupa można było wysłać człowieka na stos, a kodeks prawny był na tyle niesprecyzowany, że różnorodni przestępcy byli sądzeni na mocy artykułu mówiącego o herezji¹⁵.

W 1408 roku prawo zostało wzbogacone o tzw. Konstytucję Thomaasa Arundela. Arcybiskup Canterbury Arundel, przewodniczył Synodowi

¹² W. Canton, *The Bible and the Anglo-Saxon people*, London 1914, s. 42.

¹³ T. Armitage, *A History of the Baptists*, New York 1887, s. 323.

„Their blood flowed in a stream for nearly two centuries with slight respite”.

¹⁴ D. Cloud, *Wycliffe Bible Translators: whither bound?*, Wash 1994, s. 10.

¹⁵ J. Eadie, op. cit., s. 84–85.

w Oxfordzie, który uznał za nielegalne czytanie tekstów i tłumaczeń J. Wycliffe'a w diecezji Canterbury¹⁶. Złamanie tego prawa groziło ekskomuniką i wyrokiem śmierci. Warto zauważyć, że to prawo pozostało w mocy przez następne 269 lat i dopiero w 1677 roku zostało uchylone. Z zachowanych dokumentów wiemy, że na podstawie Konstytucji T. Arundela uśmiercono trzydziestu ważnych lollardów, chociaż J. Eadie podejrzewa, że egzekucji mogło być znacznie więcej, gdyż nie wszystkie źródła przetrwały do dzisiejszych czasów¹⁷. T. Crosby twierdzi, że celem oddziaływania psychicznego na pozostałych, niektórych skazańców zmuszano do noszenia obrazu płomiennej pochodni na swoich ubraniach jako przypomnienia, że zasługują na spalenie na stosie¹⁸. Taka kara działała jednocześnie jako ostrzeżenie dla innych przed odrzuceniem władzy kościelnej i przyjęciem fałszywej wersji Biblii.

Na początku piętnastego wieku stworzono więzienie w Londynie, które nazwano Lollard's Tower, czyli Wieżę Lollardów. Wieża powstała w Pałacu Lambeth i tę nazwę wzięła od dużej ilości głosicieli Biblii, których tam przetrzymywano i torturowano. Przystosowanie pałacu do funkcji więzienia nadzorował sam arcybiskup Canterbury, który przybył w to miejsce celem wizytacji w roku 1414¹⁹. Więzienie wyposażono w olbrzymie klamry i łańcuchy, do których przywiązywano skazanych, zanim byli oni eskortowani na stos²⁰.

Pomimo grożącego im niebezpieczeństwa lollardzi mimo to czytali Biblię lub przysłuchiwali się jej interpretacjom. Determinację dysydentów bardzo obrazowo przedstawia Sylvester Hassell:

„[Lollardzi] chowali zakazany skarb pod podłogami swoich domów, wystawiając się na niebezpieczeństwo raczej niż zrzekając się książki, której pragnęli; siadali oni nocą, czasami przez całą noc, przy zamkniętych drzwiach z obawy niespodzianki, czytali lub słuchali innych czytających słowo Boże; zakopywali

¹⁶ Ibidem, s. 89.

„We therefore declare and ordain that no man shall, hereafter, by his own authority, translate any text of the scripture into English or any other tongue, by way of a book, libel, or treatise, now lately set forth in the time of John Wyckliff, or since, or hereafter to be set forth, in part of in whole, privily or apertly, upon pain of greater excommunication, until the said translation be allowed by the ordinary of the place, or, if the case so require, by the council provincial”.

¹⁷ Ibidem, s. 88.

¹⁸ T. Crosby, op. cit., s. 22.

¹⁹ J. Ivimey, op. cit., s. 71–72.

²⁰ Ibidem.

się po lasach, gdzie obcowali z nią w odosobnieniu; gonili swoje stada na pola, gdzie przez godzinę mogli cieszyć się radością, jaka płynęła z Biblii”²¹.

W jeszcze gorszej sytuacji znaleźli się lollardzi za rządów Henryka V (1413–22). Prawo o ściganiu dysydentów, sformułowane przez Henryka IV, zostało zaaprobowane, a nawet zaostrzone przez Izbę Gmin. Thomas Armitage podaje, że

„angielscy szeryfowie zostali zobowiązani do przyjęcia przysięgi by ścigać lollardów, sprawiedliwość musi spotkać heretyka w przeciągu dziesięciu dni od momentu postawienia zarzutów poprzez spalenie na stosie [...] Pod żadnym pozorem nie wykazano miłosierdzia”²².

Wprowadzono także nowe, znacznie ostrzejsze środki prawne, które pozwalały konfiskować ziemię i wszelkie inne dobra tym, którzy czytają *Pismo Święte* w języku ojczystym²³. W praktyce oznaczało to wzrost liczby ofiar, które ścigano za odmienne poglądy religijne. Do słynnych egzekucji z tego okresu zaliczyć należy męczeńską śmierć Sir Johna Oldcastle’a (Lorda Cobhama). Uznano go winnym rozprowadzania wśród ludzi kopii Biblii i głoszania Słowa Bożego. Poza licznymi egzekucjami, przewinienia o lżejszym kalibrze były karane torturami. Niektórzy dysydenci mieli wypalane litery na swoich policzkach. Nie wiadomo tylko czy wypalano im literę „L” – oznaczającą lollard, czy literę „H” znaczącą heretyk, czy wreszcie niekształtny znak rozpoznawalny w lokalnej społeczności²⁴. W świetle tak przybierających na sile prześladowań lollardzi zaczęli szukać schronienia na emigracji. Uciekali oni do Francji, Hiszpanii, Niemiec, a także do Szkocji, Walii i Irlandii. Wszędzie tam dokąd zmierzali nieśli z sobą *Pismo Święte* i głosili bożą naukę²⁵.

²¹ S. Hassell, op. cit., s. 459.

„They [the Lollards] would hide the forbidden treasure under the floors of their houses, and put their lives in peril rather than forego the book they desired; they would sit up at night, sometimes all night long, their doors being shut for fear of surprise, reading or hearing others read the word of God; they would bury themselves in the woods, and there converse with it in solitude; they would tend their herds in the fields, and still steal an hour for drinking in the good tidings of great joy”.

²² T. Armitage, op. cit., s. 323, 325.

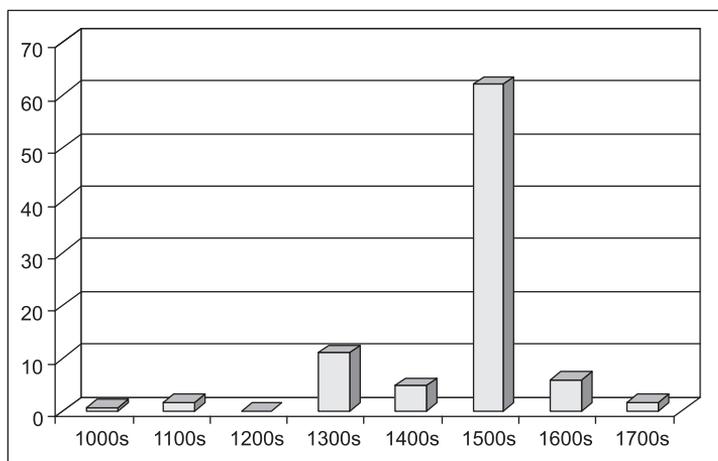
„English sheriffs were forced to take an oath to persecute the Lollards, and the justices must deliver a relapsed heretic to be burned within ten days of his accusation [...]. No mercy was shown under any circumstances”.

²³ J. Eadie, op. cit., s. 89.

²⁴ T. Fuller, *The church history of Britain*, London 1842, s. 164.

²⁵ S. Hassell, op. cit., s. 466.

Christopher Anderson twierdzi, że wzmożone okresy prześladowań lollardów pojawiały się cyklicznie przez cały piętnasty i szesnasty wiek²⁶. Około roku 1435 nastąpił okres odwilży i trwał przez następne pół wieku. S. Hassell upatruje przyczyn tymczasowego ustania palenia dysydentów za ich herezje w „albo zmęczeniu prześladowców, albo w stłumieniu religijnych praktyk lollardów”²⁷.



Liczba ofiar spalonych na stosie za głoszenie herezji w Anglii od XI do XVIII wieku

Źródło: <http://www.visualstatistics.net/East-West/Heretic>

Od około 1486 roku Kościół w Anglii na nowo powrócił do swoich praktyk zmierzających do całkowitego wykorzenia i zniszczenia ruchu lollardów. Znaczny wzrost w ilości wezwań do sądu za rządów Henryka VII należy przypisywać raczej wzmożonej działalności biskupów, niż odrodzeniu się aktywności lollardów. W tym okresie wielu dysydentów zostało zmuszonych do wyparcia się swoich poglądów i noszenia odznaki na lewym rękawie swoich ubrań. Bernard Evans twierdzi, że zarówno noszenie, jak i zdjęcie tego identyfikatora bez zezwolenia równało się śmierci. „Nawrócony” lollard nie mógł liczyć na żadne zatrudnienie mając na sobie dyskredytującą go odznakę, a to w owych czasach oznaczało śmierć głodową. Jeśli natomiast ją zdjął, ryzykował śmiercią na stosie²⁸.

²⁶ Ch. Anderson, *The annals of the English Bible*, London 1845, s. 400.

²⁷ S. Hassell, op. cit., s. 466.

„[...] to be either the weariness of the persecutors or the suppression of the public worship of the Lollards”.

²⁸ B. Evans, *The Early English Baptists*, London 1864, s. 23.

Prześladowcy oznaczali się niewyobrażalnym okrucieństwem. W roku 1506 stos, na którym spłonął dysydent William Tyllsworth za głoszenie słowa Bożego, został podpalony przez jego córkę, która została do tego zmuszona. Karę śmierci wydawano nawet za posiadanie małej książeczki *Pisma Świętego* w języku angielskim. Taki los spotkał lollarda Jamesa Brewstera, chociaż posiadany przez niego egzemplarz był całkowicie zniszczony²⁹.

O odrodzeniu ruchu lollardów można mówić za rządów Henryka VIII. Wzmoczona działalność dysydentów była spowodowana informacjami, jakie napływały z kontynentu o Marcynie Lutrze i jego poglądach. To miało odzwierciedlenie w jeszcze bardziej natężonych prześladowaniach. W samej diecezji Lincoln, którą zarządzał biskup John Longland, w latach 1520–1521 aresztowano ponad 500 kobiet i mężczyzn³⁰. A. P. Pollard w swojej pracy o Tomaszu Cranmerze udowadnia, że aresztowani byli lollardami, których znaczna liczba zamieszkiwała tereny Amersham, w hrabstwie Buckinghamshire, czyli diecezję biskupa Longlanda³¹.

Trudno jest jednoznacznie ocenić, jaki wpływ mieli lollardzi na angielskie społeczeństwo w szesnastym wieku. Ruch ten przez przynajmniej pół wieku był uśpiony i wywierał, jeśli w ogóle, to znikomy wpływ na rodzącą się myśl humanistyczną. Dni popularności lollardów dawno temu minęły, a męczennicy przyciągali niewielką uwagę społeczeństwa. Mały potok herezji, jaki stworzyli angielscy dysydenci nie uzupełnił zbytnio protestanckiej powodzi, która zagrażała Anglii ze strony kontynentu. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy było to, że heretycy wywodzili się na ogół z niskich sfer. Poza tym, lollardzi o wyższym wykształceniu, którzy potencjalnie mogli przyczynić się do rozwoju humanizmu, byli pozbawiani posad w szkołach i na uniwersytetach. Pamiętać także należy, że nauki sformułowane przez J. Wycliffe'a były znacznie bardziej reformatorskie niż te podane przez Lutra półtora wieku później. Z kolei dla liberalnych humanistów w Anglii i niektórych w Europie tezy Lutra były wystarczająco kontrowersyjne, dlatego też poglądy Johna Wycliffe'a i jego późniejszych zwolenników odrzucono od razu.

Niekwestionowanym jednak dziedzictwem ruchu lollardów była przetłumaczona na język angielski przez Johna Wycliffe'a Biblia. Czytana w ukryciu przez pokolenia dysydentów, to ona miała olbrzymi wpływ na społeczeń-

²⁹ B. Condit, *The history of the English Bible*, New York 1896, s. 80.

³⁰ J. Eadie, op. cit., s. 94.

³¹ A. F. Pollard, *Thomas Cranmer and the English Reformation*, Cass 1965, s. 91.

stwo i ówczesny język. O znaczeniu przetłumaczenia Biblii na język angielski pisze Blackford Condit w następujących słowach:

„Tak znaczący jest wpływ dokonanego tłumaczenia, że stanowi ono epokę w literackiej i religijnej historii narodu. [...] Był to odważny krok ze strony Wycliffe'a by przełożyć *Pismo Święte* na język narodu, ale skutki przeszły jego najśmielsze oczekiwania. W całej prostocie myślał on by dać słowo Boże swoim czasom, ale w rzeczywistości położył on podwaliny [...] pod trwałość i doskonałość języka angielskiego”³².

Bibliografia

- Anderson Ch., *The annals of the English Bible*, London 1845.
Armitage T., *A History of the Baptists*, New York 1887.
Canton W., *The Bible and the Anglo-Saxon people*, London 1914.
Cloud D., *Wycliffe Bible Translators: whither bound?*, Wash 1994.
Condit B., *The history of the English Bible*, New York 1896.
Crosby T., *The history of the English Baptists*, London 1740.
Eadie J., *The English Bible: an external and critical history*, London 1876.
Evans B., *The Early English Baptists*, London 1864.
Fuller T., *The church history of Britain*, London 1842.
Hassell S., *History of the Church of God*, Middletown 1886.
Ivimey J., *A history of the English Baptists*, London 1811.
Lewis J., *The history of the life and sufferings of Dr John Wiclif*, Oxford 1820.
Mehrning J., *The History of Baptism*, Boston 1817.
Pollard A. F., *Thomas Cranmer and the English Reformation*, Cass 1965.

³² B. Condit, op. cit., s. 79–80.

„so marked is this influence where such translation is made, that it constitutes an epoch in the literary and in the religious history of the people. [...] It was a bold stroke on the part of the Wycliffe to set forth the Scriptures in the language of the people, but the results far exceeded his fondest expectations. In all simplicity he thought to give the word of God to his own age, but in fact he laid the foundations [...] for the permanence and excellence of the English language”.

Anneta Stanisławska

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ

Одна из главных проблем в определении агрессии в том, что в английском языке этот термин подразумевает большое разнообразие действий¹. Когда люди характеризуют кого-то как агрессивного, они могут сказать, что он²:

- обычно оскорбляет других,
- часто недружелюбен,
- будучи достаточно сильным, пытается делать все по-своему,
- твердо отстаивает свои убеждения,
- без страха бросается в омут неразрешенных проблем.

Трудно определить понятие агрессии. Басс³, например, считает, что агрессия это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Можно сказать (по Бассу), что все ниже перечисленные случаи, за исключением четвертого, можно квалифицировать как агрессию:

1. На фуршете молодая женщина выпускает в другую целую обойму язвительных реплик и настолько выводит ее из себя, что та в конце концов выбегает из зала в слезах,
2. Ревнивый муж, застав жену в постели с другим мужчиной, хватается за пистолет и убивает обоих,

¹ Berkowitz L. *The concept of aggression*. In P. F. Brain & D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches aggression research* (pp. 3–15). Amsterdam: Elsevier – North Holland Biomedical Press 1981.

² Baron R. A. Richardson D. R., *Human Aggression*, Plenum Press, New York and London 1997.

³ Buss A. H. *The psychology of aggression*. Wiley, New York 1961.

3. Женщина-водитель, перебравшая в ресторане, вылетает на встречную полосу и врезается в первый же автомобиль – водитель погибает. Впоследствии она испытывает сильные угрызения совести по поводу этой трагедии,
4. Во время боя солдат стреляет из орудия по приближающемуся противнику. Однако у него сбит прицел, и снаряды пролетают поверх голов, не причиняя солдатам никакого вреда,
5. Несмотря на то что пациент кричит от боли, врач стоматолог захватывает больной зуб щипцами и быстро вырывает его,
6. Эксперт говорит новому сотруднику, что надо действовать более профессионально, и указывает конкретные направления желательных изменений.

Определение агрессии⁴ содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себе намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. С такой точки зрения, первую, вторую и четвертую ситуацию в списке выше можно оценить как агрессию. Все они содержат попытки, удавшиеся или неудавшиеся, оскорбить или причинить вред другим. Третья ситуация не может быть отнесена к агрессии. В ней описывается вред, причиненный непреднамеренно. Ситуации пятая и шестая определенно не могут быть расценены как агрессия, поскольку в обоих последних ситуациях человек пытается сделать скорее что-то полезное, чем угрожающее.

Точка зрения высказана Зильманном⁵ ограничивает употребление термина агрессия попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений. Согласно этому определению, только вторая и четвертая ситуации могут рассматриваться как агрессивные. Первую ситуацию, которая включает в себя психологическую боль (а не физическую), нельзя отнести к агрессии.

А. Х. Басс ввел деление на физическую и вербальную агрессию⁶. Он определяет вербальную агрессию как выражение негативных чувств

⁴ Berkowitz L. *Some determinants of impulsive aggression: The role mediated associations with reinforcements for aggression*. Psychological Review, 81, 165–176, 1974; Feshbah S. *Aggression*. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 159–259). Wiley, New York 1970.

⁵ Бэрн Р., Ричардсон Д. *Агрессия*, Питер, Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2001. – 352 с.

⁶ Buss A. H. *The Psychology of Aggression* / A. H. Buss. Wiley, – New York 1961. – 365 p.; Buss A. H. *An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility* / A. H. Buss, A. Durkee // *Journal Consulting Psychology*. – 1957. – № 21. – P. 343–348.

либо через форму (крик, визг), либо через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

А. Х. Басс выделяет четыре типа вербальной агрессии⁷:

1. Вербальная → активная → прямая: словесное оскорбление или унижение другого человека,
2. Вербальная → активная → непрямая: распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке,
3. Вербальная → пассивная → прямая: отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы,
4. Вербальная → пассивная → непрямая: отказ дать словесные пояснения или объяснения. Например, отказ высказаться в защиту человека, которого незаслуженно критикуют⁸.

В современных социопсихологических исследованиях агрессия, в том числе и вербальная (речевая, языковая), изучается весьма активно⁹. Не случайно Н. Д. Голев называет речевую агрессию «монстром социальной психологии»¹⁰ [с. 40]. Растет количество научно-популярных психологических изданий, где даются рекомендации, как противостоять вербальной агрессии (см., например: Л. Глас¹¹, П. Хок¹², П. Эванс¹³ и др.).

⁷ Там же.

⁸ Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*, Питер, Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2001. – 352 с.

⁹ Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*, Питер, Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2001. – 352 с.; Крэйхи Б. *Социальная психология агрессии* / Б. Крэйхи. Питер, – Санкт-Петербург 2003. – 336 с.; Хекхаузен Х. *Агрессия* / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность. Педагогика, – Москва 1986. – Т. 1. – С. 365–405; Щербинина Ю. В. *Русский язык: речевая агрессия и пути ее преодоления* / Ю. В. Щербинина. Флинта: Наука, – Москва 2004. – 224 с.; Щербинина Ю. В. *Вербальная агрессия* / Ю. В. Щербинина, Едиториал УРСС, – Москва 2006. – 360 с.; Infante D. A., *Teaching Students to Understand and Control Verbal Aggression* / D. A. Infante // Communication Education. – 1995. – January. – Vol. 44. – № 1. – P. 51–62.; Infante D. A. *Argumentativeness and Verbal Aggression: A Review of Recent Theory and Research* / D. A. Infante, A. S. Rancer // Communication Yearbook. – 1996. – № 19. – P. 319–351.

¹⁰ Голев Н. Д. *Юридический аспект языка в лингвистическом освещении* / Н. Д. Голев // Юрислингвистика-1: Проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр. Изд-во Алт. ун-та, – Барнаул 1999. – С. 11–58.

¹¹ Глас Л. *Вербальная самозащита: Как быстро и легко защитить себя от вербальных хулиганов; Как взять сложную ситуацию в свои руки; Как справиться с вербальной агрессией и ее последствиями* / Л. Глас. АСТ; Астрель, – Москва 2004. – 341 с.

¹² Хок П. *Как сравниться с теми, кто выводит нас из себя* / П. Хок. Рипол Классик, – Москва 2005. – 160 с.

¹³ Эванс П. *Как справиться с вербальной агрессией* / П. Эванс. АСТ, – Москва 2004. – 240 с.

Там, где появилось понятие «вербальной» агрессии (речевой, языковой), появилась и сфера интересов лингвистики, поэтому то, что проблема агрессии в последнее время стала объектом пристального внимания лингвистов и является вполне закономерным процессом.

В настоящее время большинство специалистов принимает¹⁴, что определение агрессии входит как категория намерения, так и актуальное причинение оскорбления или вреда другим. В таком случае, агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения¹⁵.

В современной лингвистике такие словосочетания, как *речевая* (словесная, языковая, вербальная, коммуникативная) *агрессия*, *язык вражды*, *словесный экстремизм*, *дискурс ненависти*, стали почти терминологическими. Всплеск внимания и интереса к явлениям такого рода означает, что дискомфорт в общении остро ощущается как специалистами-языковедами, так и всеми носителями языка.

Ряд российских исследователей видят речевую агрессию в повышении эмоционального градуса общения, в активизации инвективной лексики и считают, что причины этого кроются в тех социально-политических изменениях, которые произошли в России в конце XX – начале XXI в. В связи с этим возникает вопрос: является ли речевая агрессия культурно-специфическим российским фактом, или все же речь идет о некой коммуникативной универсалии, которая может иметь место в любое время и в любой коммуникативной среде? Для того чтобы ответить на этот вопрос, важно увидеть не столько результат того, что называют речевой агрессией, сколько процесс, и в связи с этим не просто выявить набор языковых и речевых инструментов, но и показать, как и для чего пользуется ими говорящий.

При этом статус речевой агрессии как лингвистического явления представляется весьма неопределенным. На это указывает ряд факторов.

Во-первых, само понятие агрессии не имеет в лингвистике четкого определения. При узком понимании агрессия в речи рассматри-

¹⁴ Berkowitz L. *Some determinants of impulsive aggression: The role mediated associations with reinforcements for aggression*. Psychological Review, 81, 165–176, 1974; Feshbah S. *Aggression*. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (pp. 159–259). Wiley, New York 1970.

¹⁵ Baron R. A., Richardson D. R., *Human Aggression*, Plenum Press, New York and London 1997; Бэрн Р., Ричардсон Д. *Агрессия*, Питер, Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2001. – 352 с.

вается как «форма речевого поведения, нацеленного на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом»¹⁶ [с. 96], т.е. имеется в виду речевой акт, замещающий агрессивное физическое действие: оскорбление (в том числе грубая брань), насмешка, угроза, враждебное замечание, злопожелание, категоричное требование без использования общепринятых этикетных средств и т.д. При широком понимании под словосочетанием «речевая агрессия» подразумеваются все виды наступательного, доминирующего речевого поведения. В таком случае, – отмечает Е. Н. Басовская, – «коммуникация вообще немыслима вне агрессивных проявлений»¹⁷ [с. 257].

Во-вторых, обращает на себя внимание многообразие используемых терминов: наряду с наиболее распространенным словосочетанием *речевая агрессия* используются такие словосочетания, как *вербальная агрессия*, *языковая агрессия*, *словесная агрессия*, *коммуникативная агрессия*, причем, разные словосочетания могут встречаться в пределах одной статьи. Нередко варьируется и второй элемент: *агрессия* – *агрессивность*.

В-третьих, само явление речевой агрессии оценивается в лингвистической литературе неоднозначно. С одной стороны, речевая агрессия во всех ее проявлениях оценивается как явление, безусловно, нежелательное, с другой – речевая (вербальная) агрессия рассматривается либо как вполне приемлемое речевое действие, способствующее эмоциональной разрядке¹⁸ [с. 35–43, с. 165] и др., либо как проявление «пробивных» стратегий в деловой коммуникации¹⁹.

Л. М. Майданова, учитывая составляющие коммуникативного акта, выделяет несколько способов проявления речевой агрессии в средствах массовой информации:

¹⁶ Быкова О. Н. *Речевая (языковая, вербальная) агрессия: Материалы к энциклопедическому словарю “Культура русской речи”* / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Изд-во КрасГУ, – Красноярск 1999. – Вып. 1 (8). – С. 91–103.

¹⁷ Басовская Е. Н. *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации* / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. НГУ, – Новосибирск 2004. – Вып. 7. – С. 257–263.

¹⁸ Жельвис В. И. *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира* / В. И. Жельвис. Ладомир, – Москва 1997. – 330 с.; Михальская А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.

¹⁹ Ротмайр Р. *“Пробивные” стратегии на деловых переговорах как пример “положительной” завуалированной агрессивности* / Р. Ротмайр // Агрессия в языке и речи: сб. науч. ст. / под ред. И. А. Шаронова. РГГУ, – Москва 2004. – С. 53–67.

- 1) автор своим материалом прямо призывает адресата к агрессивным действиям против предмета речи;
- 2) автор своим представлением предмета речи вызывает или поддерживает в адресате агрессивное состояние;
- 3) автор агрессивно вводит предмет речи в сферу адресата и побуждает его совершить неагрессивное, но прямо или косвенно выгодное адресату действие²⁰ [с. 10].

Представление о речевой агрессии в данном случае также ориентировано на психологическое понимание. Аналогично определяет речевую агрессию Л. В. Енина: «Речевая агрессия – это сфера речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего»²¹ [с. 105]. Однако «агрессивное состояние» как некий психологический феномен находит свое отражение в выборе языковых и речевых средств в том случае, если речевая агрессия выступает в эксплицитных формах. ИмPLICITные формы речевой агрессии, как правило, не экспонируют психофизическое состояние адресанта. Именно поэтому речевая агрессия может выступать как манипулятивный прием, как способ имPLICITного речевого воздействия на адресата²² и др.

К. Ф. Седов связывает речевую агрессию с определенным типом языковой личности. Он выделяет конфликтно-агрессивный подтип личности, для которого свойственна демонстрация негативной иллюзии (агрессии) по отношению к коммуникативному партнеру. По его мнению, «агрессор – ущербная в социально-психологическом отношении личность. Для того чтобы добиться ощущения социальной полноценности, коммуникант такого рода должен доставить собеседнику моральный дискомфорт»²³ [с. 301]. Даже если иметь в виду тот факт,

²⁰ Майданова Л. М. *Агрессивность и речевая агрессия* / Л. М. Майданова // Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации. УрГУ, – Екатеринбург 1997. – С. 9–13.

²¹ Енина Л. В. *Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации*. – [Электронный ресурс] / Л. В. Енина // Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. – Электрон. дан. Б. и., – Москва 2002. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.

²² Апресян В. Ю. *ИмPLICITная агрессия в языке* / В. Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. «Диалог 2003». Наука, – Москва 2003. – С. 32–35; Булыгина Е. Ю. *Проявление языковой агрессии в СМИ* / Е. Ю. Булыгина, Т. И. Стеклова // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.: Изд-во Алт. ун-та, – Барнаул 2000. – С. 148–157.

²³ Седов К. Ф. *Речевое поведение и типы языковой личности* / К. Ф. Седов // Культурно-речевая ситуация в современной России. Изд-во Урал. ун-та, – Екатеринбург 2000. – С. 298–312.

что такая личность формируется под воздействием экстралингвистических социально-культурных факторов, все равно при таком понимании речевая агрессия неизбежно переходит в сферу психолингвистики, точнее, лингвопсихологии.

Включение агрессивного, на первый взгляд, высказывания в контекст конкретного дискурса позволяет увидеть противоречие между эмоционально-экспрессивной формой высказывания и прагматически установленными адресанта. Так, внешне агрессивное высказывание может выполнять в коммуникативном акте функцию отвлекающего маневра и быть направлено, скорее, на то, чтобы разрядить ситуацию. Например, человек опоздал на заранее запланированную встречу. Желая оправдаться или избежать возможного конфликта с адресатом, он начинает эмоционально и агрессивно ругать то (или того), что (или кто) якобы послужило причиной опоздания (городской транспорт, гололед, начальника, который его задержал, и т.д.). Коммуникативной целью адресанта в данном случае является предотвращение предполагаемого конфликта, а не агрессивное отношение к адресату. Другое дело, если те же негативные эмоциональные высказывания в адрес начальника прозвучат, например, на собрании коллектива. Понятно, что в этом случае коммуникативной целью адресанта является провоцирование или индуцирование негативного отношения к предмету высказывания.

А. К. Михальская, давая классификацию видов речевой агрессии, рассматривает в качестве «переходной агрессии» ситуацию, «когда человек ругает жизнь вообще», т.е. конкретный объект агрессии отсутствует²⁴ [с. 167]. В подобной ситуации возможно негативное психологическое воздействие, однако трудно предположить, что в намерения говорящего входило стремление испортить настроение адресату.

Агрессивная с психологической точки зрения форма речевого поведения в ряде ситуаций используется как средство речевой провокации²⁵. Разумеется, речевая провокация – это способ подчиняющего

²⁴ Михальская А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.

²⁵ Воронцова Т. А. *Речевая провокация в мужской и женской речи* / Т. А. Воронцова // Гендерный конфликт и его репрезентация в культуре: мужчина глазами женщины: материалы конференции «Толерантность в условиях многоукладности российской культуры». Екатеринбург, 29–30 мая 2001 г. – Екатеринбург 2001, – С. 39–42; Воронцова Т. А. *Русский речевой этикет: в поисках универсального обращения* / Т. А. Воронцова // Лингвокультурологические проблемы толерантности: тез. докладов Международ. конф. Екатеринбург, 24–26 октября 2001 г. Изд-во Урал. ун-та, – Екатеринбург 2001. – С. 180–182; Воронцова Т. А. *Речевая провокация в СМИ* /

воздействия на собеседника. Цель ее – получение определенной речевой реакции в соответствии с поставленной задачей. Однако если мы не ставим знак равенства между всяким речевым воздействием и речевой агрессией, то следует признать, что в рассматриваемых ситуациях можно говорить лишь об агрессивной форме, а отнюдь не об агрессивной коммуникативной сущности речевого поведения.

Наличие имплицитных форм речевой агрессии, представленность речевой агрессии не только в устном, но и письменном публичном дискурсе, проявление такого речевого поведения профессиональными коммуникаторами (политиками, журналистами и т.д.) позволяет говорить о том, что речевая агрессия появляется «не под влиянием эмоционального порыва, а в соответствии с продуманной стратегией»²⁶ [с. 257].

Очевидно, ориентацией на психологическую модель агрессии можно также объяснить и тот факт, что большинство исследователей дают определение речевой (вербальной) агрессии, имея в виду ситуацию межличностной коммуникации. Психологическая модель агрессии включает в себя в основном два компонента: агрессор – жертва (если не учитывать способ агрессии: вербальный или невербальный). Эти отношения переносятся и на коммуникативную модель: «Участники ситуации речевой агрессии в общем случае делятся на две группы: агрессор (нападающий) и объект агрессии (жертва)»²⁷ [с. 165].

Чаще всего во главу угла определения речевой агрессии ставится негативное или критическое отношение говорящего к адресату²⁸ [с. 32]. При этом делается акцент на понижении статуса адресата, его дискредитации²⁹ и др.

Т. А. Воронцова // Средства массовой информации в современном мире: Мат. межвуз. науч.-практ. конф. Изд-во СПбГУ, – Санкт-Петербург 2002. – С. 105.

²⁶ Басовская Е. Н. *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации* / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. НГУ, – Новосибирск 2004. – Вып. 7. – С. 257–263.

²⁷ Михальская А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.

²⁸ Апресян В. Ю. *Имплицитная агрессия в языке* / В. Ю. Апресян // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. «Диалог 2003». Наука, – Москва 2003. – С. 32–35.

²⁹ Матвеева Г. Г. *Метод перевода для анализа речевого поведения автора исходного текста и переводчика* / Г. Г. Матвеева // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: материалы первой международ. научно-практич. конф.: ТИУиЭ, – Таганрог 2003. – С. 167–175; Михальская, А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.; Шейгал Е. И. *Семиотика политического дискурса* / Е. И. Шейгал. Ин-т языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. ун-т; Перемена, – Волгоград 2000. – 368 с.

Речевая агрессия рассматривается как «речевое поведение, устанавливающее или поддерживающее социальное и психологическое неравноправие коммуникантов, обеспечивающее превосходство агрессора при дискриминации жертвы (адресата агрессии). Речевая агрессия – это эгоистическое этически невыдержанное поведение личности, направленное на снижение социального статуса собеседника и его подчинение, на отрицательное эмоциональное воздействие, в первую очередь, запугивание»³⁰ [с. 281].

А. К. Михальская делает акцент на установлении социальной асимметрии: «При различии в социальном статусе агрессора и жертвы первый прибегает к агрессивным речевым актам для «самоутверждения» и для того, чтобы добиться от жертвы подчинения (выраженного в форме раскаяния, повиновения и пр.). Это значит, что агрессивный речевой акт есть прежде всего инструмент создания и поддержания социальной иерархии»³¹ [с. 165].

В свою очередь Е. И. Шейгал, также связывая речевую агрессию «с речевым насилием, отрицательной оценочностью, обвинительностью, стигматизацией, понижением статуса партнера по коммуникации»³² [с. 152], видит суть вербальной агрессии «в нацеленности на ниспровержение оппонента, понижении его политического статуса»³³ [с. 131].

На первый взгляд, при анализе речевого взаимодействия ключевые понятия адресант и адресат могут быть спроецированы на понятия агрессор – жертва. Однако такой подход ограничивает действие речевой агрессии ситуацией межличностной коммуникации, при которой объектом речевой агрессии является адресат. Между тем, речевая агрессия, как показывают существующие исследования, широко представлена в тех видах дискурса, где преобладает публичная или массо-

³⁰ Матвеева Г. Г. *Метод перевода для анализа речевого поведения автора исходного текста и переводчика* / Г. Г. Матвеева // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: материалы первой международ. научно-практич. конф.: ТИУиЭ, – Таганрог 2003. – С. 167–175.

³¹ Михальская А. К. *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.

³² Шейгал Е. И. *Толерантность в системе дискурсивных категорий* / Е. И. Шейгал // Лингвокультурологические проблемы толерантности: тез. докл. Международ. науч. конф., Екатеринбург, 24–26 октября 2001 г. Изд-во Урал. ун-та, – Екатеринбург 2001. – С. 152–153.

³³ Там же.

вая коммуникация: в СМИ³⁴ и др., в политическом³⁵ и др., в педагогическом³⁶, в рекламном³⁷ и др., и других видах дискурса. В данных видах коммуникации множественный (массовый) адресат, как правило, не является непосредственным объектом речевой агрессии. Чем шире адресация, тем меньше вероятности, что референтом агрессивного высказывания окажется адресат. Как правило, во всех разновидностях публичного дискурса негативные эмоции адресанта обращены отнюдь не на адресата, а на некий объект, не представленный в речевой ситуации. Очевидно, что при таких условиях коммуникации понимание речевой агрессии не может опираться на бинарную психологическую модель «агрессор – жертва».

Э. Сепир считал, что язык является одним из важнейших инструментов познания в науках о человеке. Ратуя за связь лингвистики с такими науками, как история культуры, антропология, социология, философия, психология и др., он отмечал, что без исследований лингвистических ни социологические, ни психологические работы не могут

³⁴ Басовская Е. Н. *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации* / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. НГУ, – Новосибирск 2004. – Вып. 7. – С. 257–263; Власова Е. В. *Речевая агрессия как одно из выражений власти в СМИ* / Е. В. Власова // Проблемы речевой коммуникации. Изд-во Сарат. ун-та, – Саратов 2004. – С. 190–194; Михальская, А. К. *Русский Со- крат: Лекции по сравнительно-исторической риторике* / А. К. Михальская. Издательский центр «Academia», – Москва 1996. – 192 с.; Муравьева Н. В. *Язык конфликта* [Электронный ресурс] / Н. В. Муравьева. – Электрон. дан. Термика, – Москва 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*. УрГУ, – Екатеринбург 1997. – 117 с.; Сковородников А. П. *Языковое насилие в современной российской прессе* / А. П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-методический бюллетень. КрасГУ, – Красноярск, – Ачинск 1997. – С. 10–15.

³⁵ Воскресенская В. А. Прием “навешивания ярлыков” как одно из средств вербальной агрессии в политической коммуникации / В. А. Воскресенская // Языки профессиональной коммуникации: материалы междунаро- д. науч. конф., 21–22 октября 2003 года. Изд-во Челяб. ун-та, – Челябинск 2003. – С. 396–399; Михальская А. К. *О речевом поведении политиков* / А. К. Михальская // Независимая газета. – 1999. – № 227 (2043). – 3 декабря; Шейгал Е. И. *Семиотика политического дискурса* / Е. И. Шейгал. Ин-т языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. ун-т; Перемена, – Волгоград 2000. – 368 с.

³⁶ Щербинина Ю. В. *Русский язык: речевая агрессия и пути ее преодоления* / Ю. В. Щербинина. Флинта: Наука, – Москва 2004. – 224 с.; Щербинина Ю. В. *Вербальная агрессия* / Ю. В. Щербинина, Едиториал УРСС, – Москва 2006. – 360 с.

³⁷ Булик Ю. В. *Реклама как элемент вербальной агрессии* / Ю. В. Булик // Культура народов Причерноморья. Межвуз. центр «Крым», – Симферополь 2003. – № 44. – С. 135–139. Бульгина Е. Ю. *Проявление языковой агрессии в СМИ* / Е. Ю. Бульгина, Т. И. Стеклова // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.: Изд-во Алт. ун-та, – Барнаул 2000. – С. 148–157.

претендовать на полное представление о способах человеческого общения, о речевом поведении. По мнению Э. Сепира, лингвисты могут внести гораздо более весомый вклад в изучение речевого поведения, нежели психологи³⁸. Разумеется, понимание речевой агрессии не может быть полностью изолировано от психологического аспекта изучения. Однако, как видим, лингвопсихологический подход к анализу речевой агрессии не «срабатывает» в целом ряде коммуникативных ситуаций. Именно поэтому, на наш взгляд, речевая агрессия, являясь фактом речевой коммуникации, должна рассматриваться не столько в категориях и понятиях психологии, сколько в категориях и понятиях лингвистики.

³⁸ Сепир Э. *Статус лингвистики как науки* / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. Прогресс, – Москва 1993. – С. 259–265.

Żanna Starowa

Instytut Problemów Radykalizmu, Kijów

КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ УГРОЗЫ

В настоящее время системность организации языка не вызывает сомнений. Осознание учёными (Бондарко¹; Попова, Стернин²; Падучева³; Кузнецова⁴; Апресян⁵ и др.) системной организации содержательного плана языка проявляется в широком использовании таких понятий, как лексическое поле, лексико-семантическая группа, семантическое поле, функционально-семантическое поле.

Язык как система средств, объективирующая работу мышления, отражает логику человеческого мышления, восприятия и интерпретации человеком явлений, фактов, событий. Но язык, как известно, является некоторой идеальной моделью, в повседневной жизни мы имеем дело с речью.

Речь – это язык в коммуникации. С тех пор как речь стала предметом изучения, возник вопрос, существует ли наряду с языковой системностью системность конкретно-коммуникативных смыслов.

Положительным ответом на этот вопрос стало введение понятия *коммуникативно-семантической группы*⁶, *коммуникативно-праг-*

¹ Бондарко А. В. *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Наука, – Ленинград 1983. – 208 с.

² Попова З. Д., Стернин П. А. *Лексическая система языка*. Изд-во Воронежского гос. ун-та, – Воронеж 1984. – 148 с.

³ Падучева Е. В. *Высказывание и его соотносительность с действительностью*. Наука, – Москва 1985. – 271 с.

⁴ Кузнецова Э. В. *Лексикология русского языка*. Наука, – Москва 1989. – 218 с.

⁵ Апресян Ю. Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка* // Апресян Ю. Д. *Избранные труды*. – Т. I. – Москва 1994.

⁶ Формановская Н. И. *О коммуникативно-семантических группах и интенциональ-*

матической категории и коммуникативно-прагматического класса предложений⁷.

Располагая довольно обширным фактическим материалом, собранным из художественных текстов и подтверждённым данными общественных наук, лингвист может не только описать реализацию интенции, но и охарактеризовать коммуникативно-прагматическую ситуацию. Для проведения такого исследования необходимо выработать единый терминологический аппарат, в частности, установить, в каком соотношении находятся речевой акт и высказывание, речевой акт и интенция, коммуникативно-семантическая группа и интенция, речевой акт и коммуникативно-семантическая группа и т.д.

Высказывание является важнейшей единицей речемыслительной и коммуникативной сфер. Это единица коммуникации, совпадающая с предложением, но в отличие от последнего оно обязательно связано с ситуацией⁸. Как компонент диалога высказывание характеризуется смысловой завершённостью, обращённостью к ответной реакции адресата, композиционно-жанровой оформленностью⁹. Как единица языка оно синтезирует все уровни языковой иерархии¹⁰. Как единице

ной семантике их единиц // Языковое общение и его единицы. Изд-во Калининского гос. ун-та, – Калинин 1986, – С. 18–27; Формановская Н. И., *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. Изд-во Института рус. яз. им. Пушкина, – Москва 1998. – 290 с.

⁷ Малинович Ю. М., Семёнова И. М. *Коммуникативно-прагматический класс предложений угрозы* // Логико-семантические и прагматические проблемы текста. Изд-во КГПИ, – Красноярск 1990. – С. 58–62.

⁸ Адмони В. Г. *Система форм речевого высказывания*. Наука, – Санкт-Петербург 1994, – 151 с.; Бахтин М. М. *Высказывание как единица речевого общения* // Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. Искусство, – Москва 1979. – С. 246–280; Иванова В. И. *Содержательные аспекты предложения-высказывания*. Изд-во Тверского гос. ун-та, – Тверь 1997. – 162 с.; Падучева Е. В. *Высказывание и его соотносённость с действительностью*. Наука, – Москва 1985. – 271 с.; Почепцов Г. Г. *Предложение* // Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Высшая школа, – Москва 1981. – С. 164–281; Чупина Г. А. *Принцип деятельности и язык. Философско-методологический анализ*. Изд-во Красноярского гос. ун-та, – Красноярск 1987. – 192 с.

⁹ Сусов И. П. *Прагматическая структура высказывания* // Языковое общение и его единицы: Межвуз. сб. науч. трудов. Изд-во Калининского гос. ун-та, – Калинин 1986. – С. 7–11; Сухих С. А. *Организация диалога* // Языковое общение: Единицы и регулятивы. Межвуз. сб. науч. трудов. Изд-во Калининского гос. ун-та, – Калинин 1987. – С. 95–102.

¹⁰ Почепцов Г. Г. *Предложение* // Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. М.: Высшая школа, – Москва 1981. – С. 164–281; Торсуева И. Г. *Интонация и смысл высказыва-*

речевой коммуникации высказыванию присущи сверхзнаковые свойства, делающие его оптимальным средством для выражения и восприятия вербальной информации¹¹. При анализе высказывания как субъект-объектного отношения становится очевидным, что недостаточно зафиксировать его только как готовый результат, важен и другой аспект его рассмотрения: в качестве процесса речевой активности, акта языковой деятельности¹². Термин речевой акт существует для обозначения именно процесса порождения и понимания высказывания. Речевой акт – это форма социального действия. Основными чертами речевого действия являются: интенциональность (намеренность), целестремленность и конвенциональность¹³.

Интенция есть сущностное свойство акта; это намерение, или желание, для реализации которого предпринимаются определённые шаги¹⁴. Речевой акт есть способ и акт реализации интенции.

Коммуникативно-семантическая группа – это совокупность речевых актов, реализующих одну и ту же речевую интенцию¹⁵. Таким образом, в термине «коммуникативно-семантической группа угрозы»

ния. Наука, – Москва 1979. – 111 с.; Чупина Г. А. *Принцип деятельности и язык. Философско-методологический анализ*. Изд-во Красноярского гос. ун-та, – Красноярск 1987. – 192 с.

¹¹ Кокорина С. И. *Об отражении в высказывании речевых интенций говорящего и некоторых задачах прикладного описания языка* // Русский язык за рубежом. 1990. – № 4. – С. 67–75; Рассудова О. П. *Смысл высказывания и языковые категории. Некоторые проблемы функционального описания языков* // Русский язык за рубежом. 1990. – № 3. – С. 88–93.

¹² Чупина Г. А. *Принцип деятельности и язык. Философско-методологический анализ*. Изд-во Красноярского гос. ун-та, – Красноярск 1987, с. 46.

¹³ *Языкознание. Большой энциклопедический словарь* // Главный редактор В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, – Москва 1998, с. 412.

¹⁴ Остин Дж. Л. *Слово как действие* // НЗЛ. Вып. 17. Теория речевых актов. Прогресс, – Москва 1986. – С. 22–131; Почепцов О. Г. *Интенциональный анализ* // Речевые акты в лингвистике и методике: Межвуз. сб. науч. трудов. Изд-во ПГПИИЯ, – Пятигорск 1986. – С. 159–165; Сёрл Дж. Р. *Косвенные речевые акты* // НЗЛ. Вып. 17. Теория речевых актов. Прогресс, – Москва 1986. – С. 195–223; Стросон П. Ф. *Намерение и конвенция в речевых актах* // НЗЛ. Вып. 17. Теория речевых актов. М.: Прогресс, – Москва 1986. – С. 131–151; Формановская Н. И. *О коммуникативно-семантических группах и интенциональной семантике их единиц* // Языковое общение и его единицы. Изд-во Калининского гос. ун-та, – Калинин 1986. – С. 18–27; Формановская Н. И., *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. Изд-во Института рус. яз. им. Пушкина, – Москва 1998. – 290 с.

¹⁵ Формановская Н. И. *О коммуникативно-семантических группах и интенциональной семантике их единиц* // Языковое общение и его единицы. Изд-во Калининского гос. ун-та, – Калинин 1986. – С. 18–27; Формановская Н. И., *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. Изд-во Института рус. яз. им. Пушкина, – Москва 1998. – 290 с.

подчёркивается системность средств её выражения; при употреблении термина «речевой акт угрозы» имеется в виду тип речевого действия и конкретный акт; под интенцией подразумеваются, прежде всего, психологические мотивы речевого действия. Коммуникативно-прагматические категории и коммуникативно-прагматические классы предложений¹⁶ связаны с реализацией конкретного смысла, «онтологический статус которого предопределён человеком и окружающей его действительностью»¹⁷. Эти категории могут быть описаны с позиций функционального подхода к языку, то есть посредством выявления и систематизации различных формальных средств, приспособленных для выражения соответствующего смысла¹⁸.

Поскольку угроза является особой интенцией, находящейся на стыке различных значений и выраженной в той или иной степени во многих речевых актах и жанрах, при её описании представляется оправданным использовать понятие коммуникативной категории. В нашем понимании, это отвлечённое понятие, полученное посредством абстрагирования от конкретных речевых актов и включающее весь комплекс информации о соответствующей интенции. Под данной категорией нами понимаются смысловые образования коммуникативных единиц языка, концентрирующие смысл, который отражают речевые интенции.

Коммуникативные категории – это основные прагматические «рычаги» коммуникации; при использовании того или иного «рычага» говорящий стремится создать определённую коммуникативную ситуацию, определённый тип отношений с адресатом. В отличие от терминов разговорного анализа (интеракция, смена коммуникативных ролей / *turn talking*, речевой вклад, или ход / *move* и т.п.), имеющих объективирующий характер, термин *коммуникативная категория* отражает *мотивы* действия адресанта и его *ожидания* в отношении развития коммуникативной ситуации.

Представляется, что с помощью понятия категории можно раскрыть семантико-прагматическую характеристику речевой интенции угрозы и дать коммуникативно-прагматическую характеристику ситуации угрозы.

¹⁶ Малинович Ю. М., Семёнова И. М. *Коммуникативно-прагматический класс предложений угрозы* // Логико-семантические и прагматические проблемы текста. Изд-во КГПИ, – Красноярск 1990. – С. 58–62.

¹⁷ Там же, с. 58.

¹⁸ Там же.

Ниже приводятся примеры речевых актов, в которых реализуется категориальное значение угрозы.

Тут он (...) начал немилосердно разбирать каждый стих и каждое слово, издеваясь надо мною самым колким образом. Я не вытерпел, вырвал из рук его мою тетрадку и сказал, что уж отроду не покажу ему своих сочинений. Швабрин посмеялся и над этой угрозой¹⁹. (Пушкин А. С.).

Это коммуникативное действие, переданное в косвенной речи, не является речевым актом угрозы, поскольку его реальная вредоносность очень сомнительна. Тем не менее оно входит в названную категорию на уровне интенции наказания.

Значение угрозы содержится также в речевых актах предупреждения: *Бог всё видит! Он справедлив! Он взыщет с вас за каждую мою слезу, за все бессонные ночи! Будет время, вспомните вы меня!*²⁰ (А. Н. Толстой); *Вот не выучишься – будешь всю жизнь лоботрясом*²¹ (Байрамуков), *Не влезай – убьёт* и т.д. Надпись на калитке *Осторожно: злая собака* по форме является призывом к осторожности, но на деле она часто используется для отпугивания воров, то есть данный речевой акт в прагматическом контексте реализует одновременно значение предупреждения и угрозы.

Во всех этих случаях представляется целесообразным говорить о категориальном значении угрозы, реализуемом в различных речевых актах.

Понятие категории угрозы призвано также прояснить вопрос актуализации одной из интенций речевого акта. В следующем примере совершается речевой акт похвалы при помощи категории угрозы:

– Ты кто, чей? Мальчик...
– А вот везю тебе голову отрубить, – проговорил мальчик глуховатым голосом, – тогда узнаешь...²²

“When I have your head chopped off,” said the little boy in a rather muffled voice, “then you 41 know who I am ...”

(Толстой А. Н.)

(Толстой А. Н.)

¹⁹ Пушкин А. С. *Капитанская дочка* // Соч.: В 3 т. Худож. лит., 1987. Т. 3. С. 252.

²⁰ Толстой А. Н. *Хожение по мукам*. Трилогия. Том 1. Книга 1: Сестры. – Книга 2: 18-й год. Худож. лит. – Москва 1976.

²¹ Байрамуков Р. М. *Речевое действие угрозы в рассказах В. М. Шукшина*. Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2001, 11 с.

²² Толстой А. Н. *Петр Первый*. Худож. лит., – Москва 1964. – 663 с.

Частица, использованная в русском тексте, реализует значение абстрактной возможности совершения действия, в то время как в английском варианте наличествует гораздо более конкретное временное значение. Тем не менее интенция угрозы – на уровне реального намерения – и в том и в другом случае сведена к минимуму. Очевидно, здесь следует говорить об использовании категориального значения угрозы при выражении похвальбы, нежели о сосуществовании интенций.

Подобным образом функционируют некоторые директивно-менасивные высказывания, то есть директивная интенция в них реализуется при помощи категории угрозы. Акцент в таких речевых актах оказывается на императиве, а угроза, вводимая посредством союзов *a to / or*, используется в качестве дополнительного «аргумента». Например:

*Второй, наезжая на Григория конём, приказал: – Руки! Руки из карманов! Вынай, а то голову срублю!*²³

(Шолохов М.)

Another horseman rode down on Grigory and ordered, “Hands out of your pockets! Out with ’em, or 17 / slash your head off!

(Шолохов М.)

Ещё более явной роль угрозы как компонента иной коммуникативной категории видится в следующем примере: *Харольд закричал в трубку: – И дела с тобой не желаю иметь. И вообще ни с кем из вашей семьи – ...следы немецкого акцента из-за высокого тембра голоса стали заметнее. – На всю жизнь хватит с меня неприятностей от этих проклятых Джордахов, даже если я до девяноста лет доживу. И близко не смей подходить к моему дому, не то направлю на тебя полицию. И вообще я не хочу иметь ничего общего с сыном человека, который опозорил мой дом*²⁴. (Шоу Б. Пигмалион)

Акт угрозы в данном случае не является самостоятельным речевым актом, и даже интенция угрозы присутствует в стёртом виде. Основным содержанием монолога является выражение гнева и враждебности. Речевое действие угрозы может быть названо здесь одним из составляющих речевой категории инвективности.

Сосуществование интенций наблюдается в прототипической конструкции, ультимативной модели *или – или / either – or*, конструкции с союзом *пока / before* в условно-временном значении:

²³ Шолохов М. *Тихий Дон* // Собр. соч.: В 8 т. Правда, – Москва 1962. – Т. 2–5.

²⁴ Шоу Б. *Пигмалион* // Шоу Б. Избранное. На английском языке. Прогресс, – Москва 1977. – С. 123–202.

– Если в нашей школе я услышу ещё хоть одно слово о привидениях, всем вам не поздоровится²⁵.

(У. Коллинз)

“If I hear another word spoken about ghosts in this school, it will be the worse for all of you”.

(У. Коллинз)

– На выбор: или ты, собака, сейчас же развяжешь язык, или через десять минут ты будешь поставлен к стенке!²⁶

(Шолохов М.)

“...Eitheryou come clean, you dog, or in ten minutes from now we’ll have you up against a wall!”

(Шолохов М.)

– Иди с глаз долой, пока я тебя не отбуздала!

(Шолохов М.)

“Get out of my sight before I thrash you!”

(Шолохов М.)

Подобные речевые акты являются речевыми актами угрозы. В других высказываниях со значением угрозы так или иначе реализуется её категориальное значение.

Понятие коммуникативной категории угрозы позволяет в единстве рассматривать самые различные уровни её реализации: когда наличествует речевой акт угрозы, но нет соответствующей интенции (формальный уровень – например, шутливая угроза), когда интенция угрозы реализуется в каком-либо ином речевом акте (интенциональный уровень – речь идёт о косвенных высказываниях), когда ни речевой акт, ни интенция не могут быть охарактеризованы как угроза, и она вычленяется только на категориальном уровне.

Итак, коммуникативно-семантическая группа угрозы включает менасивные и менасивно-директивные высказывания. Сюда входят акты угрозы, шантажа, ультиматума, психологического давления, категорического требования. К чисто менасивным высказываниям относится угроза-обещание карательного действия. Остальные типы речевых актов, входящие в категорию угрозы, являются менасивно-директивными, то есть их значение определяется двумя интенциями – угрозы и требования. Это так называемые высказывания с двойным коммуникативным заданием, или, иначе, сложные речевые акты. Например, предложение «А может, ты всё-таки вынесешь ведро?» реализует одновременно интенции просьбы и упрёка, а «Я всегда догадывалась, что

²⁵ Коллинз Уилки. *Женищина в белом* // Коллинз Уилки Собрание сочинений в десяти томах. – Т. 2. Пересвет, – Москва 1993. – 571 с.

²⁶ Шолохов М. *Тихий Дон* // Собр. соч.: В 8 т. Правда, – Москва 1962. – Т. 2–5.

ты просто умница» – сообщения и похвалы. Но эти и многие другие подобные высказывания формируются каждый раз заново, не занимают особого места в системе языка и не имеют специального обозначения. В отличие от них, различные варианты менасивно-директивных высказываний зафиксированы в коммуникативно-прагматической системе языка как особые типы речевых актов: ультиматум, шантаж, давление, категорическое требование. Между собой эти речевые акты отличаются ситуацией, в которой они реализуются. Категорическое требование – решительный, не допускающий возражений приказ. Психологическое давление – принуждение, насилие над чьей-н. волей, убеждениями. Менасивное значение присутствует в этих типах речевых действий только на уровне подтекста, а проявляется с помощью интонации. Шантаж (от фр. *chantage* < лат. *cantare* увещевать) – запугивание, угроза разглашения позорящих, компрометирующих сведений (действительных или ложных) с целью вымогательства или с какой-н. иной целью²⁷. Это языковые действия, осуществляющиеся в предложении типа «Делай так, как я хочу, иначе будет хуже». Ультиматум – решительное требование с угрозой применения мер воздействия в случае отказа²⁸. Чаще всего ультиматум реализуется в формуле «или – или». Ультимативные заявления используются преимущественно в деловом общении (от позднелат. *ultimatum*, букв. – доведенное до конца – в междунар. праве: выраженное в дипломатическом документе или в устной форме категорическое, не допускающее никаких споров и возражений требование правительства одного государства, предъявляемое правительству другого государства, под угрозой того, что в случае невыполнения этого требования к указанному сроку выдвинувшее ультиматум правительство примет определенные меры). Таким образом, шантаж, психологическое давление и непосредственно угроза – действия, однозначно находящиеся за пределами этических норм, в то время как категорическое требование и ультиматум можно назвать хотя и не приветствуемыми, но допускаемыми способами регулирования межличностных отношений.

Семантико-прагматическое описание интенции угрозы предполагает взгляд на значение данного коммуникативного намерения, мотивы этого действия, то есть взгляд «изнутри». Задачей коммуникативно-прагматического анализа ситуации угрозы является всестороннее

²⁷ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. Азъ Ltd. – Москва 1992. – 960 с.

²⁸ Там же.

описание обстоятельств осуществления речевого акта угрозы, так или иначе влияющих на оформление менасивного высказывания. В пределах этой главы даётся полное описание коммуникативной категории угрозы.

В одном речевом акте может быть реализовано несколько интенций. Интенция (коммуникативное намерение) – это ядро, содержание речевого акта. Семантико-прагматическая характеристика интенции угрозы может быть выведена посредством анализа конкретных высказываний.

Anna Stelmaszuk

Akademia Medyczna w Białymstoku

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Раскрывая тему квалификации сложных предложений (СП) в русском языке, необходимо оговорить его грамматический объем. Это касается всех разновидностей СП: сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных.

В первом случае (при сочинительных союзах) имеются в виду структуры типа: *Я и христианство понял и принял как эмансипацию* (Н. Бердяев. Самопознание, II), включающие в свой состав два или несколько сказуемых при одном подлежащем.

Во втором (при подчинительных союзах) имеются в виду сравнительные обороты, выведение которых за пределы сложноподчиненного предложения вполне оправдано: *Я буду откровенна с вами, как мать* (А. П. Чехов. Дуэль, X) и так называемые целевые обороты с инфинитивом: *Я стал философом, пленился «теорией», чтобы отрешиться от невыразимой тоски обыденной жизни* (Н. Бердяев. Самопознание, II), что синтаксически не оправдано. Это «выведение» целевых оборотов за пределы сложноподчиненного предложения было представлено в академической грамматике 1954 г. – в «Грамматике русского языка» (т. II, ч. 2). Однако несмотря на то, что академические грамматики и 1970, и 1980 годов рассматривают так называемые целевые обороты в качестве придаточной части сложноподчиненного предложения, тем не менее до сих пор у некоторых синтаксистов появляется «ностальгия» по целевым оборотам. Они в ряде случаев квалифицируются как особое синтаксическое явление. Это обязывает оговорить его основательнее.

В-третьих (при бессоюзии), имеются в виду структуры типа: *Вверху кто-то играл на скрипке, внизу плакал ребенок, из окна доносились крики прохожих.*, названные В. А. Белошапковой СП открытой структуры.

Но, обо всем по порядку. Начнем с первого случая.

I. Предложения типа: *Я боялся счастливых минут жизни, не мог им отдаться и избегал их* (Н. Бердяев. Самопознание, V) квалифицируются по-разному. Установившаяся традиция приводит к их квалификации в качестве простых предложений с **однородными сказуемыми**.

Однако в двух академических грамматиках (1970 и 1980 годов) такие структуры рассматриваются как сложные предложения, поскольку в них три предикативных центра: *боялся, не мог отдаться, избегал*.

Неожиданностей в такой квалификации нет – дает себя знать вербоцентрическая теория предложения, когда существо последнего сводится, по сути дела, лишь к наличию спрягаемой формы глагола – отсюда: сколько «сказуемых» – столько предикативных единиц (простых предложений, входящих в сложное). Этот подход отвергает наличие категории однородных сказуемых, поскольку каждое из них образует особое предложение (предикативную единицу).

Однако при всей важности предиката в поверхностной структуре предложения, в его глубинной структуре, более тесно связанной с сутью отображаемой предложением ситуацией, не менее важными являются предметные компоненты, т.е. носители предикативного признака. Без носителя признака невозможен и сам признак. Кстати говоря, это не может не учитываться при презентации структурных схем предложения: $N_1 - V_f$ и т.д. Сказанное, наряду с методическими соображениями, делает целесообразным сохранить в синтаксических описаниях категорию однородных сказуемых и предложения приведенного типа не включать в состав сложного предложения.

Таким образом предложения типа: *Я не любил уезжать, но любил приезжать в новые места* (Н. Бердяев. Самопознание, X) выводятся нами за пределы сложного предложения и рассматриваются как простые предложения с однородными сказуемыми при одном подлежащем.

II. Перейдем к рассмотрению подчинительных структур целевого характера: *Я поехал в Москву, чтобы повидаться с сестрой*.

Одни лингвисты рассматривают данные предложения с придаточной инфинитивной частью как простые [Чередниченко 1949].

Другие считают невозможным все типы придаточных инфинитивных предложений (а по нашей терминологии – частей) рассматривать

в рамках единой грамматической категории. В этом плане можно привести постановку вопроса, предложенную К. А. Тимофеевым [Тимофеев 1951], который одну часть данных предложений рассматривает в качестве придаточных, другую же – как обособленные обороты. Причем в качестве приметы предложения (а не оборота) рассматривается наличие субъекта, грамматически представленного дательным падежом имени.

Эти две точки зрения противостоят рассмотрению данных предложений как придаточных, нашедшему свое отражение в большинстве учебных пособий [Гвоздев 1958; Крючков, Максимов 1969].

В качестве доказательств того, что данные конструкции не являются самостоятельными предложениями, обычно приводят два аргумента:

1) Действие, выражаемое инфинитивом, относится к тому же субъекту, к которому относится и действие, выражаемое глаголом-сказуемым главного предложения: *Каренина опять пошла в вагон, чтобы проститься с графиней* (Л. Толстой. Анна Каренина, ч. I, гл. XVIII).

2) Союз *чтобы* может опускаться, не нарушая целевого значения инфинитива: *Тысячи людей приходили, чтобы проститься с клоуном, который смешил много поколений* (И. Эренбург. Люди, годы, жизнь. 22), ср.: *Тысячи людей приходили проститься с клоуном, который смешил много поколений*.

Можно ли считать данные аргументы достаточными для того, чтобы видеть в подобных конструкциях простые предложения с целевым инфинитивом?

Думается, что нет. И вот почему.

Действительно, в большинстве подобных сложноподчиненных предложений инфинитив носит субъективный характер, т.е. относится к тому же самому субъекту, к которому относится и личная форма глагола главного предложения: *Самгин наклонил голову, чтобы скрыть улыбку* (М. Горький. Жизнь Клима Самгина, ч. II).

Однако наряду с субъективным характером инфинитив может носить и объективный характер, особенно часты подобные конструкции в разговорном языке: *Бабушка Наталья послала меня на барский двор к Маше, чтобы позвать ее к ней* (Ф. Gladков. Повесть о детстве). Неслучайно также и то, что в качестве главных частей предложения нередко выступают безличные конструкции: *Местами пришлось допустить художественный вымысел, чтобы оживить костяк исторических событий* (Х. С. Коштыянец. Повесть из жизни академика Павлова, Предисловие).

Еще менее убеждает второй аргумент. Возможность опустить союз *чтобы* обуславливается не грамматическими факторами того предложения, в котором он употребляется, а его лексическим составом. Для доказательств возможности опустить союз *чтобы* обычно приводят предложения, в которых личная форма глагола-сказуемого обозначает движение или создание: *Он (Есенин) явился в город, чтоб рассказать о своей восторженной любви к примитивной жизни, рассказать о простой ее красоте* (М. Горький. Письмо Ромену Роллану, 24 марта 1926).

Но, как свидетельствует речевое употребление, возможность опущения союза *чтобы* связана не только с семантикой личной формы глагола, но и с семантикой самого инфинитива. Так, невозможно, например, опустить союз *чтобы*, если инфинитив имеет при себе отрицание или же он с семантической точки зрения противопоставлен личной форме глагола, и в целом ряде других случаев: *Я уйду, чтобы Михаила не встретить* (К. А. Тренев. Любовь Яровая, д. II); *Я пришел на эту землю, чтоб скорей ее покинуть* (С. Есенин. Край любимый!..).

Таким образом, круг предложений с «опускаемым» союзом *чтобы* оказывается очень ограниченным. А если мы еще раз подчеркнем, что на вопрос: «Можно ли опускать союз *чтобы* в том или ином случае?» дает ответ анализ не грамматического, а в большей мере лексического характера, то станет само собой очевидно, что синонимичность бессоюзного словосочетания личной формы глагола с инфинитивом и союзных конструкций не может служить аргументом для доказательства грамматической адекватности данных категорий. Ср.: *В этот же вечер Пьер поехал к Ростовым, чтобы исполнить свое поручение* (Л. Толстой. Война и мир, т. II, ч. V, XXII) и *В этот же вечер Пьер поехал к Ростовым исполнить свое поручение*.

Рассматривать подобные предложения в качестве придаточных частей предложения, а не относить к «оборотам», т.е. вводить в состав простого предложения позволяет и то обстоятельство, что подобные предложения по своей структуре встают в один ряд с односоставными инфинитивными предложениями со значением желания, употребляющимися самостоятельно вне связи с главным. Ср.: *Послушать бы интересную историю* и *Я пришел, чтобы послушать интересную историю*. Впечатление о некоторой «ущербности» и «неполноценности» данных придаточных предложений появляется лишь тогда, когда не учитывается его косвенная модальность, привносимая союзом *чтобы*. А именно последний совмещает в себе функцию связи и обозначения модальности.

Наконец, в качестве дополнительного аргумента может быть названо и то обстоятельство, что подобные инфинитивные конструкции используются не только в целевых сложноподчиненных предложениях, но представлены и в других разновидностях сложноподчиненного предложения¹.

Считать же подобные конструкции сложными, а не простыми предложениями с синтаксическими оборотами позволяет то, что инфинитивная часть обладает предикативностью, находящей свое выражение в категориях лица, времени и модальности – в их синтаксическом значении. Для того, чтобы это показать, остановимся на способах проявления данных категорий в рамках простого инфинитивного предложения и покажем их наличие в том случае, когда инфинитивное предложение выступает как часть сложного.

Как же выражается категория лица в инфинитивных предложениях, главным предикативным членом которых является инфинитив, т.е. такая форма, которую А. М. Пешковский справедливо назвал «совершенно безличной» [Пешковский 1956: 443].

Если в личных формах глагола синтаксическая категория лица находит себе синтетическое выражение, то в инфинитиве она выражена, как правило, аналитически – при помощи местоимений или существительного, адекватного в этом случае местоимению третьего лица: *Никогда не забыть Мерцалову этого дня* (В. Гроссман. Народ бессмертен, гл. XV).

Если же лицо в предложении не названо, то оно «мыслится» – и средством его конкретизации является контекст (1), ситуация (2), типизированная форма предложения (3):

- 1) «Не упрямясь, *душенька*. Теперь-то себя и показать» (Д. Фонвизин. Недоросль, д. IV, явл. 8);
- 2) «Любить – но кого же? На время не стоит труда, А вечно любить невозможно...» (М. Ю. Лермонтов. И скучно и грустно);
- 3) «Веселкина (Дробязгину): *Не кричать!* Вы совсем безумный» (М. Горький. Варвары, т. I).

В этом последнем примере свидетельством категории 2-го лица является грамматическая типизация подобных повелительных (а следовательно – обращенных ко 2 л.) предложений. Условиями такой типизации являются:

¹ Уместно будет заметить, что в «Грамматике русского языка» [т. II, ч. 2, М., АН СССР, 1954], авторы которой целевые инфинитивные конструкции рассматривают как обороты, а не предложения, инфинитивные конструкции в условных и временных структурах рассматриваются как условные и временные придаточные.

зации является одиночная инфинитивная форма, сопровождаемая соответствующей повелительной интонацией.

Эти условия употребления «бессубъектных» инфинитивных предложений приходится повторять, так как они не всегда учитываются при анализе сложноподчиненного предложения. Именно отказ от возможности подобных условий и дал основание проф. К. А. Тимофееву рассматривать «субъектные» придаточные цели как предложения, а «бессубъектные» как обороты-элементы простого предложения (части – по терминологии К. А. Тимофеева). Это свое противопоставление К. А. Тимофеев основывает на том, что «бессубъектные предложения», по его мнению, не выражают отношение к категории лица.

Этой же позиции придерживается и Д. Е. Анмегилян, автор диссертации на тему «Выражение целевых отношений в современном русском языке»².

Однако, анализируя предложения типа: *Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать* (А. С. Пушкин. Элегия), следует говорить не об отсутствии в них синтаксической категории лица, а о их неполноте, так как, хотя категория лица в данном придаточном не имеет непосредственных средств выражения, – но она проявляется контекстуально. Эта особенность типична не только для инфинитивных предложений, она дает себя знать и в безличном предложении, главный член в котором выражен безличным глаголом: *Поля стояла, настолько смущенная черствостью встречи, что хотелось заплакать от обиды* (Л. Леонов. Русский лес, гл. 14, 5). И если быть последовательным, то, согласно утверждениям Д. Е. Анмегиляна и К. А. Тимофеева, предложения данного типа надо также рассматривать как простое с безличным оборотом.

Итак, синтаксическая категория лица присуща не только простым инфинитивным предложениям, употребленным самостоятельно, она свойственна им и в том случае, когда они становятся частью сложноподчиненного предложения, независимо от того, имеет эта категория свои непосредственные формы выражения или обуславливается контекстуально.

Характеризуя синтаксическое время инфинитивных предложений, К. А. Тимофеев писал: «Общим значением инфинитивных предложений является обозначение действия, которое совершится в будущем» (по отношению к моменту речи или какому-либо другому моменту)³.

² Подзаголовок (сложные предложения и обороты). – Ереван, 1961: 33.

³ Грамматика русского языка [т. II., ч. 1., – М., АН СССР, 1954: 43].

Эта справедливая характеристика инфинитивных предложений проявляется у них и в рамках сложного предложения, с той только разницей, что значение будущего в этом случае часто окрашивается оттенком постоянности действия: *Бесплодной почвы нет, и Сахару можно сделать плодородной, если работать упорно, с любовью* (М. Горький. Яков Богомолов, т. I).

Наконец, в сложноподчиненном предложении у инфинитивной части его обнаруживается и категория модальности – третья сторона проявления предикативности. При характеристике модальности инфинитивной части сложного предложения обнаруживаются те же значения, которые типичны для простого инфинитивного предложения: модальность со значением желательности: *Чтобы отвязаться от тяжелых грез, Егорюшка открыл глаза и стал смотреть на огонь* (А. П. Чехов. Степь, VIII); со значением возможности: *Если ехать побыстрей, то часам к семи вечера можно быть в Загряжске* (А. Рыбаков. Водители, ч. III, 29). При этом характер модальности инфинитивной части предложения определяется не только составом инфинитивной придаточной части, но и его союзом. При целевом союзе возникает модальность желательности, при условном – модальность возможности – такая инфинитивная часть предложения сообщает о возможном действии, необходимом для реализации того действия, о котором сообщается в главной части; при всех остальных союзах – наиболее характерным является значение неизбежности действия: *Я отвлекся, хотя от этих мыслей не уйти* (С. Пегов. Встреча в пути).

Таким образом, инфинитивная часть сложноподчиненного предложения обладает всеми признаками предикативности, проявляющимися в самостоятельном простом предложении. Это, в конечном счете, и дает основание для того, чтобы рассматривать конструкции с придаточной инфинитивной частью как сложноподчиненное предложение, включающее в себя две предикативные единицы – главную и придаточную⁴.

⁴ Особая квалификация этой конструкции как факта переходности между сложным и простым предложением была представлена в книге Г. Ф. Гавриловой [1985]. См. также И. В. Бондаренко. «Союзные инфинитивные конструкции со специфической зависимой частью в современном русском языке». – Томск, 1982. Автор союзные целевые инфинитивные конструкции противопоставляет условным и временным: первые – ближе к простому предложению, вторые – к СП.

Обратим также внимание и на позицию М. И. Черемисиной и Т. А. Колосовой: «Конструкции же с причастными, деепричастными и инфинитивными оборотами, в составе которых нет позиции подлежащего (или косвенного субъекта), ибо они

III. Перейдем к рассмотрению третьего спорного случая квалификации СП.

Выход за пределы минимальной (двучастной) структуры у сложного предложения может быть принципиально разным. В связи с этим напомним идею В. А. Белошапковой [Белошапкина 1967] о необходимости выделять в сложном предложении два разряда: 1) сложные предложения открытой структуры: *На веранде танцевали гости, на балкончике кто-то пел басом, на плоской крыше играли дети* и 2) сложные предложения закрытой структуры: *Когда на веранде танцевали гости, дети играли на плоской крыше.*

Разница между этими структурами состоит в том, что первые могут присоединять к себе на равных основаниях (в качестве однородных) любое количество предикативных единиц: *На веранде танцевали гости, на балкончике кто-то пел басом, на плоской крыше играли дети, перед домом прохаживался кот, у забора спал маленький щенок* и т.д. Вторые же (закрытые структуры) не способны присоединить к себе предикативные единицы, которые бы могли вступать в равноценные отношения с двумя предыдущими ПЕ.

Само противопоставление представляется справедливым, однако смысл его видится в другом. То, что названо в данном случае сложным предложением открытой структуры, представляет собой лишь суммирование определенных фактов (неких одновременных ситуаций) и должно быть отнесено к явлениям текста, т.е. выведено за пределы сложного предложения. Отнесение подобных построений к СП основано лишь на пунктуационном принципе, несмотря на то, что содержательно равноценным вариантом подобных построений явится и вариант с иным пунктуационным оформлением, подтверждающим коммуникативную самостоятельность каждой отдельной ПЕ: *На веранде танцевали гости. На балкончике кто-то пел басом. На плоской крыше играли дети. Перед домом прохаживался кот. У забора спал маленький щенок*⁵.

ориентированы на подлежащее главного предложения, мы оцениваем как полипредикативные моносубъектные. Их можно считать осложненными, т.е. не сложными и не простыми» [1987: 90]. Напомним, что в цитируемой книге различаются **сложные предложения** (с наличием в каждой части формально полноценного предикативного узла) и так называемые **полипредикативные моносубъектные конструкции**, в которых зависимый не имеет при себе позиции подлежащего и всегда ориентирован на общее с главной частью подлежащее [Там же, с. 95].

⁵ Предложения однотипного состава открытой структуры с союзом и безоговорочно относил к фактам связного текста И. П. Распопов [Распопов 1981: 108]. Иную пози-

Таким образом, из спорных случаев СП мы выделили только один (с целевым союзом), который безоговорочно включили в состав СП.

Общая характеристика СП окажется однако недостаточной, если не затронуть вопрос об оппозиции: минимальное сложное предложение / полипредикативное сложное предложение. Ведь в реальной речи гораздо чаще, чем минимальные структуры СП, используются чрезвычайно развернутые сложные предложения, особенно это заметно в книжном типе речи, в частности в художественной прозе:

Правда Катя хотела было ехать в Москву и покупать и заказывать приданое, и его мать требовала было, чтоб он, прежде чем жениться, обзавелся новой каретой, мебелью и оклеил бы дом новыми обоями, но мы вдвоем настояли на том, чтобы сделать все это после, ежели уже это так необходимо, а венчаться две недели после моего рождения, тихо, без приданого, без гостей, без шаферов, ужинов, шампанского и всех этих условных принадлежностей женитьбы (Л. Толстой. Семейное счастье).

А. В. Чичерин, анализируя неоконченный роман Л. Толстого «Декабристы», указал на его сложную синтаксическую организацию, в частности на разветвленность сложных предложений. Показательно самое начало произведения, начинающегося, по словам А. В. Чичерина, с *периода-монстра*, включающего в себя 698 слов [Чичерин 1978: 105–109]. Этот «период-монстр» с повторяющейся скрепой «в то время, когда» включает в себя сложное предложение, состоящее почти из трехсот слов. Функцию этого объемного периода А. В. Чичерин определяет так: «обнять и связать в одно целое беспорядочное и бурное течение русской жизни» начала царствования Александра II. Симптоматично, что структура самой фактологической части, следующая за периодом и повествующая о приезде в Москву семьи декабриста Лабазова, представлена простым предложением: *В это самое время два возка и сани стояли у подъезда лучшей московской гостиницы.*

Изучение полипредикативных СП началось гораздо позже, чем изучение минимальных (по другой терминологии – элементарных) СП – в 60-х годах XX века. Исследования различных типов полипредикативных СП (В. А. Шитов – 1961, Г. П. Уханов – 1969, Г. Ф. Гаврилова – 1981, Г. Ф. Калашникова – 1981, В. В. Казмин – 1979, Н. Н. Холодов

цию занимает Г. Ф. Гаврилова, считая, что ближе к связному тексту неоднородные структуры, тогда как однородные, главным образом, благодаря своей отнесенности к общему третьему (чаще всего имплицитного характера) сохраняются как компоненты сложносочиненного предложения [Гаврилова 1985: 26–28].

– 1965 и др.) обнаружили, что они отличаются от минимальных СП достаточно существенно. Принципиальное же отличие состоит в том, что полипредикативные предложения, как правило, состоят не только из отдельных предикативных единиц, но и из их блоков, которые построены по различным формулам СП.

Так, полипредикативное СП *Если мы обратимся к образцам прозы, то убедимся, что они полны подлинной поэзией* (К. Паустовский. Рождение рассказа) состоит из предикативной единицы, начинающейся союзом «если» и блока, включающего в себя две предикативные единицы: *убедимся, что они полны подлинной поэзией*, который, в свою очередь, распадается на две ПЕ, но в общей структуре СП он выступает в качестве единого блока (комплекса). Иначе говоря, полипредикативные предложения, включающие в себя не только отдельные ПЕ, но и блоки, обладают многоярусной структурой.

Это особенно очевидно в тех случаях, когда полипредикативные СП на одном уровне состоят только из блоков, а внутри них распадаются на минимальные предикативные единицы: *Мука эта продолжалась до начала первого часа дня, когда Никанор Иванович просто сбегал из своей квартиры в помещение управления у ворот, но когда увидел он, что и там его подкарауливают, убежал и оттуда* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита, 9).

Наличие двух блоков, связанных сочинительным союзом (*но*), легко обнаруживается, так же как и членение этих блоков на минимальные ПЕ.

Эти два разных типа членения получили в специальной литературе разную интерпретацию и наименование. Наиболее убедительными оказались доводы В. К. Покусаенко и Е. В. Скорлуповской. Они сводятся к тому, что необходимо различать СП, в которых 1) блоки структурно оформлены (*Я чувствую, что еще минута... и произойдет взрыв*. А. Чехов⁶); 2) блоки структурно не оформлены (*Из твоего виска била кровь, ты был без сознания – и все-таки ты был сильный*. А. Симаков). Первые являются «результатом и функционально-семантического и структурно-синтаксического анализа, вторые – структурно-семантического анализа сложного предложения» [Покусаенко, Скорлуповская 1965: 123].

Конкретизацию схем образования полипредикативных предложений предложил Г. П. Уханов [Уханов 1981: 14–19], назвав три основных их вида: **расширение, совмещение, включение**.

⁶ Приведенные примеры принадлежат авторам статьи.

При расширении имеет место распространение открытых структур: *Дом у Оленьки потемнел, крыша заржавела, сарай покосился, и весь двор порос буреломом и колючей крапивой* (А. Чехов. Душечка). (Открытые структуры Г. П. Уханов относит к СП, а не фактам текста).

При совмещении несколько структурных схем закрытого типа предполагаются на одном уровне таким образом, что одной общей подчиняющей части подчинены две или более придаточных частей: *С Крестового спутившись перевала, Где в мае снег и каменистый лед, Я так устал, что не жалел нимало Ни соловья, ни песен, ни красот* (Н. Заболоцкий. Ночь в Пасанаури).

При включении (или инклюзивном подчинении) устанавливаются ранговые отношения, когда структурные схемы низших рангов последовательно включаются в структурные схемы высшего ранга. Иначе говоря, создаются разные уровни членения, возникает, по терминологии Г. П. Уханова, инклюзивно-иерархический тип отношений: *Трудно понять, но как где скажут «Алтай», так вздрогнешь, сердце лизнет до боли мгновенное горячее чувство* (В. Шукшин. Правда, 1981, 30 апр.).

Таковы три конструктивных приема создания полипредикативных предложений.

Поскольку в рамках полипредикативных СП в функциональном и синтаксическом отношении приобретают особое значение целые блоки ПЕ, да и сами ПЕ изменяют в определенном смысле свою роль, постольку встала задача эту новую роль одиночных ПЕ, так же, как и их блок, обозначить специальным термином. Единого термина пока нет. (Ср. компоненты СП: лексико-смысловые компоненты, логические части СП, коммуниканемы, форманты).

На термине **формант** настаивает Г. П. Уханов. Вот его определение: «Предикативная конструкция, занимающая в структурной схеме данного уровня членения одно синтаксическое место, называется формантом (компонентом, членом, образующим элементом и т.п.). Формант, включающий только одну предикативную единицу, – простой; формант, содержащий комплекс предикативных единиц, который сам имеет строение элементарного или полипредикативного сложного предложения или другой конструкции (например, конструкции с прямой речью), – сложный. Например: *Волнуешься* (1), – *а в глубине покорный* (2): *Не выгорит* (3) – *и пусть* (4) (А. Блок. Весь день как день). I (1) – а II [A <2>: B <3 и 4>]. Это предложение на уровне основного членения состоит из двух формантов: первый (1) – простой (ПФ);

второй (II) сложный с двумя внутренними уровнями членения (СФ₂), имеющий строение бессоюзного полипредикативного предложения; на втором уровне формант А – простой, Б – сложный с одним уровнем членения; наконец, на третьем уровне все форманты простые: 3-4» [Уханов 1981: 20].

Различие между предикативными единицами и формантами Г. П. Уханов видит в том, что «ПЕ – простейшие конструктивные элементы, исходный материал для простых и сложных формантов. Форманты – это связанные друг с другом известным отношением, взаимообусловленные члены структурной схемы» [Там же, с. 21]. Так в предложении: *Публика волновалась, но идти на сцену пока никто не решился* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита, 12) можно, с точки зрения Г. П. Уханова, обнаружить два простых форманта, определяющих **один уровень** членения сложного предложения.

Терминологическое выделение понятия «*формантов*» можно считать перспективным, но с той оговоркой, что оно должно быть ориентировано лишь на полипредикативное СП. Что касается минимальных структур, компоненты которых устойчиво именуется предикативными единицами⁷ (иногда – предложениями и частями), то вряд ли имеет смысл менять для них сложившуюся терминологию. Кроме того, различные наименования для компонентов минимальных СП (предикативные единицы), с одной стороны, и для компонентов полипредикативных единиц (форманты), с другой стороны, в большей мере подчеркивают ту существенную разницу, которая имеется между минимальными (элементарными) СП и полипредикативными. Нужно помнить, что проведение этого различия – одно из принципиальных положений изучения сложного предложения на данном этапе.

⁷ Здесь будет уместно заметить, что придаточная предикативная единица (ПЕ) обычно воспринимается как таковая с включением в нее и средства связи. Однако в «Очерках по теории сложного предложения» М. И. Черемисиной и Т. А. Колосовой термины ПЕ и предикативная часть разводятся: «Мы склонились к тому, чтобы термин «предикативная единица» (далее – ПЕ) сохранить за знаменательным компонентом, а то целое, в котором соединяются ПЕ и показатель связи, назвать предикативной частью. Таким образом, предикативная часть (ПЧ) – непосредственно составляющая полипредикативного бинорма, а предикативная единица – знаменательная часть ПЧ» [Черемисина, Колосова 1987: 17].

Литература

1. Белошапкина В. А. *Сложное предложение в современном русском языке*. – М., 1967.
2. Гаврилова Г. Ф. *Переходные конструкции в синтаксисе сложного предложения*. Учебное пособие к спецкурсу. – Ростов-на-Дону, 1985.
3. Гвоздев А. Н. *Современный русский литературный язык*. Ч. II. – М., Учпедгиз, 1958.
4. *Грамматика русского языка*. Т. II. Ч. 1 и 2. Синтаксис / Ред. коллегия: В. В. Виноградов, Е. С. Истрина. – М.: АН СССР, 1954. (2-е изд. 1960).
5. *Грамматика современного русского литературного языка* / Под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1970.
6. Казмин В. В. *Сложные предложения с соподчинением в современном русском языке*. – Краснодар, 1979.
7. Калашникова Г. Ф. *Многокомпонентные сложные предложения с союзной связью в современном русском языке*. – АДД. – Днепропетровск, 1981.
8. Крючков С. Е., Максимов Л. Ю. *Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения*. – М., 1969.
9. Пешковский А. М. *Русский синтаксис в научном освещении*. 7 изд. – М., 1956.
10. Покусаенко В. К., Скорлуповская Е. В. *О компонентах сложного предложения* // НДВШ. Филологические науки. – 1965, № 4.
11. *Русская грамматика*. Т. II. Синтаксис / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980.
12. Тимофеев К. А. *Инфинитивные предложения в русском языке*. – АДД. – Благовещенск, 1951.
13. Уханов Г. П. *О многомерности структуры полипредикативных сложно-подчинённых предложений: К постановке проблемы*. // Уч. зап. Калининск. пед. ин-та. – 1969, т. 66, ч. I.
14. Уханов Г. П. *Сложные полипредикативные (многокомпонентные) предложения*. – Калинин, 1981.
15. Холодов Н. Н. *Сложные предложения с сочинением и подчинением в современном русском языке*. – АКД. – М., 1965.
16. Череди́нченко И. Г. *Подчинительные союзы в системе простого предложения* // Вопросы славянского языкознания, кн. 2. – Львов, 1949.
17. Черемисина М. И., Колосова Т. А. *Очерки по теории сложного предложения*. – Новосибирск, 1987.
18. Чичерин А. В. *Ритм образа. Стилистические проблемы*. – М., 1978.
19. Шитов В. А. *Об одной разновидности соподчинения предложений в современном русском литературном языке* // Уч. зап. Вологодск. пед. ин-та, – 1961, т. XXVI.

Anna Stelmaszuk

Akademia Medyczna w Białymstoku

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Современный этап изучения сложного предложения (СП) определяется принципиально новым взглядом на эту синтаксическую единицу – как целостную. В русистике эта идея в наиболее отчетливом виде была сформулирована Н.С. Поспеловым [Поспелов 1950: 321, 336], хотя уже в начале сороковых годов в учебниках по немецкому языку Л. Р. Зиндера и Т. В. Строевой-Сокольской [Зиндер, Строева-Сокольская 1941: 211] мысль о целостности сложного предложения прозвучала весьма отчетливо, на это Н. С. Поспелов ссылается в своей ставшей знаменитой статье «О грамматической природе сложного предложения» [там же, с. 321].

Подчеркнув новые ориентиры в рассмотрении сложного предложения как синтаксического единства, Н. С. Поспелов подкрепил основополагающую идею об этом единстве (целостности) такими положениями, как:

- сложное предложение является специфическим **структурно-семантическим** типом;
- противопоставленность **сочинения / подчинения** должна учитываться **лишь в союзных** сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях, наряду с которыми существует особый класс бессоюзных предложений (отсюда и появление устойчивой триады в классификации сложного предложения: **сложносочиненное**: *Тоска любви Татьяну гонит, И в сад идет она грустит* (А. С. Пушкин. Евгений Онегин), **сложноподчиненное**: *Когда облако рассеялось, доктор увидел Антипову у колодца* (Б. Па-

- стернак. Доктор Живаго), **бессоюзное**: *Прошел август, кончился сентябрь* (Б. Пастернак. Доктор Живаго);
- учитывая взаимодействие предикативных единиц сложного предложения, необходимо учитывать не только их средства связи, но и другие факторы, в частности соотношение временных форм глаголов-сказуемых и модальный план;
 - различие (но и сходство) с простым предложением обуславливает главный принцип классификации сложного предложения, связанный с противопоставленностью **одночленных** предложений (присловных, относящихся к одному конкретному слову *Жил на свете один отец, который никак не мог найти своих детей*) (Л. Петрушевская) и **двучленных**, более близких к сочинению, обладающих логической двучленностью (позже их назовут детерминантными, относящимися ко всей структурной схеме главного предложения в целом): *Если дед уходил из дома, бабушка устраивала на кухне интереснейшие собрания* (М. Горький).

Сегодня эти положения Н. С. Поспелова кажутся очевидными (оспаривается лишь учение о бессоюзии), но в 1950 году это было новаторством. Сложное предложение в те годы трактовалось как некое сочетание простых предложений, и сложноподчиненное предложение, например, рассматривалось не в целом, а по типу придаточных. В учебных программах так и обозначалось: «Придаточное времени», «Придаточное определительное» и т.д.

Придаточное же, согласно логико-грамматическому направлению, которое тогда торжествовало, приравнивалось к члену предложения. При этом важнейшим фактором в определении придаточного оказывался вопрос «К чему оно относится?». Этот принцип неоднократно критиковался. Наиболее иронично к нему относился Д. Н. Кудрявский: «Возьмем для примера крыловскую фразу: *«Что волки жадны, всякий знает»*. Так как главное предложение требует, как говорят, дополнения на вопрос «Что всякий знает?», то предложение «что волки жадны» признается дополнительным.

Но если мы изменим главное предложение и возьмем фразы «Что волки жадны, всем известно», то предложение «Что волки жадны» превратится в придаточное-подлежащее, так как уже будет отвечать на вопрос именительного падежа: «Что всем известно?».

Совершенно ясно, что таким образом предложение «Что волки жадны» можно просклонять по всем падежам, причем оно будет обозначать различные косвенные дополнения: «Я не согласен с тем, что волки жадны» и т.д. Можно превратить это предло-

жение и в придаточное-сказуемое: «Мысль Крылова та, что волки жадны».

Таким образом, оказывается, что одно и то же предложение может быть чем угодно, смотря по тому, с чем оно стоит. Это значит определить елку как дерево, около которого лежат еловые шишки: понятно, что в таком случае елкой можно назвать и березу, под которой валяются еловые шишки» [Кудрявский 1912: 24]¹.

Чтобы не смешивать березу, под которой *валяются* еловые шишки, с елкой, под которой *лежат* (как бы закономерно – А. С.) еловые шишки, как образно выразился Д. Н. Кудрявский, нужно было определить структурно-семантическую природу сложного предложения, проблематика которого отчасти была намечена Н. С. Поспеловым. В методическом отношении это достаточно удачно представлено в автореферате [1964] и в спецкурсе С. Г. Ильенко «Сложное предложение в современном русском языке» [Л., 1976]².

Структурно-семантическое единство сложного предложения С. Г. Ильенко сводит к следующим факторам:

- к наличию структурно-семантических пластов (собственно грамматического и лексико-грамматического) в организации сложного предложения;
- к несводимости содержания сложного предложения к «арифметической сумме» входящих в него предикативных единиц, что отчетливо проявляется в появлении так называемых добавочных информаций;
- к несамостоятельности предикативных единиц (интонационной – а в целом ряде случаев – структурно-семантической);
- к наличию целой системы специфических средств связи предикативных единиц друг с другом, не сводимых к союзам и союзным

¹ Сам Д. Н. Кудрявский нашел не лучший выход из обнаруженного им затруднения. Он счел возможным определить тип придаточного по союзам и относительным (союзным) словам (и только!), что, как известно, впоследствии было развито А. М. Пешковским в «Русском синтаксисе в научном освещении» [Пешковский 1956: 480–500] – (1-ое издание – 1914 года).

В современной структурно-семантической классификации, если иметь в виду «Грамматику современного русского литературного языка» 1970 г., в которой принималось во внимание **взаимодействие** компонентов **главного** и **придаточного** предложения, структуры типа: «Что волки жадны, всякий знает» и «Что волки жадны, всем известно» квалифицируются как сложноподчиненные с придаточными изъяснительными, а структура: «Мысль Крылова та, что волки жадны» – как сложноподчиненное местоименно-соотносительное вмещающего подтипа.

² Определенные уточнения были внесены С. Г. Ильенко в прочитанный ею курс «Синтаксиса современного русского языка» в 1996 г. Они имеются в виду.

словам, в которых видели единственный формальный показатель (Д. Н. Кудрявский, А. М. Пешковский, А. Б. Шапиро – в работах 50-х годов) [Шапиро 1957: 359–411]. Поясним названные положения.

1. Семантика сложного предложения (СП) в конечном счете складывается из тесного взаимодействия структурной организации СП и его лексического наполнения. Однако по степени абстрагированности можно выделить два ее пласта: собственно грамматический и лексико-грамматический. Первый определяется грамматическими показателями: средствами связи предикативных единиц, разного рода частицами, коррелирующими с союзами, видовременными отношениями глаголов-сказуемых, их соотносительностью в модальном отношении³, порядком следования предикативных единиц. Так, в предложении: *Военные картины имеют только право на существование, когда их пишут Василии Верещагины* (В. Стасов. С парижской выставки) возникает не собственно временное значение, несмотря на употребление союза **когда**, а **условно-временное** благодаря использованию в обеих предикативных единицах настоящего времени (с оттенком постоянности).

Особая синтаксическая нагрузка ложится на глагольные формы, которые используются в СП не в своем прямом значении (например, повелительная форма глагола используется в придаточном – в условном значении, в главном – используется сослагательное наклонение глагола):

Оборвись жизнь Ахматовой раньше, чему было предостаточно возможностей, не проживи она, вопреки туберкулезу, голоду, тифу, инфарктам, назло всем превратностям судьбы такую полную, а главное, ничем не прикрытую, ни от чего не защищенную человеческую жизнь, люди никогда бы не узнали, что скрывается за ее поэтической маской, чем обеспечиваются строки ее прекрасных стихов (А. Баталов. Судьба и ремесло).

³ В докторской диссертации «Вопросы теории сложноподчиненного предложения в современном русском языке» [Л., 1964] С. Г. Ильенко выделяла для этого случая **морфолого-синтаксический** пласт семантики. В. А. Белошапкова в книге 1967 года оспорила такую возможность, посчитав, что соотношение видовременного характера в СП – явление **синтаксиса** (с. 52–53). Не считая для своей концепции это утверждение принципиальным, С. Г. Ильенко публично не вступала в дискуссию по этому поводу, но со временем в курсах на ФПК и в студенческой аудитории сформулировала положение о собственно грамматическом пласте семантики СП, синтезирующем синтаксические и морфологические показатели, первоначально разведенные.

2. Содержание сложного предложения не сводится к простой арифметической сумме входящих в нее единиц. В результате взаимодействия структуры СП и его лексического наполнения возникают добавочные информации. Так, предложение *Брат не дочитал книги, хотя она была о рыбах* сводится содержательно не только к тому, что сказано в предикативных единицах. – Появляется еще одна информация: *брат проявляет интерес к рыбам*. Однако подобные добавочные информации мы можем и не замечать, когда они стандартны, общеизвестны: *Сестра не слышала звонка в дверь, так как глубоко заснула* (добавочная информация: *Спящие (тем более глубоко) не слышат* – является общепринятым положением, а потому не фиксируется как добавочная информация).

3. Предикативные единицы (ПЕ), входящие в СП, в коммуникативном отношении несамостоятельны⁴. Это проявляется прежде всего в их интонационном оформлении (универсальный признак), а также в наличии в них элементов приспособленности для вхождения в более сложную структуру: в наличии союзов и союзных слов в придаточных предложениях (1), наличии соотносительных слов в главном предложении (2), в эллипсисе (3):

- 1) *Я был у Мережковских, на их даче, недалеко от Ниццы, где обычно проводил время* (Г. Адамович. Бунин. Воспоминания).
- 2) *Был тот особенный вечер, какой бывает только на Кавказе* (Л. Толстой. Казаки).
- 3) *В журналах звали его поэтом, а в лакейских сочинителем* (А. С. Пушкин. Египетские ночи).

4. Что касается формально-структурных слов, определяющих единство СП, то они были уже названы: средства связи, частицы, видовременные и модальные соотношения глаголов-сказуемых ПЕ, порядок их следования.

Эта общая характеристика структурно-семантической природы касается статической организации СП, которую В. А. Белошапкова противопоставила динамическому аспекту СП, включающему в себя средства актуального членения (порядок слов, интонацию, порядок следования предикативных единиц)⁵.

⁴ Этот своеобразный парадокс, обусловленный **предикативностью** ПЕ, что является грамматическим значением предложения как такового и предопределяет его главную функцию в коммуникации, и ее некоммуникативностью – обстоятельно и глубоко представила В. А. Белошапкова [1967: 16–25].

⁵ В. А. Белошапкова [Указ. соч. 1967: 16–25]. См. характерный ее вывод: «... в динамическом аспекте между простым и сложным предложением нет существенных

Эта противопоставленность статического начала СП динамическому намечала плодотворную идею аспектного рассмотрения СП, и в этом отношении нельзя ее недооценивать. Однако параллелизм сложного и простого предложений безусловен лишь при сопоставлении простого предложения с так называемыми минимальными структурами СП, включающими две (минимальное количество) предикативные единицы. В 60-е годы В. А. Белошапкина ограничивала «интересы синтаксиса» именно минимальными структурами: *Великое итальянское возрождение безмерно сложнее, чем принято о нем думать* (Н. Бердяев. Смысл творчества).

Обратимся тем не менее к определению сложного предложения, опирающемуся на его понимание как структурно-семантической целостности. Предлагаемые синтаксистами определения достаточно разнообразны. Сравним хотя бы два из них, представленных в академических грамматиках (1970 г. и 1980 г.):

1) «Сложное предложение – сочетание предикативных единиц, построенное по той или иной структурной схеме и предназначенное в качестве целостной единицы сообщения» [Грамматика 1970: 653];

2) «Сложное предложение – это целостная синтаксическая единица, представляющая собой грамматически оформленное сочетание предложений и функционирующая в качестве сообщения о двух или более ситуациях и об отношениях между ними» [Русская грамматика 1980: 461].

Эти определения достаточно разные. Их сближает лишь два обстоятельства: указание на коммуникативную *целостность* СП и определение отношений между входящими компонентами (предикативными единицами) как *сочетание*. Первое – безусловно, второе – спорно.

Можно ли говорить о **сочетании** в этом случае? Представляется, что нет. Сочетание предполагает некий формальный аспект. Речь же должна идти о **взаимодействии** предикативных единиц. Вот почему более оправдано определение, данное в учебном пособии С. Е. Крючко-

различий: и сложное и простое предложения являются такими структурами, которые предназначены для функционирования в качестве цельных коммуникативных единиц, имеющих единое интонационное и словоупотребительное оформление. Правила образования предложений как динамических структур в общем одинаковы для простого и сложного предложения (с. 25).

Позднее В. А. Белошапкина отошла от ориентации только на минимальные структуры СП и поддержала идею Г. Ф. Гавриловой [1979] и Г. Ф. Калашниковой [1979], В. А. Шитова [1968], Г. П. Уханова [1981] о специфике многокомпонентных сложных предложений.

ва и Л. Ю. Максимова [Крючков, Максимов 1969: 5]: «Сложное предложение – законченная по смыслу и интонации синтаксическая единица, состоящая из двух или более предикативных частей, слившихся интонационно и по смыслу в одно целое и сходных по строению с простыми предложениями».

Это определение тоже, на наш взгляд, неполно, но оно противопоставляет наименованию «сочетание предикативных единиц» более удачное название их сосуществования, а именно – слияние (что значительно точнее!).

Определение 1970 года (В. А. Белошапкова) носит формально-грамматический характер, тогда как определение 1980 года (И. Н. Кручинина) включает в себя и референциально-семантический аспект, поскольку речь идет о «сообщении о двух или более ситуациях и об отношениях между ними».

Указание на то, что между предикативными единицами (ПЕ) в СП устанавливаются определенные отношения, – принципиально. В этом состоит функция сложного предложения – обозначать те отношения, которые возникают между ПЕ (простыми предложениями). Однако необходимо указывать и на те средства, которые эти отношения грамматикализуют: на порядок следования частей, видоременную и модальную соотнесенность глаголов-сказуемых, относительные местоимения, частицы, но прежде всего – на *союзы и союзные слова*, которые играют основную роль в выделении трех (ставших традиционными) типов сложного предложения: **сложносочиненных** (связь предикативных единиц осуществляется *сочинительными союзами*) (1), **сложноподчиненных** (связь предикативных единиц осуществляется *подчинительными союзами и союзными словами*) (2) (В 60-е годы появился для обозначения союзов и союзных слов обобщающий термин *скрепы* [Шитов 1961]), **бессоюзных** (связь предикативных единиц осуществляется *без скреп* и прежде всего интонационно) (3):

1. Живите в доме, **и** не рухнет дом (А. Тарковский);
2. **Если бы** Вы были композитором, то избегали бы писать марши (А. П. Чехов. Письмо М. Горькому, 1899);
Остановись, мгновенье! Ты не столь прекрасно, **сколько** ты неповторимо (И. Бродский. Зимним вечером в Ялте).
3. Дрогнули листочки, закачались клены,
С золотистых веток полетела пыль...
За шумели ветры, охнул лес зеленый,
Зашептался с эхом высохший ковыль (С. Есенин. Буря).

Действительно, общее содержание сложного предложения, которое во многом зависит от семантического соотношения предикативных единиц, существенно изменится, если мы будем связывать ПЕ разными средствами связи: *Принесли цветы, и все удивились // Принесли цветы, чтобы всех удивить // Принесли цветы, все удивились.*

Определяя сложное предложение, важно оговорить специфику его компонентов, что позволит более убедительно выбрать термин: *предикативная единица* (ПЕ), например, как у В. А. Белошапковой или *предложение*, например, как у И. Н. Кручининой.

Структура многих (если не большинства) «простых предложений», входящих в сложное, подвергается изменениям: она приобретает средства, фиксирующие ее несамостоятельный характер, приспособляющие ее для существования в более сложной синтаксической организации. Такими лексико-грамматическими средствами являются подчинительные союзы и союзные слова, соотносительные слова и частицы. В самом деле, построения типа: *потому что испортилась погода, который накануне уехал, он был тот, ведь сестры были очень дружны* и подобные несамостоятельны, они воспринимаются лишь как части более сложной конструкции. Кроме того (и это очень существенно), компоненты СП (все без исключения), которые иногда называют предложениями, не обладают главным признаком предложения – коммуникативной целостностью. Все названное не позволяет именовать компоненты СП предложениями и требует их квалифицировать как предикативные единицы (ПЕ) или как *части сложного предложения* (именно этими терминами мы и пользуемся).

Учитывая сказанное, можно предложить следующее определение СП.

Сложное предложение – это структурно-семантическое и интонационное единство, состоящее из двух или нескольких предикативных единиц, находящихся в определенных отношениях друг с другом, что выражается набором грамматических средств, из которых главными являются союзы и союзные слова, и являющееся целостной коммуникативной единицей.

В этом определении дано 1) грамматическое значение СП – структурно-семантическое единство, состоящее из двух или нескольких предикативных единиц; 2) функция СП – установление отношений между предикативными единицами; форма – наличие специализированных средств и прежде всего союзов и союзных слов; 3) соотносительность с простым предложением – коммуникативная целостность.

Литература

1. Белошапкина В. А. *Сложное предложение в современном русском языке*. – М., 1967.
2. Гаврилова Г. Ф. *Усложненное сложное предложение в русском языке*. – Ростов-на-Дону, 1979.
3. *Грамматика современного русского литературного языка* / Под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1970.
4. Зиндер Л. Р., Строева-Сокольская Т. В. *Современный немецкий язык*. – Л., 1941 (§ 419, 515).
5. Ильенко С. Г. *Вопросы теории сложноподчиненного предложения в современном русском языке*. – АДД. – Л., 1964.
6. Ильенко С. Г. *Сложное предложение в современном русском языке. Типология сложноподчиненного предложения*. – Л., 1976.
7. Калашникова Г. Ф. *Многокомпонентные сложные предложения в современном русском языке*. – Харьков, 1979.
8. Крючков С. Е., Максимов Л. Ю. *Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения*. – М., 1969.
9. Кудрявский Д. Н. *Введение в языкознание*. – Дерпт (Юрьев), 1912.
10. Пешковский А. М., *Русский синтаксис в научном освещении*. 7 изд. – М., 1956.
11. Поспелов Н. С. *О грамматической природе сложного предложения* // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950.
12. *Русская грамматика*. Т. II. Синтаксис / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980.
13. Уханов Г. П. *Сложные полипредикативные (многокомпонентные) предложения*. – Калинин, 1981.
14. Шапиро А. Б. *Сложноподчинённое предложение* // Современный русский язык. Синтаксис. Учебное пособие под ред. Е. М. Галкиной-Федорук. – М., 1957.
15. Шитов В. А. *Об одной разновидности соподчинения предложений в современном русском литературном языке* // Уч. зап. Вологодск. пед. ин-та, – 1961, т. XXVI.
16. Шитов В. А. *Структура и принципы классификации сложных предложений с однородным соподчинением двух или нескольких придаточных* // Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена – 1968, т. 293.

Stanisław Szadyko

Katedra Języków Specjalistycznych UW

АББРЕВИАЦИЯ В ТЕХНОЛЕКТАХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В начале XXI века мы видим, как в языке отражаются те потрясения, которые произошли в мире в конце XX столетия и которыми открылся новый век. Они затронули все стороны жизни и в то же время весьма наглядно выразились в языковой культуре, которая в России за последнее десятилетие сменила несколько систем. От унитарной и монолитной, железобетонной советской, коммунистической, атеистической, безбожной, партийной риторики россияне перешли к плюралистической демократической, многоголосой риторике. Сочетание церковных терминов и демократических фраз создало весьма своеобразную новую речевую среду, прежде всего лексическую. Но не только в этом своеобразии времени. Первое из многих других обстоятельств – это проблема развития языка и его специальных языков¹ в условиях глобальных, социальных, политических, технологических, экономических, научных, рыночных и коммуникативных потрясений. Глобальные изменения – в специальных языках и в технологии коммуникации. Сегодня можно мгновенно связаться с любой точкой земного шара, послать с мобильного телефона или Интернета текст по электронной почте или *SMS*, *MMS*².

¹ В современной научной литературе нет единого мнения относительно термина “специальные языки”. Как синонимы употребляются здесь следующие определения: *профессиональные языки*, *технолекты*, *ЯСЦ* (язык для специальных целей) и *LSP* (language for special purposes).

² Ср.: С. Шадько. *Акронимы в коммерческой корреспонденции современного русского языка*. “Studia Rossica Posnaniensia”. UAM. Poznań 2003, z. XXXI, s. 198.

Отличительной чертой нашего времени является интенсивное развитие технолектов, в связи с огромным накоплением научных знаний, в частности, в области рыночной экономики, банковского дела и бирж, а также делового общения. Это развитие сопровождается возникновением большого числа новых понятий и представлений. Возрастает также количество специальных обозначений, в том числе разного рода сокращенных дериватов, усложняется терминологическое поле специальной лексики. В связи с постоянно возрастающим интересом к экономическим проблемам, глобализации, необходимости международного сотрудничества, обмена информацией и взаимопонимания между специалистами иностранный язык становится для них повседневным рабочим инструментом, а это, в свою очередь, делает необходимым изучение основной терминологии, используемой специалистами данной области, ее упорядочение и стандартизацию, а также приведение ее в соответствие с терминологией их родного языка.

Причинами интенсивного развития разного типа сокращений в наше время можно считать быстрый темп жизни, все возрастающую потребность в массовой номинации новых явлений путем появления сложных многословных названий, что приводит к непомерному возрастанию объема информации, к поискам средств ее адекватного и экономного выражения и, в конечном счете, к антиномии кода и текста. Частичным разрешением этой антиномии и является развитие *аббревиации* (*акронимизации*) и *аббронезологии*. Значимость процесса аббревиации подчеркивается его широким развитием в разных специальных языках и имеет общие причины и сходные закономерности. В настоящее время аббревиатуры выступают во всех культурных языках мира и в их специальных языках. Попытки связать процесс аббревиации с особенностями национального характера, национального мышления, национального языка делались, но были явно несостоятельны³. Аббревиатуры же широко распространились во всем мире и не являются специфической особенностью отдельной нации⁴. Да и законы мышления, приводящие к образованию аббревиатур, имеют не национальный, а обще-

³ См.: М. А. Ярмашевич. *Образование и функционирование аббревиатур в газетно-публицистическом и научном стилях. (К проблеме соотношения кода и текста)*. АКД. Саратов 1990, с. 12–13.

⁴ Ср.: Д. И. Алексеев. *Сокращенные слова в русском языке*. Саратов 1979, с. 25–41; Р. И. Могилевский. *К вопросу о словообразовательной природе аббревиатур (на материале славянских языков)*. “Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. Тезисы международного симпозиума (декабрь 1984 г.)”. Москва 1984, с. 109–112.

ловеческий характер. В эпоху все более усиливающегося развития науки, техники, искусства и рыночной экономики, распространения и усовершенствования средств, объединяющих разные нации, государства и континенты, быстрого развития производства усиливается тенденция к употреблению в языке и его технолектах всякого рода сокращений. Ученые и публицисты, характеризующие наше столетие, часто используют выражения: *атомный век, век кибернетики, век микробиологии, век элементарных частиц, век завоевания космоса, ракетный век, век компьютера и Интернета, век сотовых телефонов* и т.д. С точки зрения развития современных языков, особенно неологии и аббронезологии, видимо, не будет особым преувеличением назвать XXI столетие также и *веком аббревиации*⁵.

В настоящее время лишний раз подтвердилось положение, что лексика – это та часть языковой системы, которая самым непосредственным образом реагирует на все изменения в жизни общества. Что касается русского языка и его специальных языков на современном этапе развития, то есть целый ряд факторов, которые вызывают быстрое пополнение словарного состава, а именно распад СССР, переход Российской Федерации к рыночной экономике, изменения в социальной структуре государства, а также развитие науки и техники.

В области новой лексики русского языка и его технолектов наибольшее внимание исследователей обычно уделяется номинации новых реалий и понятий – этот лингвистический интерес возрастает прежде всего в связи с задачами коммуникации специалистов, перевода и обучения русскому языку как иностранному. В связи с этим возникает вопрос: откуда берутся наименования, отражающие сегодняшнюю действительность, в какой мере отдельные способы словообразования участвуют в формировании новой лексики? Чтобы дать ответ на этот вопрос, Е. Канова и В. Эгерт⁶ провели словообразовательный анализ лексики, входящей в компьютерную базу данных неологизмов, собранных этими исследователями из текущей периодической печати СНГ за 1990–1992 годы с общим числом 1800 лексических единиц. По способам словообразования в группе имен существительных были получены ими следующие данные:

⁵ См.: В. В. Борисов. *Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*. Воениздат. Москва 1972, с. 3.

⁶ Ср.: Е. Канова и В. Эгерт. *Neue Wörter und Bedeutungen. Russische Lexik der 90-er Jahre*. Humboldt-Universität zu Berlin. ZE Sprachenzentrum. Berlin 1992.

– многословное наименование	– 32%
– аффиксация	– 22%
– аббревиация	– 18%
– заимствование	– 13%
– словосложение	– 8%
– перенос значения	– 7%.

Непрерывно нарастающий поток информации, охватывающий все области человеческой жизни и деятельности, изменяется не только количественно, но и качественно. Наряду с традиционными сведениями, для которых давно уже найдены относительно точные языковые формы выражения, по мере развития т.н. “старых” и возникновения новых наук порождается огромное количество не известных до сих пор качественно новых сведений, которые часто не сразу находят оптимальные языковые формы выражения, столь необходимые для оформления, сообщения и хранения информации. Новые понятия, возникающие в процессе бурного развития наук, часто опережают словотворчество и, лишённые ясного и предельно экономного языкового выражения, облакаются в длинные словосочетания, лишь иногда удачные в семантическом плане, но всегда неудобные для употребления. При языковом выражении новых понятий почти невозможно избежать громоздкости термина на первом этапе его создания, т.к. иных, экономных средств для маркировки новых понятий в лексическом арсенале языка просто нет. Ввод в научный язык многословных терминов совершенно логичен, т.к. это гарантирует точность передачи информации. Притом входящие в такой термин слова в значительной степени лишаются привычной самостоятельной лексической значимости, все словосочетание становится структурно несвободным, приближается к фразеологизмам, семантически же выражает одно нечленимое понятие, которому рационально должен соответствовать один лексический знак. Нечленимость и быстрота воспроизведения уже известного понятия и громоздкость его словесного выражения – это первое противоречие между формой и содержанием. И чем чаще возникает необходимость использования неэкономного словосочетания, тем резче и раздражительнее выступает его невыносимая громоздкость и вытекающее из нее неудобство. Констатация, что многословные длинные словосочетания нужно повторять много раз без коммуникативной нужды, раздражают *пишущего* (*говорящего*), так и *читающего* (*слушающего*), считающих подобное многословие бесцельной тратой времени и энергии. Экономия языковых усилий становится особенно важной в тех сферах общения, которые охватывают миллионы участников и сотни ставших стереотипными

оборотов⁷. У людей, оперирующих такими словосочетаниями, появляется совершенно естественное и понятное стремление экономить время, энергию, нервы, бумагу, избавившись от многократного излишнего повторения ставших трафаретными выражений⁸. В то же время, например, только в “*Общесоюзном классификаторе промышленной и сельскохозяйственной продукции*”, выпускавшейся в бывшем СССР (начало 80-х гг.), – около 24.000.000 наименований. В настоящее время известно около 3.000.000 химических терминов⁹. Удовлетворение этих нужд коммуникации каждый конкретный язык осуществляет разными путями, из которых можно выделить следующие:

1. Образование новых лексических и синтаксических единиц на традиционном языковом материале и по уже известным моделям. Имеются в виду новые слова и словосочетания, напр.: *искусственный спутник Земли (Луны, Марса, Солнца), мягкая посадка, приводнение, приземление, прилунение, примарсение, пересадка сердца, радиосводка, телезритель, телеуниверситет, электронная почта* и др.

2. Заимствование из других языков готовых лексических единиц, напр.: *алгоритм, алиби, бартер, брокер, ваучер, видеокассета, видеоклип, грант, дилер, дистрибьютер, инвестор, Интернет, кибернетика, киллер, клиринг, компьютер, лазер, лизинг, маклер, маркетинг, монетаризм, плейер, радар, робот, саммит, спонсор, тендер, ток-шоу, топ-модель, триллер, холдинг, эма* и др.

3. Создание совершенно нового комплекса звуков и сознательное закрепление за ним какого-либо значения, смысла, напр.: *газ, миллипут, нейлон*. Способ этот чрезвычайно непродуктивен. Подобных слов ничтожно мало и, по мнению специалистов, даже они вовсе не связаны с реальным языковым материалом.

4. Образование новых лексических единиц путем трансформации определенным образом речевых отрезков – слов и словосочетаний. Этот вид трансформации носит название аббревиации, сокращения¹⁰, напр.: *АО* (акционерное общество), *ГКО* (государственные краткосрочные

⁷ См.: В. М. Богуславский. *В защиту делового штампа*. “Русская речь”. Москва 1968, № 6, с. 33.

⁸ Ср.: С. Шадыко. *Аббревиация в русском языке (в сопоставлении с польским)*. “Monografie i Opracowania nr 474”. Wyd. SGH. Warszawa 2000, с. 15–16.

⁹ См.: W. M. Lejczyk, L. Biesiekińska. *Terminoznawstwo: przedmiot, metody, struktura*. Białystok 1998, с. 6.

¹⁰ Ср.: Г. Н. Алиева. *Русский язык на рубеже: деривационные и с емантические процессы в абронеологии*. Санкт-Петербург 2003, с. 5–119; A. Sopira. *Skratkové slová v ruštine a slovenčine*. Bratislava 1980, с. 7–8.

облигации), *ЕС* (Европейский Союз; Европейский Совет), *ЕТТ* (единный транзитный тариф), *ИПЧ* (индивидуальное частное предприятие), *МВФ* (Международный валютный фонд), *ММВБ* (Московская межбанковская валютная биржа), *МП* (муниципальное предприятие), *МРОТ* (минимальный размер оплаты труда), *МТТ* (международный транзитный тариф), *НДС* (налог на добавленную стоимость), *НПО* (научно-производственное объединение), *НПФ* (негосударственные пенсионные фонды), *ОГСЗ* (облигации государственного сберегательного займа), *ОКВ* (ограниченно конвертируемая валюта), *ПАУФОР* (Профессиональная ассоциация участников фондового рынка), *РТСБ* (Российская товарно-сырьевая биржа), *СКВ* (свободно конвертируемая валюта), *ТНК* (транснациональная корпорация), *ТОО* (товарищество с ограниченной ответственностью), *ФПП* (финансово-промышленная группа), *ЦБ РФ* (Центральный банк Российской Федерации), *ЧИФ* (чековый инвестиционный фонд) и др.

Языковая практика многих народов свидетельствует о том, что наилучшей формой реализации этого стремления носителей мысли и языка является создание кратких кодообразных знаков для данных словосочетаний. Таким кратким, но все же языковым знаком пока что стало аббревиатурное слово, напр.: *АБА* (Ассоциация банков Азии), *БАКС* (Банковская автоматическая клиринговая система), *ВУС* (военно-учетная специальность), *ГИФ* (Глобальный информационный фонд), *ДАР* (детальный анализ районов), *ЕВР* (единный внутренний рынок), *ЗАТО* (закрытое административно-территориальное образование), *ЗСТ* (зона свободной торговли), *ИЛИ* (Институт лингвистических исследований РАН), *КУП* (коэффициент уплаты платежеспособности), *ЛОТ* (Ленинградское областное телевидение), *МАК* (международная акционерная компания), *НАС* (Национальная армия сопротивления), *НИИАТ* (Научно-исследовательский институт автомобильного транспорта), *ОПС* (общественно-политический союз) и др. В свое время Е. Д. Поливанов метко заметил: “Ни одно учреждение не может успокоиться, пока не найдет себе сокращенное наименование”¹¹. Лавинообразный рост аббревиатур изменил функциональную нагрузку этого разряда слов. Аббревиация в специальных языках всегда выполняла компрессивную функцию, т.е. служила для создания более кратких, чем мотивирующее словосочетание, однословных номинаций.

¹¹ См.: Е. Д. Поливанов. *О литературном (стандартном) языке современности*. “Родной язык в школе”, 1927, № 1, с. 223.

Известно, что аббревиатуры в качестве отдельных лексических единиц были зафиксированы русским языком в XIX веке, напр.: *АМО* (Автомобильное московское общество), *кадет* (конституционный демократ), *ПО* (политотдел), *ЦК* (центральный комитет), *эсер* (социалист-революционер) и др. Значительно больше сложносокращенных слов появилось в рассматриваемом языке во время первой мировой войны, напр.: *главковерх*, *командарм*, *комбат*, *начдив*, *политод* и др. Тем не менее этот структурный тип слов и соответственный ему способ словообразования справедливо считается одной из наиболее ярких инноваций русской словообразовательной системы, поскольку формирование сложносокращенных слов как регулярной и – более того – продуктивной словообразовательной модели произошло действительно в начале XX века¹². Однако развитие аббревиатур в это время само по себе неоднородно. Широкое распространение, которое имеют акронимы в наше время, качественно отличается от бурного количественного роста сокращений в 20-е годы XX века. Аббревиация нашего времени – это в основном рациональный и контролируемый процесс словотворчества в русском языке. “Аббревиатурное нашествие” 20-х годов неоднократно подвергалось резкой и справедливой критике за сумбур и анархизм, за переходившее все рамки безудержное стремление к “сократительству”, за те серьезные нарушения языковых норм, к которым приводило насаждение всевозможных нужных и чаще ненужных акронимов. Они засоряли все области языка, – лексику, морфологию, синтаксис, фонетику – затрудняли коммуникативные функции языка и мешали повышению языковой культуры широких масс народа. Наплыв аббревиатур можно было понять, можно было объяснить, однако, как известно, объяснение факта не всегда годится в качестве аргумента для его оправдания¹³.

Главным аргументом всех противников аббревиатур всегда считалось то, что они, т.е. сложносокращенные слова, портят язык своим неблагозвучием, непонятностью, невыразительностью. Яростные споры о пригодности аббревиатур в свое время разделили большинство людей на непримиримые лагеря противников и сторонников. Завоевав ключевые позиции в словотворчестве неологизмов, аббревиация и в дальнейшем сохраняла свою продуктивность – вплоть до наших

¹² Ср.: Н. М. Шанский. *Развитие словообразовательной системы русского языка в советскую эпоху*. “Мысли о современном русском языке”. Москва 1969, с. 158.

¹³ См.: Л. Ф. Каховская. *Соотношение функционирования и структуры аббревиатур в русском, белорусском и польском языках*. “Веснік Белдзяржуніверсітэта”. Серыя IV, 1978, № 1, с. 34–37.

дней, несмотря на неоднократные попытки “запретить” ее, “отменить” по пуристическим соображениям. Приведем лишь некоторые высказывания против акронимов: “Нужно немедленно открыть фронт борьбы с сокращениями, борьбы за язык. Надо учиться говорить “по-человечески”¹⁴. Или у Д. С. Лотте: “Среди специалистов-языковедов и ученых-техников растет отрицательное отношение к нелепым и уродливым аббревиатурным научно-техническим терминам, и многие придерживаются точки зрения, что от метода аббревиатуры следует полностью отказаться”¹⁵. Впрочем, в более поздних работах Д. С. Лотте даются положительные оценки аббревиатурам, ср.: “В научно-технической терминологии наравне с эллипсисом весьма большое значение имеет аббревиатура. Так же, как и эллипсис, аббревиатура применяется для достижения необходимой краткости термина”¹⁶. Характерной особенностью этих “битв” было то, что одни громогласно осуждали сокращения, подкрепляя свои соображения наилучшими доводами, другие так же настойчиво “творили” всевозможные аббревиатуры, пускали их в оборот и – давали оппонентам новые материалы для новых выступлений. Не последнюю роль в укреплении аббревиации играл, видимо, тот факт, что при сокращении даже старое составное название как бы обновлялось – в соответствии с обновленным семантическим содержанием, ср. старое *Денецкий бассейн* и новое – *Донбасс*, а также *агитпункт*, *агротехника*, *артсклад*, *ветврач*, *военкомат*, *всеобуч*, *главбух*, *госбанк*, *госстрах*, *детдом*, *домком*, *драмкружок*, *жилплощадь*, *завхоз*, *запчасти*, *зарплата*, *колхоз*, *комбат*, *компартия*, *медпункт*, *медсестра*, *нарком*, *обком*, *оргбюро*, *пединститут*, *педсовет*, *профсоюз*, *ревком*, *сберкасса*, *сберкнижка*, *совнархоз*, *спецодежда*, *теракт*, *турагентство*, *турбизнес*, *управдом*, *физмат*, *финотдел* и др.¹⁷

Выступления противников сокращений всегда имели и имеют эмоциональный характер, но они не выдерживали спокойной и деловой критики. Языковая же практика из десятилетия в десятилетие доказывала и доказывает, что аббревиация, несмотря на значительные внутренние противоречия, есть явление языковое, а не социальное (хотя социальные причины играли и играют важную роль в ее развитии), что судьбу сокращений нельзя решить в плане субъективном, т.е. стоит

¹⁴ Ср.: Ю. Яснопольский. *Борьба за язык*. “Известия”, 19 декабря 1923, № 230.

¹⁵ См.: Д. С. Лотте. *Основы построения научно-технической терминологии*. Москва 1961, с. 28.

¹⁶ *Ibidem*, с. 19.

¹⁷ Ср.: К. И. Чуковский. *Живой как жизнь. О русском языке*. Москва 2004, с. 90–91.

уговорить всех не пользоваться ими, и аббревиатуры и иные сложносокращенные слова сразу исчезнут. О лингвистической природе аббревиатур говорит развитие сокращений в английском¹⁸, немецком¹⁹, испанском²⁰, французском²¹, польском²², словацком²³, японском²⁴ и во многих других языках с совершенно разными системами²⁵. Так что при анализе причин, вызвавших к жизни аббревиатуры, вряд ли все-речь можно говорить о “попустительстве” со стороны внутриязыковых знаков²⁶. Так следует объяснить безуспешность многолетней борьбы против аббревиатур. Эта борьба в целом была и есть пуристической, а “пуризм, как говорил Г. О. Винокур, почти всегда есть не идея, а настроение”²⁷. Настроение же, как известно, не имеет объективного и одинаково понятного всем мерила, в силу чего оно, настроение, не может служить инструментом для определения языковой ценности того или иного явления. Глубокий и тонкий знаток, ценитель и мастер русского слова писатель К. Чуковский в книге “*Живой как жизнь*”, касаясь вопроса о сокращениях, об их стилистической и информатив-

¹⁸ См.: Л. В. Дубровина. *Английские научные сокращения и символы в сопоставлении с русскими*. “Совершенствование перевода научно-технической литературы и документов. Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции”. Москва 1982, с. 82–83.

¹⁹ Ср.: Н. В. Гяч. *Вопросы лексической аббревиации (на материале русского и немецкого языков)*. АКД. Ленинград 1971, с. 7–24.

²⁰ См.: М. М. Адилев. *Сокращенные слова в разносистемных языках*. “Типологическая лингвистика”. Баку 1984, с. 10–19.

²¹ Ср.: З. А. Аликулов, Р. И. Могилевский. *Из истории аббревиации в западно-европейских языках*. “Иностранные языки в педагогических вузах Узбекистана”. Ташкент 1981, с. 127–133.

²² См.: С. Шадыко. *Аббревиатуры ў сучасных беларускай, польскай і рускай мовах*. “Беларусіка”. Мінск 1993, кн. 1, с. 115–119.

²³ Ср.: А. Сопира. *Описание сложносокращенных слов русского и словацкого языков*. “Активизация учебного процесса в преподавании русского языка и литературы. Вторая Международная методическая конференция русистов. Избранные доклады и сообщения”. Нитра 1978, с. 81–86.

²⁴ См.: Е. Г. Пыриков. *Сокращенные слова в языках с иероглифической и алфавитной системами письма (на материале японского и русского языков)*. АКД. Москва 1984, с. 7–16.

²⁵ Ср.: Р. И. Могилевский. *О критериях типологического сопоставления аббревиатурных систем различных языков*. “Первая республиканская межвузовская лингвистическая конференция, посвященная 40-летию Советского Узбекистана. Тезисы докладов”. Фрунзе 1966, с. 45–47.

²⁶ См.: Д. И. Алексеев. *Создание новых словообразовательных способов (аббревиация)*. “Русский язык и советское общество. Словообразование современного русского литературного языка”. Изд. “Наука”. Москва 1968, с. 90.

²⁷ Ср.: Г. О. Винокур. *Язык нашей газеты*. “Лепф”, 1924, № 2(6), с. 139.

ной ценности, совершенно справедливо едко высмеивает уродливые акронии типа *ГВЫРМ* (Государственные высшие режиссерские мастерские), *ГВЫТМ* (Государственные высшие театральные мастерские), но так же справедливо защищает те аббревиатуры, которые заполнив пустующие семантические клетки, оказывают языку нужные услуги. Он пишет: “Читательница С. Н. Белянская недавно прислала мне из Ташкента письмо, где отзывается с большим негодованием о таких современных “обрубках”, как *зав, зам, пред, га* (вместо гектар) и др. Они кажутся этой читательнице *насильственно введенными в русский язык*, и она выражает надежду, что все они скоро исчезнут. Надежда, конечно, не сбудется, т.к. слова эти вполне соответствуют нынешней речи и входят в нее органически, они прочно вошли в наш литературный язык, и нет никакого резона угонять их отсюда”²⁸.

Рациональность аббревиатур отмечали С. И. Карцевский²⁹, А. М. Сухотин³⁰, Л. В. Щерба³¹ и др., т.к. они, акронимы, избавляли носителей русского языка от многословных длинных выражений, сохраняя при этом кодовую связь с этими выражениями и тем самым напоминая о сложности понятий, которые они содержали.

С течением времени в языке происходил своего рода “естественный отбор”, т.е. огромное количество сокращений было навсегда отброшено, другие уцелели, вошли в обиход и, пройдя через речевую практику, закрепились в литературном, нормированном языке. Результативной оказалась мысль о том, что появление сокращений в языках разного типа обусловлено рядом языковых и внеязыковых факторов, действия которых чаще всего имеют характер не только и не столько субъективный; что аббревиация есть отражение определенных закономерностей развития языка. В частности, она свидетельствует о возросшем влиянии письменного языка на устный и о появлении в результате этого влияния новых речевых единиц в виде морфологических аббревиатурных величин. Имеются прямые и косвенные подтверждения качественного скачка в русской аббревиации в 20–30-е гг., а именно: “1. Массовая лексикализация текстовых графических сокращений, чего раньше не

²⁸ См.: К. И. Чуковский. *Живой как жизнь. О русском языке*, *op. cit.*, с. 99.

²⁹ Ср.: С. Я. Карцевский. *Язык, война и революция*. Всеобщая библиотека. Берлин: Русское универсальное издательство 1923, № 47, с. 33–34.

³⁰ См.: А. Сухотин. *Проблема “сокращенных слов” в языках СССР*. “Письменность и революция”. Москва–Ленинград 1933, № 1(17), с. 151–160.

³¹ Ср.: Л. В. Щерба. *Культура слова*. “Журналист”, 1925. № 2(18), с. 5–10.

было. На почве массовости стихийно возникали структурные модели даже среди инициальных аббревиатур. По этим моделям в дальнейшем уже сознательно конструировались новые ряды аббревиатур. Так, стихийно возникла модель *НКВД, НКВДТ, НКЛП* и пр. По этой модели созданы затем *МВД, МГБ, МПС* и т.д.; 2. Сознательное использование метода аббревиатур (особенно инициальных) для конструирования новой специальной лексики в широких масштабах; 3. Выработка в течение короткого времени продуктивных словообразовательных моделей аббревиатур, т.е. освоение аббревиации как словообразовательного способа в общеязыковом плане; за счет этого – ослабление активности других способов пополнения существительных; 4. Изменение характера использования и расширение сфер функционирования сокращенных слов; проникновение их в специальные языки, а также в язык массовой коммуникации, в устную и письменную речь наиболее активных и революционных слоев населения. Косвенные показатели скачка: а). Возникновение усиленного общественного и научного внимания к “советским сокращениям”; б). Развитие аббревиации в языках народов Советского Союза в первые же годы после революции. Определяющая роль русского языка в этом процессе общепризнана; в). В целом более поздняя, чем в русском языке, интенсификация аббревиатур в языках Европы и мира. Надо полагать, активизация аббревиатур в 1920–30-е гг. происходила в Европе тоже не без влияния русского языка”³². Важно подчеркнуть, что распространение аббревиации в русском языке за короткий срок было бы невысказимо без принятия ее большинством населения. Укреплению акронимии способствовала поддержка, оказанная ей не только лингвистами, писателями, учеными, но и всем правительством.

Примерно с конца 20-х гг. замечается количественное уменьшение сокращений. Начинается новый этап в развитии языковой аббревиации. Волонтаризм и стихийность начинают уступать место более разумному, осмысленному, рациональному образованию и использованию сокращенных единиц. Из стихийного, очень часто случайного и даже ненужного элемента сокращения превращаются в рациональную, имеющую научное объяснение и оправдание составную часть устного и письменного языка. Постепенно теряет почву “теория” о том, что языковые сокращения порождаются только благодаря субъективным склонностям отдельных личностей – носителей русского языка,

³² См.: Д. И. Алексеев. *Сокращенные слова в русском языке*, *op. cit.*, с. 155.

что стоит запретить употреблять акронимы и сокращений не станет, и язык вернет свою “былую чистоту”³³.

Возникновение и развитие языковых сокращений диктовалось и диктуется известной необходимостью, связанной со стремлением носителей языка в допустимо лаконичной форме выразить максимум информации. А эта необходимость вытекала и вытекает в настоящее время из желания найти экономные средства передачи и приема все возрастающего количества информации. Именно аббревиатуры оказались наилучшим средством экономии времени и усилий. Поэтому они нашли быстрое распространение среди носителей русского языка³⁴. Привлекала и простота образования новых слов, которое, образование, как будто освобождало, разумеется, на первый взгляд, *говорящих (пишущих)* от всяких требований норм и разрешало неограниченное “словотворчество” и “свободомыслие”³⁵. В этом словотворчестве были и излишества “крайности”, но не они составляли и составляют главное в аббревиации. Главное заключается в рационализме акронимов, в их практической ценности, в том, что в аббревиатурах позитивного значительно больше. Мы далеки от мысли считать акронимию безупречным языковым средством обмена информацией, но и совершенно не считаться с ней тоже нельзя. Аббревиация полностью соответствует требованиям эпохи – выражать мысль предельно экономно. Правда, она пока еще не полностью удовлетворяет этим требованиям из-за присутствующих ей недостатков. И если это так, то трудно считать абсолютным верным мнение Й. Вахека, который пишет: “Сокращения образуют особую изолированную систему, имеющую свои фонетические и морфологические особенности. Эта система является изолированной с точки зрения формы и содержания уже по своему происхождению... Сокращения представляются чем-то чуждым языку как таковому; это в некотором роде закоулок, возникший в ходе развития языка. Лишь медленно и частично язык подчиняет сокращения своим основным тенден-

³³ Ср.: Л. К. Павловская. *Проникновение сложносокращенных слов в современный русский литературный язык (на материале общественно-политической лексики 20-х–30-х годов)*. “Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина”. Москва 1969, т. 326, ч. 1, с. 37–47.

³⁴ См.: А. Н. Кожин. *Из наблюдений над сложносокращенными словами в русском языке (на материале лексики эпохи Великой отечественной войны)*. “Ученые записки МОПИ”, т. XXXII, 1955, вып. 2, с. 67–83.

³⁵ Ср.: Н. М. Сухов. *О применении буквенных сокращений в качестве научно-технических терминов*. “Известия АН СССР. Отделение технических наук”. Москва 1953, № 7, с. 1062.

циям”³⁶. Практика русского и других языков не подтверждает мысли об изолированности системы аббревиатур, она уже не что-то чуждое языку и не закоулок. Тем более, если язык подчиняет их своим основным тенденциям.

С точки зрения коммуникативной ценности природа аббревиатурных слов кажется противоречивой: чем экономнее аббревиатурная единица, тем меньше обусловленной связи с источником, от которого возникла она непосредственно или по образуемой модели. Это значит, что максимум экономности при определенных условиях приводит к минимуму коммуникативной ценности. Создается впечатление, что функционально такая величина обращается в свою противоположность – из средства сообщения информации превращается в средство затемнения информации. Обладая скрытой, затрудненной внутренней формой аббревиатуры могут вызывать ложные осмысления и неверные расшифровки³⁷. Однако такое впечатление не вытекает из природы самой аббревиатуры. Оно рождается несоответствием, на определенной стадии лексикализации, внутренней формы аббревиатурного слова с языковым опытом *говорящих* (*пишущих*). Внутренняя форма совершенно преобразуется или исчезает в сокращениях, даже если они образованы от слов с четкой этимологией.

Быстро войдя в употребление через технолекты и СМИ, аббревиатура часто опережает языковой опыт адресатов. Она должна служить средством для понимания непонятого, а нередко сама превращается в непонятое. Ведь люди, пользуясь словами в процессе общения, думают вовсе не о них, а о чем-то другом – об информации, которую надо сообщить, передать. *Говорящему* (*пишущему*) кажется, что он выбирает самые понятные и подходящие выражения и слова для информирования. Именно кажется, так как они не выбираются сознательно, а как бы в речевой поток сами собою извлекаются из памяти по мере языкового оформления мысли. Так включаются и аббревиатурные единицы, которые в момент передачи информации *говорящего* (*пишущего*) подсознательно, опираясь на собственный языковой опыт, считает наиболее подходящей формой выражения своей мысли. Если же языковой опыт адресата окажется недостаточным, то аббревиатура превращается в коммуникативную помеху.

³⁶ См.: Й. Вахек. *Лингвистический словарь Пражской школы*. Изд. “Прогресс”. Москва 1964, с. 211–212.

³⁷ Ср.: Д. И. Алексеев. *Создание новых словообразовательных способов (аббревиация)*, *op. cit.*, с. 95.

В отличие от обычного слова, аббревиатура одновременно несет две функции – заменяет полное словосочетание и сообщает какую-то информацию. Если читатель знаком с первой функцией, т.е. знает источник-словосочетание в лексическом и смысловом отношении, то информационная полноценность аббревиатур не вызовет никакого сомнения. Возможен и другой случай: читателю известно смысловое значение аббревиатуры, однако он не знает, с каким словосочетанием связано сложносокращенное слово. Случай, когда читатель знает и аббревиатуру, и ее источник-словосочетание, но в равной мере не понимает их значения, следует считать фактом нелингвистическим. Языковая ценность аббревиатуры снижается резко, если в сознании читателя совершенно нет представления о связи сложносокращенного слова как со словосочетанием, так и с предметом мысли. В этом случае аббревиатура выступает как немотивированный языковой знак предмета или понятия, подлежащий восприятию как данный априори. Такое включение сложносокращенной единицы в словарный состав можно в известном смысле сравнить с появлением в языке нового обычного слова, которое *говорящий* (*пишущий*) понимает вместе с его значением не интересуясь его этимологией.

Языку Интернета свойственны такие же стили, как и национальному языку. “В языке (терминологии) Интернета, который состоит – пишет Я. Монкоша-Богдан – из трех основных элементов: сокращений, символов эмоционального состояния и текстовых дискриминантов (различителей) очень важное место занимают сокращения. Их возникновение было связано с тем, что первоначально Интернетом пользовалась небольшая группа студентов и научных сотрудников, воспитанных на научной терминологии и юморе, понятном только им. Только спустя некоторое время Интернет стал похож на публичную магистраль, которой она является сегодня. И вот ими, этими первыми пользователями, был создан специальный язык, сетевой жаргон, состоящий из трех названных выше элементов. Знание этого жаргона в свое время было (и вероятно остается) знаком принадлежности к элите. Сегодня тот сетевой сланг не является уже таким распространенным, однако очень часто выступает в коммуникации. Так вот, чтобы пользоваться этим сетевым жаргоном надо его выучить, а для этого нужна смекалка. Позже возникли новые сокращения, что было вызвано той же необходимостью передавать сообщения в краткой, сжатой форме, чтобы экономить место для текста. Это даже стало рекомендацией в сетевом этикете, (называется он *нетикет* – “Кодекс хороших обычаев и вежливых норм поведения в сети” или *сетикет* – **сетевой этикет**), где одно из правил

приличного поведения говорит: По мере возможности *употребляй сокращения*. И кроме того употребление сокращений очень удобно, конечно если эти сокращения понятны для получателя информации. Таким образом возникло множество буквенных аббревиатур, состоящих чаще всего из трех-четырёх букв. Иногда в них выступают цифры, например, английские: **4U** (for you – тебе), **U2** (you too), **NP** (No Problem), **CM** (Call Me). Само слово *Интернет* также является сокращением, образованным путем усечения нескольких звуков в конце двух английских слов – **international network** – *интернет*, (в буквальном переводе – *международная сеть*)”³⁸.

Аббревиатурная лексика, выступающая в Интернете, генетически неоднородна. Одни аббревиатуры переходят из языка в язык в неизменном виде, другие калькируются, третьи являются целиком продуктом русского языка. С этой точки зрения аббревиатурную лексику, выписанную с сайтов Интернета, можно разбить на три группы³⁹:

1. Заимствованные сложносокращенные слова.
2. Скалькированные аббревиатуры.
3. Автохтонные сокращения.

1. *Заимствованные аббревиатуры*. Таковыми считаем аббревиатурные образования всех типов (инициальные, слоговые, смешанные, частичносокращенные), которые освоены русским языком в чуждом для него фонетическом комплексе, т.е. данный фонетический комплекс совершенно не соотносим с какой-либо лексической или синтаксической единицей русского языка, так как аббревиатура образована на совершенно ином языковом материале. Подобные образования очень часто воспринимаются носителями русского языка не как какие-то сокращения, а как обычные, пришедшие из других языков, слова. Только специальные лингвистические “раскопки” проливают свет на факт аббревиации. Эта группа сложносокращенных слов сближается с т.н. интернациональной лексикой. Так, заимствованными следует считать для русского языка следующие аббревиатуры:

- **ААЮ** (англ. AAU, Amateur Athletic Union – Любительский атлетический союз);

³⁸ См.: Я. Монкоша-Богдан. *Интернет – родной и изучаемый языки: поиски, решения, потери*. “Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка”. Варшава 2001, вып. XI, с. 263.

³⁹ Ср.: С. Шадыко, М. Почта. *Акронимы в Интернете*. “Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка”. Варшава 2005, вып. XII, с. 145–151.

- *АБТА* (англ. ABTA, Association of British Travel Agents – Ассоциация британских туристических агентств);
- *АВАКС* (англ. AWACS, Airborne Warning and Control System – самолетная система дальнего радиолокационного обнаружения и управления США);
- *АГ* (нем. AG, Aktiengesellschaft – АО, акционерное общество);
- *АИБА* (фр. AIBA, Association Internationale de Boxe – Международная любительская ассоциация бокса);
- *АИПС* (фр. AIPS, Association Internationale de la Presse Sportive – Международная ассоциация спортивной прессы);
- *АМА* (англ. AMA, American Marketing Association – Американская ассоциация по маркетингу);
- *АМБА* (англ. AMBA, Association of Masters of Business Administration – Ассоциация магистров по управлению экономикой);
- *АНСА* (итал. ANSA, Agenzia nazionale stampa associata – Национальное агентство печати Италии);
- *АП* (англ. AP, Associated Press – Информационное агентство США);
- *АПП* (англ. APP, Australian Associated Press – Информационное агентство Австралийского Союза);
- *АТА* (англ. ATA, Air Transport Association – Автотранспортная ассоциация США);
- *АТАК* (англ. ATAC, Air Transport Association of Canada – Авиатранспортная ассоциация Канады);
- *АФП* (фр. AFP, Agence France-Presse – Информационное агентство Франции);
- *АФТА* (англ. AFTA, Australian Federation of Travel Agents – Австралийская федерация туристских агентств);
- *БМВ* (нем. BMW, Bayerische Motorenwerke – Баварские машиностроительные заводы);
- *БНД* (нем. BND, Bundesnachrichtendienst – Федеральная служба наблюдения ФРГ);
- *БНП* (фр. BNP, Banque National de Paris – Национальный парижский банк);
- *БОАК* (англ. BOAC, British Overseas Airseas Airways Corporation – Британская заморская авиатранспортная компания);
- *БЦЖ* (фр. BCG, Bacille de Calmette et Guérin – Бациллы Кальметта-Герена);
- *ВАИТРО* (англ. WAITRO, World Association of Industrial and Technological Research – Всемирная ассоциация организаций промышленных и технических исследований);

- *ГАТТ* (англ. GATT, General Agreement on Tariffs and Trade – Генеральное соглашение по таможенным тарифам и торговле);
- *ЕТК* (англ. ETC, European Travel Commision – Европейская туристская комиссия);
- *ИААФ* (англ. IAAF, International Amateur Athletic Federation – Международная любительская легкоатлетическая федерация);
- *ИАРУ* (англ. IARU, International Amateur Radio Union – Международный радилюбительский союз);
- *ИАТА* (англ. IATA, International Air Transport Association – Международная ассоциация воздушного транспорта) и др.

Также к заимствованным в русском языке надо отнести следующие аббревиатуры:

- названия разных международных организаций и военных блоков: *НАТО*, *СЕАТО*, *ФИД*, *ЮНДРО*, *ЮНЕП*, *ЮНЕСКО*, *ЮНИДО*, *ЮНИСЕФ*, *ЮНИТАР*, *ЮНКТАД*;
- названия информационных и телеграфных агентств: *ААП*, *АДН*, *АП*, *АФП*, *ЮПИ* и др.;
- научно-технические термины: *лазер*, *мазер*, *напалм*, *радар* и др.;
- названия разных предметов: *автом*, *дедерон* и др.;
- названия разных промышленных предприятий типа *ФИАТ* и др.

Эти и подобные аббревиатуры возникли в других языках, на материале тех языков (английского, французского, немецкого, испанского, итальянского и др.) и в готовом виде в качестве готовых лексических единиц перекочевали в другие языки мира, в том числе и в русский. В понимании потребителей этих слов в составе лексики других языков совершенно отсутствует какая-либо связь аббревиатур с их первоисточниками. Действительно, только специалисты скажут, что *лазер* (англ. *laser* – light amplification by stimulated emission of radiation), *радар* (англ. *radar* – radio detecting and ranging) и другие единицы являются сокращением чего-то. Иногда бывает и так, что говорящий или читающий чувствует необычность слова (особенно инициальных аббревиатур без огласовки), но вынужден принимать его за полноценную лексическую единицу в силу отсутствия или недоступности информации о его происхождении. Активный характер этой группы заимствованных аббревиатур в языке СМИ, да и устных выступлений, очевиден, но почему-то словари и грамматика обходят их своим вниманием. Об этом совершенно правильно писал Д. И. Алексеев: “В грамматиках обычно описываются лишь аббревиатуры созданные из сокращений русских словосочетаний. Между тем аббревиатуры заимствованные в готовом виде существуют в русском языке не один десяток

лет”⁴⁰. Это утверждение в равной мере применимо и к другим языкам. Например, русские сложносокращенные слова *колхоз*, *совхоз* и др. вошли в другие языки в качестве готовых слов, не связанных со словосочетаниями-источниками, которых говорящие, скажем на английском языке могут и не знать. И это признается настолько естественным, что русскоязычные словари не всегда считают нужным указать аббревиатурный характер подобных слов. Исходя из немотивированности заимствованных акронимов, Н. М. Шанский категорически заявляет, что подобные слова функционируют “как корневые существительные иностранного происхождения ... Поэтому рассматривать их в одном ряду со сложносокращенными словами ... нельзя”⁴¹. Это верно. Однако при анализе данного явления следует считаться не только с впечатлением тех, кто видит в заимствованиях всего лишь корневые существительные, но и с мнением тех, кто точно знает, что налицо факт сокращения. А таких людей очень много и с каждым годом их число увеличивается.

2. *Скалькированные аббревиатуры*. Это многочисленная группа аббревиатур. Скалькированными называем их в традиционном смысле этого слова. Они создаются на материале данного языка, первоисточником для них являются словосочетания этого же языка, аббревиатуры соотносимы со словосочетаниями и мотивированы в пределах этого языка, они объяснимы, их можно расшифровать (чего нельзя сказать о заимствованных сокращениях). Но как словосочетания-источники, так и их аббревиатуры возникают по заимствованной модели, с которой и калькируется русская модель. Это очень распространенное в языках явление и можно называть заимствованием особого рода, при котором из языка в язык переходит не готовый фонетический комплекс, маркирующий какое-то пришедшее вместе с ним понятие, а выполняется прежде всего перевод развернутого словосочетания в соответствии с моделью словосочетания-оригинала, новое словосочетание сокращается, аббревируется опять-таки в соответствии с моделью сокращения-оригинала. Так, из *United States of America* получается американская аббревиатура **USA** (путем инициального сокращения), а путем перево-

⁴⁰ См.: Д. И. Алексеев. *Буквенные аббревиатуры и их классификация*. “Ученые записки Мелекесского гос. пед. ин-та”, 1958, т. 1, вып. 1, с. 41.

⁴¹ Ср.: Д. И. Алексеев, Р. Л. Ковалевский. *Русский язык как источник интернационализмов*. “Материалы V межобластной конференции языковедов Поволжья”. Мелекесс 1961, с. 44–54; А. Сопира. *Заимствование иностранных сокращений русским и словацким языком*. “Избранные доклады и сообщения чехословацкой делегации. IV Международный конгресс МАПРЯЛ”. Нитра 1979, с. 193–198; Н. М. Шанский. *Очерки по русскому словообразованию*. Москва 1968, с. 278.

да – русское словосочетание: *Соединенные Штаты Америки*. Процесс перевода-заимствования модели продолжается и дальше. Не без влияния сокращения языка-оригинала скалькированное словосочетание легко подвергается стяжению также на инициальном уровне, в результате чего и получена русская аббревиатура **США**. Процесс завершен.

Заимствование моделей обусловило появление в разных языках идентичных по структуре и семантике словосочетаний и также идентичных аббревиатур. И, несмотря на абсолютное различие в языковом материале, все эти конструкции тесно связаны между собой. Эту связь можно выразить следующим образом:

Bundesrepublik Deutschland	→	<i>BRD</i>
Федеративная Республика Германии	→	<i>ФРГ</i>
International Monetary Fund	→	<i>IMF</i>
Международный валютный фонд	→	<i>МВФ</i>
International Red Cross	→	<i>IRC</i>
Международный Красный Крест	→	<i>МКК</i>
Organization of African Unity	→	<i>OAU</i>
Организация африканского единства	→	<i>ОАЕ</i>
United Nations Organization	→	<i>UNO</i>
Организация Объединенных Наций	→	<i>ООН</i>

При таком калькировании нельзя исключить роль промежуточного языка, который иногда выступает, полностью или частично, посредником, через который происходит заимствование модели и калькирование лексических единиц.

Скалькированные аббревиатуры всех типов следует считать собственностью и составной частью русского языка, на материале которого они были созданы, ибо их расшифровка возможна только через словосочетание, составленное по лексическим и грамматическим нормам данного языка и понятное лишь знающим его.

Другое дело – модели, по которым образуются аббревиатуры. Словообразовательную аббревиатурную модель можно считать автохтонной только в том языке, на материале которого впервые возникли как полные словосочетания, так и их аббревиатурные варианты. Для всех других языков, скалькировавших эти последние, модели являются заимствованными, общими, межъязыковыми.

Появление в языке скалькированных аббревиатур обуславливается не только чисто лингвистическими причинами. Немаловажную роль играют т.н. экстралингвистические факторы: общность политической, хозяйственной, культурной жизни народов, интенсивность переводче-

ской деятельности, языковой контакт, двуязычие (общественное и индивидуальное), интерес к событиям, происходящим в жизни других стран и народов и т.д. По межъязыковым заимствованным моделям путем калькирования образованы многие аббревиатуры русского языка, напр.: *ДРВ, КНР, ОАЭ, ЮАР; ВСМ, МОЖ, МОК; Бенилюкс, Евразия, Евратом, Танзания* и др.

3. *Автохтонные акронимы.* Автохтонными называем аббревиатуры, которые созданы по моделям и на лексическом материале русского языка. В них все свое – как модель, так и словесная фактура, послужившая строительным материалом. Так, множество аббревиатурных образований современного русского языка является автохтонным. Автохтонность аббревиатур нельзя считать явлением абсолютного характера, так как не исключена возможность, что аналогичные конструкции возникнут конвергенционно в разных языках в силу сходных лингвистических и нелингвистических факторов. Следует особо подчеркнуть большое количество, выступающих в русском языке Интернета, слоговых аббревиатур и частичносокращенных слов типа:

– *слоговые аббревиатуры*, напр.: *базком, безнал, биохим, ветлаб, водздрав, военвед, военорг, военспец, вторчермет, горместпром, домком, жилкооп, жилупр, завбиб, завгар, завдел, завком, завлаб, завлит, завмаг, завпрод, завхим, завхоз, замзав, замзавбиб, замнач, истмат, истфак, истфил, карнач, комдив, лекпом, медснаб, мехмат, мехфак, начвещ, начинж, начкани, начлаб, начпрод, начснаб, начфин, начхим, начхоз, общепит, помначхоз, райфин, санбат, снабсбыт, совмин, техком, техред, техснаб, учлет, учхоз, физмат, химфак, хозмаг, хозупр, ширпотреб, штрафбат* и др;

– *частичносокращенные слова*, напр.: *авиабаза, авиабилет, авиазавод, авиакатастрофа, авиаметеослужба, авиахимбомба, автога-
раж, автоиспекция, автоплуг, автошкола, агитфильм, артналет, архфонд, биохимконтроль, бумтрест, бухучет, быткомбинат, ветврач, ветнадзор, ветпункт, вещмешок, винзавод, внешторгсделка, военхозотдел, генлиния, генплан, генсмета, генсхема, генштаб, горбанк, горбюджет, горжилобмен, горнарсуд, горрайон, горсберкасса, горфинотдел, госбезопасность, госналог, гособлигация, госпошлина, госрасчет, госфонд, дензнак, домоуправ, дорстройтрест, драмкружок, Евросоюз, женотдел, жилдом, жилплощадь, журфак, завкадрами, завклубом, завотделом, завсектором, завскладом, запчасти, зарплата, инозаказчик, иномарка, инофирма, канцтовары, капвложения, квартплата, кибермашина, комбанк, комотдел, комполка, матбаза, матфак, соцстрах, спецбанк, стенгазета, страхвзнос, теракт, торг-*

банк, торгинспекция, трудналог, финдиректор, финконтроль, финорган и др.

Кроме слоговых аббревиатур и частичносокращенных слов, в Интернете выступает очень много инициальных буквенных и звуковых аббревиатур, а также смешанных сокращений.

Здесь хотелось бы особо подчеркнуть тот факт, что в Интернете существует уже несколько лет сайт www.sokr.ru, который содержит свыше 100 тысяч современных русских аббревиатур. Таким образом, все интернавты, у которых появятся проблемы с каким-то сокращением, должны туда обращаться за справками.

Специалисты-научковеды подсчитали, что в окружающем нас мире появилось и названо более 10 миллионов предметов, причем, ежегодно их становится больше на 400 тысяч⁴². На наших глазах увеличивают свой словарь традиционные науки, зарождаются и формируются новые терминологические системы: информатики, кибернетики, электроники, банковского дела, финансов и статистики, бирж, налогов и страхового дела, паблик рилейшнз, делового общения, маркетинга, т.е. технолектов.

“Феномен употребления языковых сокращений все время усиливается, следовательно требует нашего внимания. Аббревиатуры становятся – пишет чешский языковед Е. Грбачек⁴³, – частью языковой коммуникации во всех культурных языках и проникают – в большей или меньшей степени – в языковые системы и в их специальные языки. Хотя мнения о значении аббревиатур в языке и их положении в системе разные, мы, несомненно, имеем здесь дело с языковым фактом, который нельзя упустить из виду, тем более, что он проявляет все время тенденцию к увеличению”.

Общее количество употребляемых аббревиатур очень большое, поэтому понимание их является очень затруднительным. Именно поэтому все чаще и чаще появляются разные списки и словари международных сокращений⁴⁴, относящиеся к одному языку⁴⁵ или стране, касающиеся

⁴² См.: В. Д. Бондалетов. *Научно-техническая революция и язык*. “Русская речь”. Москва 1978, № 3, с. 59–60.

⁴³ Ср.: J. Hrbáček. *Jazykové zkratky v češtině*. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia, r. LXXVIII, Praha 1979, s. 91.

⁴⁴ См.: *Dictionary of Abbreviations used in the European Union. English-French-German-Russian*. European Commission. Brussel 1997, ss. 117.

⁴⁵ Ср.: Г. Н. Алиева. *Краткий словарь новейших аббревиатур русского языка*. Махачкала 2003, сс. 32; П. П. Баранов, В. А. Назаров. *Словарь сокращений и аббревиатур, применяемых в работе органов внутренних дел МВД РФ*. Ростов-на-Дону: РВШ

общих вопросов⁴⁶, а также относящихся к комплексу отраслей или к одной отрасли⁴⁷. В настоящее время насчитывается свыше 800 словарей аббревиатур в разных языках.

О количестве аббревиатур в международном масштабе свидетельствует, например, самый большой список этого типа, составленный Е. Т. Кроули и Х. Р. Шеппардом “*Acronyms, Initialisms and Abbreviation Dictionary*”⁴⁸, насчитывающий почти 500 тысяч американских аббревиатур. В другом словаре “*International Acronyms, Initialisms and Abbreviation Dictionary*”⁴⁹ эти же авторы зафиксировали свыше 90 тысяч иностранных сокращений, функционирующих в американском варианте английского языка. Очередной международный словарь, охватывающий только сокращенные названия учреждений и организаций, составленный П. Шпильнером “*Internationales Wörterbuch der Abkürzungen von Organisationen*”⁵⁰, фиксирует свыше 50 тысяч аббревиатур. По данным Д. И. Алексева⁵¹, в современном русском языке существует около 70 тысяч сложносокращенных слов. По подсчетам немецкого исследователя Э. Шайца⁵², в русском языке выступает около 50 тысяч лексических и графических сокращений. По нашим данным в современном русском языке насчитывается свыше 100 тысяч лексических и графических сокращений. По данным ряда исследований, кривая употреби-

МВД России 1996, сс. 58; О. Высочанская, Д. Симановская, А. Черный. *Сокращения по информатике: словарь-справочник*. Под ред. А. И. Михайлова. ВИНТИ. 2-е изд. Москва 1992, сс. 382; Г. Н. Скляревская. *Словарь сокращений современного русского языка*. Более 6000 сокращений. Изд. ЭКСМО. Москва 2004, сс. 445.

⁴⁶ См.: С. В. Фадеев. *Тематический словарь сокращений современного русского языка*. Изд. ПОЛИТЕХНИКА. Санкт-Петербург 1997, сс. 527.

⁴⁷ Ср.: Ж. В. Польская. *Указатель терминов и сокращений по охране окружающей среды*. ВИНТИ. Москва 1982, сс. 294; Н. А. Саморукова. *Справочник сокращений, принятых в исторической литературе*. Москва 1964, сс. 119; А. Г. Саркисян. *Русско-армянский словарь географических аббревиатур*. Издательство Ереванского ун-та. Ереван 1987, сс. 116.

⁴⁸ См.: Е. Т. Crowley, H. E. Sheppard. *Acronyms, Initialisms and Abbreviation Dictionary*. 9th ed. Detroit: Gale research Co. 1984, t. 1–2, ss. 2048.

⁴⁹ Ср.: Е. Т. Crowley, H. E. Sheppard. *International Acronyms and Initialisms Dictionary*. 1st ed. Detroit: Gale Research Co. 1985, ss. 730.

⁵⁰ Ср.: P. Spillner. *Internationales Wörterbuch der Abkürzungen von Organisationen*. 2. Ausg. München–Pullach 1970–1972, t. 1–3.

⁵¹ См.: Д. И. Алексеев. *Аббревиация в русском языке*. АДД. Воронеж 1977, сс. 33; его: *Аббревиатуры как новый тип слов*. “Развитие словообразования современного русского языка”. Изд. “Наука”. Москва 1966, с. 13–37.

⁵² Ср.: E. Scheitz. *Russische Abkürzungen*. Technik – Wörterbuch. Mit etwa 40.000 Abkürzungen. TEB Verlag Technik. Berlin 1985, s. 26.

тельности аббревиатур в современном русском языке и в его спецязыках идет вверх⁵³. “Новый словарь сокращений русского языка”⁵⁴ фиксирует 32 тысячи аббревиатур.

“Достоинны монографического исследования и развивающие все большую активность образования вроде *соврублм*, *комбанк*, *Верхсуд*; ср. *Совнезакон* (советский “пиратский” видеорынок. “Известия”, 14.02.1999). Сюда примыкают, – пишет В. Г. Костомаров в замечательной монографии *Языковой вкус эпохи*⁵⁵, – наименования партий, течений, фирм, банков: *ДемРоссия*, *автоВАЗбанк*, *Внешторгбанк*, *Инкомбанк*, *Мосбизнесбанк*, *Торибанк*, *Уникомбанк*, *Инкорос* – нет им числа. Во многих случаях первый элемент тут все более функционально совпадает с прилагательным: Вообще же заграничный и центральный аппарат МИДа сократился до 40% (АиФ, 1993, 23). Наряду с активно возникающими буквенными аббревиатурами вроде *СП*, *СНГ*, *СКВ*, *ДПР*, среди которых много и собственных названий, например, *МММ* (где нет проблем!), возникают крайне любопытные – *хор* (т.е. хорошо, ладно: *Оч хор...*), *рэ* (рубль), *рац* (рационализаторское предложение), *фан* (...к немалому удовольствию местных фанов). *Фан* (от “фаната”) – рьяный приверженец рок-музыки. (“Юность”, 1987, 6, с. 83), *нал* и *безнал* (“наличные и безналичные” – о расчетах, например, последовательно в “Коммерсанте”, начиная с апреля 1992 г.)”.

Из вышеперечисленных фактов следует, что одним из наиболее мощных источников расширения словарного состава русского языка и его специальных языков, на современном этапе их развития, является *аббревиация*, позволяющая дать названия и обозначения новым понятиям и общественным явлениям, вызванным к жизни в результате интенсивного развития общества, научно-технического прогресса и рыночной экономики. Сложносокращенные слова различной конструкции становятся неотъемлемой частью научной, профессионально-технической и деловой терминологии, их удельный вес в общей массе лексики неуклонно растет. Аббревиация, как наиболее характерная тенденция развития терминологической системы целого ряда со-

⁵³ См.: С. Шадько. *Место аббревиатур в программе по русскому языку для вузов экономического профиля (к постановке вопроса)*. “Болгарская русистика”. София 1981, № 2, с. 66–70.

⁵⁴ Ср.: *Новый словарь сокращений русского языка*. Около 32.000 сокращений. Под общей редакцией Е. Г. Коваленко. Изд. “ЭТС”. Москва 1995, сс. 668.

⁵⁵ См.: В. Г. Костомаров. *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Изд. второе, исправленное и дополненное. Москва 1997, с. 201–202.

временных культурных языков, занимает все более прочные позиции. Можно утверждать, что на современном этапе любая научная публикация⁵⁶, любое средство массовой информации (включая радио и телевидение) активно и в широких масштабах применяют лексические сокращения⁵⁷, получившие постоянную прописку в словарном составе современного русского языка и в его технолектах⁵⁸.

Широкое развитие аббревиации и использование сокращений во всех сферах общественной деятельности, а особенно в деловом общении и в специальных языках, стало общей тенденцией для современного русского языка. В качестве причин и предпосылок образования и распространения сокращенных слов в различных языках исследователи называют самые разнообразные факторы, причем проблемы, связанные с развитием аббревиации, затрагиваются уже в течение длительного времени. С одной стороны, высказывается мнение о преобладающем влиянии экстралингвистических факторов – больших социальных сдвигах, научно-техническом прогрессе, развитии межнациональных культурно-экономических связей⁵⁹ и др. Все эти явления вызывают потребность в понимании целого ряда возникающих понятий на основе усовершенствования известных наименований или посредством применения новых способов деривации, т.е. являются условием по активизации и способствуют более энергичному проявлению аббревиации. С другой стороны, в качестве основного лингвистического фактора, способствующего образованию аббревиатур, называется закон эконо-

⁵⁶ Ср.: С. Шадыко. *Лексическая аббревиация в современных русском и польском языках, ее характер и условия появления*. "Slavia Orientalis". PWN. Warszawa 1984, nr 3-4, с. 519-533.

⁵⁷ См.: С. Шадыко. *Коммуникативные свойства аббревиатур современного русского языка*. "Biuletyn Rusycystyczny TPPR". Warszawa 1983, nr 5, с. 129-135.

⁵⁸ Ср.: С. Шадыко. *Лексическая аббревиация в русском и польском языках*. "Przegląd Rusycystyczny". PWN. Warszawa-Łódź 1988, z. 1(41), część I, с. 156-174; его: *Лексическая аббревиация в русском и польском языках*. "Przegląd Rusycystyczny". PWN. Warszawa-Łódź 1989, z. 1(45), część II, с. 101-113; также его: *Лексическая аббревиация в русском и польском языках*. "Przegląd Rusycystyczny". PWN. Warszawa-Łódź 1989, z. 2(46), część III, с. 109-116; тоже его: *Лексическая аббревиация в современных русском и польском языках, ее характер и условия появления*. "Slavia Orientalis". PWN. Warszawa 1984, nr 3-4, с. 519-533.

⁵⁹ См.: И. К. Зборовский. *Сокращенно-сложные слова в литературных русском и украинском языках*. Тезисы к кандидатской диссертации. Ленинград 1934, с. 2; Д. С. Лотте. *Основы построения научно-технической терминологии*. Москва 1961, с. 114-116.

мии речи⁶⁰. Используемый в виде не требующей доказательства истинны закон экономии, естественно, не объясняет многих языковых явлений, связанных с аббревиацией, хотя, вне сомнения, отражает некоторые объективные процессы в языке. В известном смысле *экономное использование языка* можно рассматривать как один из способов концентрации (конденсации) языковых средств, главным образом, на письме. Суть такой экономии заключается в конденсировании средств выражения и обобщенном восприятии содержательной стороны новых языковых единиц, в повышении эффективности коммуникативной функции языка.

Тенденция к повышению коммуникативной ценности языковых единиц является при этом одной из основных причин развития языка как средства общения в условиях наличия различных средств коммуникации и при возросшем объеме информации. Аббревиация сокращает материальную оболочку коммуникативных единиц, увеличивая тем самым скорость и расширяя пределы поступления информации от пишущего (говорящего) к читающему (слушающему), т.е. является средством концентрации информации. Аббревиатурные лексемы позволяют экономить не только время для воспроизводства (произнесения) словарной единицы, но и *производительные усилия пишущего* (соответственно *артикуляционные усилия говорящего*). Характерно при этом, что процессы, происходящие в плане содержания и в плане выражения, не совпадают. Аббревиатура как средство концентрации информации выступает в речевой деятельности, конденсирование же плана выражения происходит в момент деривации.

Возможность сокращения отдельных компонентов в процессе общения заключается в особенностях самого речевого потока. На это указывал В. В. Борисов⁶¹, называя четыре фактора, обеспечивающие возможность аббревиации:

⁶⁰ Ср.: Р. А. Будагов. *Определяет ли принцип экономии развитие и функционирование языка?* "Вопросы языкознания", 1972, № 2, с. 17–36; Э. М. Медникова, Л. А. Шеляховская. *К типологии аббревиатур*. "Вопросы оптимизации естественных коммуникативных систем". Изд. МГУ. Москва 1971, с. 107–122; П. Ф. Монахов. *Лингвистическая характеристика аббревиатур*. "Лингвистические исследования". Тула 1969, с. 37–60; И. М. Полякова. *О роли инициальных аббревиатур в технологических инструкциях*. "Научные труды Куйбышевского гос. пед. ин-та", 1973, т. 180, с. 101–113; Н. А. Устинов, И. Э. Трейгис. *К вопросу об экономии языковых средств и аббревиации*. "Вопросы романо-германского языкознания". Саратов 1977, вып. 5, с. 49–58.

⁶¹ См.: В. В. Борисов. *Аббревиация и акронимия*, *op. cit.*, с. 47–53.

1. Линейность речи и, следовательно, письма.
2. Материальность языкового знака (сигнификата – С. Ш.).
3. Избыточность языковых сообщений.
4. Неравномерность распределения информации между элементами речевого потока.

Из числа различных причин и условий при анализе аббревиации как лингвистического явления особый, по нашему мнению, интерес представляет неравномерность смысловой нагрузки в пределах лексической единицы в сочетании с принципом опережающего отражения действительности, свойственного нервной системе человека. Экспериментальные исследования Р. Г. Пиотровского с использованием методики Шеннона и приема количественного угадывания привели к выводу, что величина предельной информации и избыточность языка “определяются не национальной спецификой того или иного языка, а кибернетико-физиологическими и общественными условиями речевого общения ... Распределение информации в тексте имеет “пилообразный” характер, причем максимум (пики) информации падают на начало слов, а ее минимумы лежат на концах слов (даже в таких флективных языках, как русский) и на пределах”⁶². Значение звучащего слова, таким образом, становится ясно уже при звучании его начальной части. Аналогичные данные получены при исследовании изображений: “Основная часть информации о многих объектах, по-видимому, сосредоточена в контурах. Значение контуров зачастую оказывается достаточным для узнавания зрительных образов”⁶³. Такое понимание информационной нагрузки в слове, несомненно, объясняет и некоторые особенности и закономерности создания аббревиатур. “Лексическая единица как двуплановая сущность при аббревиации сокращается в смысле плана выражения до определенного фрагмента, представляющего собой начало слова”⁶⁴, напр.: *АВАЗ* < А(ссоциация) в(кладчиков), а(кционеров) и з(аемщиков), *АДФР* < А(ссоциация) д(илеров) ф(ондового) р(ынка), *АРТБ* < А(ссоциация) р(оссийских) т(аможенных) б(рокеров), *АСКО* < А(кционерная) с(траховая) ко(мпания), *АУБ* < А(ссоциация) у(краинских) б(анков), *БИН*

⁶² Ср.: Р. Г. Пиотровский. *Информационно-статистические параметры языка*. “Проблемы языкознания”. Москва 1967, с. 89–91.

⁶³ См.: В. Д. Глезер, И. И. Цуккерман. *Информация и зрение*. Москва–Ленинград 1961, с. 112.

⁶⁴ Ср.: Л. Ф. Каховская. *Аббревиация как способ словообразования*. АКД. Минск 1980, с. 7.

< Б(анк) и(нвестиций) и н(оваций), *БТС* < Б(алтийская) т(рубопроводная) с(истема), *ВАС* < В(ысший) а(рбитражный) с(уд), *ГБ* < г(осударственный) б(анк), *главбух* < глав(ный) бух(галтер), *ДМ* < д(енежная) м(асса), *исполсек* < испол(нительный) сек(ретарь), *ИФГ* < и(нвестиционная) ф(ондовая) г(руппа), *КРФ* < К(орпорация) р(езервных) ф(ондов), *ЛАА* < Л(атинская) А(мерика и) А(зия), *минфин* < мин(истерство) фин(ансов), *МРОТ* < м(инимальный) р(азмер) о(платы) т(руда), *МПБ* < М(осковский) п(ромышленный) б(анк), *ОУП* < О(бщие) у(словия) п(родажи), *розторг* < роз(ничная) торг(овля), *самбо* < сам(озащита) б(ез) о(ружия), *соцстрах* < соц(иальное) страх(ование), *ТНК* < т(ранс)-н(ациональная) к(орпорация), *Уникомбанк* < Уни(версальный акционерный) ком(мерческий) банк, *управдел* < управ(ляющий) дел(ами), *учстат* < уч(етно)-стат(истический) отдел, *ФБ* < ф(ондовая) б(иржа), *хозупр* < хоз(яйственное) упр(авление), *ЦБР* < Ц(ентральный) б(анк) Р(оссии), Ц(ентро)б(анк) Р(оссии), *ЦВЕ* < Ц(ентральная и) В(осточная) Е(вропа), *ЭИБ* < Э(кспортно)-и(мпортный) б(анк), *ЮВА* < Ю(го)-В(осточная) А(зия), *ЯЭЦ* < Я(дерно)-э(нергетический) ц(ентр) и др.

“Такие лексемы в исходном словосочетании, – пишет Л. Ф. Каховская⁶⁵, – несут ту часть информации о денотате, которая закреплена за ними положением в данной синтагме. Свойственное словам производящего словосочетания значение сосредоточивается на их началах. Все это создает предпосылки применения к данному сочетанию слов способа аббревиации, однако не диктует постоянное закрепление определенного значения за определенным отрезком слова. Информация закреплена за данным фрагментом в пределах слова, но отчужденный от него, он не обладает смысловесущей функцией”. Отдельные компоненты типа *адм-* (административный), *арт-* (артиллерийский), *-басс* (бассейн), *-бат* (батальон), *бум-* (бумажный), *вещ-* (вещевой), *вин-* (винодельческий), *воен-* (военный), *гал-* (галантерейный), *гор-* (городской), *гос-* (государственный), *див-* (дивизионный), *диз-* (дизельный), *жил-* (жилищный), *зап-* (западный, запасной), *инж-* (инженерный), *ком-* (командир, командный, коммунальный, коммунистический, комсомольский), *кор-* (корреспондент), *лес-* (лесной), *мин-* (министерство), *проф-* (профсоюзный, профессиональный), *рай-* (районный), *рос-* (российский), *сель-* (сельский), *след-* (следственный), *соц-* (социальный), *спец-* (специальный), *тех-* (технический), *торг-* (торговля; торговый), *транс-* (транспорт), *упр-* (управление), *управ-* (управляющий),

⁶⁵ Ibidem, с. 8.

фаб- (фабричный), *фак-* (факультет), *фарм-* (фармацевтический), *физ-* (физкультурный; физический) и др., иногда квалифицируемые в литературе как имеющие лексическое значение, вероятнее всего, таковым не обладают⁶⁶. Они неспособны к лексикализации (исключая окказиональное употребление), а являются материальными элементами структуры аббревиатурного слова, имеющего непосредственную связь с отображенным денотатом. В аббревиатуре не отражаются материально отдельные признаки объекта (обозначаемого), как это имеет место в устойчивом словосочетании. Отраженный объект закреплен за конкретным звучанием (т.е. сокращением). Следовательно, образуются новые, ранее не существовавшие в языке, средства выражения денотативного содержания. “Создание и существование аббревиатурного слова, предопределенное, – пишет Л. Ф. Каховская⁶⁷, – особенностями человеческой психики воспринимать все звучащее слово по его началу, а записанное – по контурам (началу и концу, или только началу), происходит в условиях использования элементов прошлого опыта, на чем основан принцип опережающего отражения мира, понимаемый в лингвистике как запаздывание во времени выражения по отношению к содержанию”.

Таким образом, аббревиатуры не приобрели бы наверно того значения и веса, которыми они теперь обладают, не будь определенных контекстных условий и элементов прошлого опыта при их использовании. Как известно, исходным материалом в процессе аббревиации служат чаще всего устойчивые словосочетания, нежели отдельные слова. Такие синтагмы обладают нерасчленным, целостным значением, и использование их в речевой ситуации оказывается еще более избыточным, чем использование слова. Коммуникативное намерение включает в себя такое количество информации, которое должно принести подобное несвободное словосочетание. В этом намерении, безусловно, отражена доля контекстной информации. Известно, что звучание главного, чаще всего первого, слова аббревиатурообразующего сочетания сосредоточивает в себе и основное содержание, связанное с данным, многословным комплексом. Степень единства значений в словосочетаниях, от которых образуются аббревиатуры, значительно меньше, характер же

⁶⁶ См.: С. Шадько. *Лексическая аббревиация в современных русском и польском языках, ее характер и условия появления*. “Slavia Orientalis”. PWN. Warszawa 1984, nr 3–4, с. 521.

⁶⁷ Ср.: Л. Ф. Каховская. *Аббревиация как способ словообразования*. АКД. Минск 1980, с. 8.

номинации в них совершенно иной. В аббревиатурообразующем словосочетании отражаются отдельные признаки вполне определенного объекта, каждый из которых закреплен за определенным компонентом. Большая по сравнению с фразеологизмами расчлененность денотативной семантики таких синтагм и диктует своеобразный способ сокращения избыточного звучания для увеличения пропускной способности человека. Вследствие этого в аббревиатурах представлены элементы всех или почти всех компонентов исходного словосочетания. “Следовательно, возможность актуализации слова до окончания его звучания является предпосылкой создания аббревиатур. Антиномия *говорящего* и *слушающего* (*пишущего* и *читающего*) несколько детализирует отношения при аббревиации. Использование *говорящим* (или *пишущим*) сложносокращенных слов предполагает не только определенный контекст, но и коммуникативное намерение субъекта, т.е. значение аббревиатуры может быть реализовано не только с началом ее звучания, весь предшествующий опыт, в том числе лингвистический (система языка), способствует актуализации значения сокращенного слова. В процессе речевой деятельности *воспринимающий* (*слушающий*, *читающий*) обладает возможностью предугадывать значение, благодаря контекстным связям, ассоциативным полям используемых слов, речевой ситуации и т.п. От степени использования этих условий зависит начало прогнозирования значения воспринимающим, что, однако, никогда не совпадает с началом восприятия значения *говорящим* и *пишущим*. Даже при равном предшествующем опыте (знание о данном сложносокращенном слове) всегда существует разница в восприятии данной аббревиатуры *слушающим* и *говорящим* (*читающим* и *пишущим*) на отрезке одновременности”⁶⁸.

Таким образом, существование сложносокращенного слова основано на его отношении к определенному денотату и обусловлено сочетанием ряда тенденций объективного характера. Поэтому аббревиатурные лексемы являются неотъемлемым элементом системы технолектов, функционирующим в известном единстве плана содержания и плана выражения. При этом не следует подменять связь звучания и значения аббревиатуры соотношением значения сокращения и семантики исходного для него словосочетания. Аббревиатура воспринимается как единство звучания и значения, асимметричное во времени, т.е. как отдельное слово (термин). Сопоставление же сокращения и производящей основы свидетельствует о том, что между ними существует

⁶⁸ Ibidem, с. 8.

лексико-семантическая связь. Процесс аббревиации сопряжен с известным взаимовлиянием и взаимообусловленностью обоих членов словообразовательного акта – исходного словосочетания и аббревиатуры. Структурно отличающаяся от производящей основы аббревиатура сохраняет значительную долю ее семантики, определенную отношением наименования к отраженному объекту. Сама же структура аббревиатуры во многом предопределена словосочетанием, особенно это относится к сложнокращенным словам, в которых есть прямая и линейная соотносительная связь со словосочетанием, т.е. когда размещение элементов аббревиатуры соответствует размещению компонентов словосочетания, напр.: *АТС* < Ассоциация транспортных страховщиков, *АОЗТ* < акционерное общество закрытого типа, *АООТ* < акционерное общество открытого типа, *БТИ* < бюро технической информации, *ВТАК* < внешнеторговая арбитражная комиссия, *ВЭФ* < Всемирный экономический форум, *горфо* < городской финансовый отдел, *госфинконтроль* < государственный финансовый контроль, *ДТП* < дорожно-транспортное происшествие, *ДТС* < декларация таможенной стоимости, *жилфонд* < жилой фонд, *ЗЭБ* < зона экономического благосостояния, *ИЧП* < индивидуальное частное предприятие, *КБ* < коммерческий банк, *ЛАГ* < Лига арабских государств, *МБЦ* < Международный бизнес-центр, *начхоз* < начальник хозяйственной части, *облсобес* < областной отдел социального обеспечения, *постпред* < постоянный представитель, *РАН* < Российская академия наук, *СмАЗ* < Смоленский авиационный завод, *техред* < технический редактор, *ТЭС* < Тихоокеанский экономический совет, *учхоз* < учебное хозяйство, *ФОТ* < Фонд оплаты труда и др.

В свою очередь, аббревиатура своей формой и своим содержанием влияет на исходную синтагму. Известно, что не всякое словосочетание способно трансформироваться в акроним⁶⁹, причем, кроме ограниченных, содержащихся в самом словосочетании, существуют ограничения, накладываемые аббревиатурам. В связи с тем, что аббревиатуры это имена существительные, являющиеся элементами терминологического и социально-политического слоя лексики современного русского языка, поэтому они, как правило, не образуются из словосочетаний бытового

⁶⁹ См.: Л. Ф. Кушнярова. *Аб суадноснасці абрэвіятур са словазлучэннямі*. “Вестці Акадэміі навук БССР. Серыя грамадскіх навук”. Мінск 1975, № 1, с. 124–129; Р. И. Могилевский. *О формальной структуре словосочетаний, трансформируемых в аббревиатуры*. “Труды Самаркандского гос. ун-та им. А. Навои”. Новая серия. Самарканд 1969, т. 163, Исследования по русскому и славянскому языкознанию, вып. 2, с. 56–66.

характера⁷⁰. В крайнем своем выражении такое влияние проявляется в *коррелятивной аббревиации*, когда сложносокращенное слово появляется не на основе словосочетания, а одновременно с ним или даже раньше его. Коррелятивные сокращения, характерные современному этапу развития аббревиации, являются несомненной единицей коммуникации, “в то время как полная форма служит лишь для обеспечения мотивированности сокращенной единицы”⁷¹.

Аббревиатуры являются своеобразными производными лексемами литературного языка и его технолектов, сохраняющими в себе, как и любые другие производные слова, определенные свойства и качества исходных основ. В этом они не нарушают основных закономерностей системы словообразования русского языка, более того, подтверждают их. Однако в создании аббревиатур используются такие методы и приемы деривации, которые выделяют сложносокращенные слова в особый словообразовательный тип. Оригинальными и новыми при этом являются и те источники и пути, которые обеспечивают проникновение, созданных посредством аббревиации, лексических единиц в словарный состав русского языка. Анализ этих источников и путей дает представление об аббревиации как о процессе в совокупности его последовательных шагов от истоков к продукту, т.е. новой словарной единице – аббревиатуре. “Сокращенные слова, – утверждает Л. Ф. Каховская⁷², – создаются параллельно в двух сферах функционирования языка – устной и письменной на основе трех источников: а) графические сокращения письменного языка, б) сокращения слов или несвободных словосочетаний разговорной речи, в) преднамеренные лексические сокращения, образованные на письме от общеизвестных многословных наименований. Древнейший из источников – графические сокращения – перестает пополнять разряд аббревиатур, а лексические сокращения от многословных сочетаний, наоборот, наиболее многочисленны. Подавляющую часть сокращений, созданных в устной речи, составляют усеченные аббревиатуры с ограниченной сферой употребления”.

⁷⁰ Ср.: Р. И. Могилевский. *Анализ словосочетаний, трансформированных в аббревиатуры*. “Материалы конференции: Актуальные вопросы современного языкознания и лингвистическое наследие Е. Д. Поливанова. Тезисы докладов и сообщений межвузовской лингвистической конференции 9–15 сентября 1964 г.”. Самарканд 1964, т. 1, с. 41–44.

⁷¹ См.: В. В. Борисов. *Аббревиация и акронимия*, *op. cit.*, с. 85.

⁷² Ср.: Л. Ф. Каховская. *Аббревиация как способ словообразования*, *op. cit.*, с. 8.

Таким образом, из вышесказанного следует, что разряд лексических сокращений питают три источника:

1. Систему аббревиатур пополняют графические сокращения письменного языка. Этот путь создания сложносокращенных слов был наиболее эффективен в начале XX века⁷³, в более поздний период графические сокращения стали лексикализироваться значительно реже и, в основном, пополняют условные знаковые системы письма (символы, формулы и т.п.). С начала XX века до 20–30-х годов в русском языке накопилось огромное количество графических сокращений, значительная часть которых находилась в это время в состоянии близком к лексикализации⁷⁴. Сокращаться стали, в основном, не отдельные слова, а сочетания слов с устойчивой воспроизводимостью, т.е. многословные описательные наименования. Процесс лексикализации графических сокращений по существу продолжается, как свидетельствует периодическая печать, до 30-х годов и как раз соответствует времени укрепления литературно-языковых норм в русском языке⁷⁵. Многие, ставшие впоследствии полноправными словами-аббревиатурами, текстовые сокращения в начале века широко употреблялись в неизменном виде, с точным написанием и с полным прочтением слов в соответствии с инициалами, напр.: *В.Ч.К.* > *ВЧК* (Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем Дорога), *Г.Д.К.* > *ГДК* (Главный дорожный комитет), *К.В.Ж.Д.* > *КВЖД* (Китайско-Восточная Железная Дорога) *М.И.Д.* > *МИД* (Министерство иностранных дел), *П.В.* > *ПВ* (почтовое ведомство), *Р.С.Ф.С.Р.* > *РСФСР* (Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика), *С.Н.К.* > *СНК* (Совет Народных Комиссаров), *Ц.И.К.* > *ЦИК* (Центральный Исполнительный Комитет), *Ц.К.* > *ЦК* (центральный комитет), *Ц.Т.К.* > *ЦТК* (Центральная тарифная комиссия)⁷⁶ и др. Следует под-

⁷³ См.: Д. И. Алексеев. *Сокращенные слова в русском языке*, *op. cit.*, с. 104–150; Л. Крумова, М. Чоролеева. *Съкращаването и съкращенията в българския език*. София 1982, с. 10–12; А. Сопира. *Лексикализация аббревиатур*. “Ruština v teoriji a v praxi”. Bratislava 1976, њ. 4, с. 183–185.

⁷⁴ Ср.: Н. В. Гяч. *К вопросу о генетических истоках аббревиатур*. “Лингвистические исследования”. Ленинград 1970, с. 178–188.

⁷⁵ См.: Л. Ф. Каховская. *Соотношение функционирования и структуры аббревиатур в русском, белорусском и польском языках*. “Вестник Белдзяржуніверсітэта”. Серья IV, 1978, № 1, с. 34–37.

⁷⁶ Ср.: Д. И. Алексеев. *Правописание сложносокращенных слов и буквенных аббревиатур*. “Грамматический строй современного русского языка. Труды V–VI конф. кафедр русского языка пед. ин-тов Поволжья (1961–1962 гг.)”. Куйбышев 1964, с. 50–58.

черкнуть, что в русском языке графические сокращения своей орфографией строго дифференцированы от лексических аббревиатур⁷⁷.

2. Аббревиатуры создаются на основе сокращения слов или несвободных словосочетаний разговорной речи, являющихся труднопроизносимыми или излишне объемными. В русском языке появляется стремление к *моносиллабизму* в разговорной речи. Оно реализуется, как правило, за счет одиночных слов. В результате этого процесса создаются просторечные усечения, которые в ряде случаев переходят в разряд общепринятых слов. Таким образом, в период своего становления и развития, т.е. к концу XIX и началу XX столетий, сокращенные слова проходили путь от словосочетания к графическому сокращению или сокращению в разговорной речи и лишь потом превращались в аббревиатурные слова, напр.: *АКИБ* (акционерный коммерческий инвестиционный банк), *АСИБА* (Ассоциация ипотечных банков), *АУП* (административно-управленческие платежи), *АФБ* (Ассоциация французских банков), *БАСМИ* (Балтийский альянс средств массовой информации), *БМБ* (Банк малого бизнеса), *БСА* (банковская стоимость акции), *ГДО* (государственная долгосрочная облигация), *ГРОС* (Группа развития общественных связей), *РАСО* (Российская Ассоциация по связям с общественностью), *РИК* (Русская инвестиционная компания), *собес* (социальное обеспечение), *СТС* (Совет таможенного сотрудничества), *СЭФ* (Сибирский экономический форум) и др.

3. Значительное количество современных лексических аббревиатур образуется путем преднамеренного сокращения на письме общеизвестных многословных наименований. Будучи преобразованными в аббревиатурное слово, минуя этап графического сокращения, исходные устойчивые словосочетания оставляют за собой право синонимичного с аббревиатурами употребления в данном положении (книге, учебнике, статье и т.п.). Всякое новое использование таких аббревиатур требует, как правило, повторного употребления их в одном контексте с исходной синтагмой. С течением времени, становясь общепринятыми, многие аббревиатуры утрачивают контекстную зависимость от словосочетания. Таким образом, многие современные сложносокращенные слова, минуя свою промежуточную стадию развития, часто создаются непосредственно в тексте на базе определенных словосочетаний и сразу же начинают активно использоваться носителями языка. Большую роль

⁷⁷ См.: Д. И. Алексеев. *Еще раз о функционировании и судьбе аббревиатур*. "Язык и общество". Саратов 1978, вып. 5, с. 86–95.

при этом играет уже существующая и упорядоченная система аббревиатур. Новое сложносокращенное слово не воспринимается неестественным, потому что ему есть аналогии в системе языка, напр.: *АПБ* – Ассоциация польских банков, *АРБ* – Ассоциация российских банков, *АФБ* – Ассоциация французских банков, *АУБ* – Ассоциация украинских банков (“Деньги”, 2004, № 5, с. 52–56); *НБА* – Национальный банк Азербайджана, *НББ* – Национальный банк Белоруссии и Национальный банк Башкирии, *НБГ* – Национальный банк Грузии, *НБК* – Национальный банк Казахстана, *НБУ* – Национальный банк Украины (“Эксперт”, 2004, № 4, с. 65–69) и т.п. Именно такое непосредственное аббревиатуропроизводство часто встречается в научной литературе и носит терминологический характер, напр.: “Компоненты *КА* (коммуникативный акт), связанные с *ПК* (партнеры коммуникации) ... Число *ПК* ... Место *КА* ... Осведомленность *ПК* в темпе речи ...” (Е. А. Земская, И. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. *Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис*. Москва 1981, с. 15–16). “Е. А. Земская различает типовую (*ТСП*) и конкретную (*КСП*) словообразовательные парадигмы. Анализ *КСП* показал ... Под термином *ТСП* она подразумевает ...” (“*Biuletyn Rusycystyczny*”. Warszawa 1983, № 5, с. 97). В современной научной, деловой, общественно-политической, экономической и другой литературе часто создаются аббревиатуры непосредственно от словосочетаний. Таким образом, появляются сложносокращенные слова первой степени образования, напр.: “...Банк развития Филиппин (*БРФ*) и Филиппинский национальный банк (*ФНБ*) ...” (“Деньги”, 2004, № 6); “... после объявления Временным военным административным советом (*ВВАС*) ...” (“Известия”, 14.07.1998, с. 8); “Получаемые финансовые средства направляются в Государственный фонд профессиональной активности (*ГФПА*)” (“Деньги”, 2004, № 7, с. 53); “... создание Организации солидарности народов Азии и Африки (*ОСНАА*) ...” (“Новое время”, 1986, № 45, с. 14); “... Российская государственная концернтная компания (*РГКК*)” (“Деловые люди”, 2003, № 7, с. 146); “... Российского космического агентства (*РКА*) ...” (“Власть”, 2003, № 18, с. 56); “... появились новые транснациональные корпорации (*ТНК*) ...” (“Деньги”, 2004, № 6, с. 46) и т.д.

Надо подчеркнуть, что существуют различные способы создания и закрепления аббревиатур на письме при первичном и повторном их использовании. Часто в тексте новое сложносокращенное слово предшествует исходному словосочетанию, которое записывается в скобках, напр.: “... *МАР* (Международная ассоциация развития) ...” (“Внешняя

торговля”, 1989, № 4, с. 31); “... с *ММВБ* (Московская межбанковская валютная биржа) начала сотрудничать *УМВБ* (Украинская межбанковская валютная биржа) ...” (“Итоги”, 2002, № 12, с. 33); “... *РАСХН* (Российская академия сельскохозяйственных наук) ...” (“Итоги”, 2001, № 10, с. 34); “... начал свою деятельность *СПСС* (Санкт-Петербургский союз страховщиков) ...” (“Эксперт”, 2000, № 10, с. 38); “... начала функционировать новая *ТФК* (Торгово-финансовая компания) ...” (“Власть”, 2002, № 11, с. 44); “На встрече с журналистами начальник *УНС* (Управление налогов и сборов) ...” (“Итоги”, 2003, № 6, с. 59), или же аббревиатура употребляется в скобках после полного наименования, напр.: “... появилось большое количество АО (акционерное общество), ООО (общество с ограниченной ответственностью) и ТОО (товарищество с ограниченной ответственностью) ...” (“Деловые люди”, 2003, № 11, с. 78–80); “Еще больше, чем обещал Агропромышленному комплексу (*АПК*) президент” (“Московские новости”, 2003, № 41, с. 29); “... в Долгосрочной целевой программе сотрудничества (*ДЦПС*) ...” (“Внешняя торговля”, 2002, № 41, с. 39); “... принадлежит межшкольным учебно-производственным комбинатам (*УПК*) ...” (“Экономическая газета”, 1999, № 7, с. 7) и т.п. Также часто употребляющийся способ закрепления аббревиатур на письме заключается в следующем: вначале текста дается сложносокращенное слово или, наоборот, полное наименование определенного явления, а в последующем изложении используется исходное словосочетание или, соответственно, образованная на его основе аббревиатура, напр.: “Европейская экономическая комиссия (*ЕЭК*) ООН ... деятельность *ЕЭК* ... в *ЕЭК* ... членами *ЕЭК* ...” (“Внешняя торговля”, 2003, № 3, с. 34); “... налог на прибыль, налог на добавленную стоимость (*НДС*) ... ставки *НДС* ... уровень *НДС* в других странах ...” (“Власть”, 1999, № 16, с. 17); “Каковы первые итоги применения в строительстве *НУЧП* ... в строительстве по нормативной условной чистой продукции (*НУЧП*) ... по *НУЧП* ... по определению *НУЧП* ... показатель *НУЧП* ...” (“Экономическая газета”, 1987, № 5, с. 14).

Таким образом, подобные способы внедрения аббревиатур в лексику определенных спецтекстов или в лексику технолектов оказались продуктивными. Современные сложносокращенные слова, избегая, как правило, стадии графических сокращений, аббревиатурные преимущества реализуют в момент создания новой сокращенной лексемы. Общеизвестные аббревиатуры типа *АИФ*, *АКБ*, *АСУ*, *АТС*, *АФУ*, *бухучет*, *ВАЗ*, *ВДНХ*, *ВТО*, *вуз*, *ГАЗ*, *ГАИ*, *ГКО*, *ГНИ*, *ГНС*, *ГЭС*, *горбанк*, *горсберкасса*, *госналог*, *ГОСТ*, *дензнак*, *ДТС*, *жилфонд*, *ЗАО*, *Запсиб*

комбанк, ИАБ, ИБ, инобанк, инофирма, ИТД, КАБ, КБ, КВН, КНДР, КНР, КС, КУП, ЛАС, МАГАТЭ, МБРР, МВД, МИБ, МИД, МВФ, ММВБ, МОТ, МЦФБ, МЭА, НБ, НДС, НИИ, НИФ, НЛО, ОАЕ, облгосстрах, ОМОН, ООН, ООО, ОЦАГ, ОЭСР, ПРООН, Росбизнесбанк, Росстрахнадзор, РФ, РЦБ, СБ, СБСЕ, СМИ, СНГ, СП, СПИД, СЭЗ, США, ТВ, ТНК, ТОО, ТПП, Уралмаш, ФАО, ЦАО, ЦБ, ЦРУ, ЭВМ, ЭКЮ, ЮАР, ЮЗА, ЮНЕСКО, ЮНИДО, юрфак, ЯО и др. Используются без ссылки на исходное словосочетание, напр.: АЭС, БАМ, БелАЗ, ВПО, госбанк, госкомитет, ГРЭС, ЗИЛ, ЗИС, КраЗ, МАЗ, Минатом, НАТО, НПО, ПТО, ПТУ, РАОО, СМИ, США, ТАСС, ФРГ, ЦК, ЦСУ, ЧП (“Экономическая газета”, 2000, № 6) и др. Аббревиатуры-неологизмы, в том числе сложносокращенные слова, характерные лишь данному тексту, в начале публикации каким-то образом используются рядом с параллельным словосочетанием, а в дальнейшем употребляются в основном как аббревиатуры, напр.: “... РР (разговорная речь), ИЯ (иностраный язык), КС (коммуникативная способность), КД (коммуникативная деятельность), ССЦ (сложное синтаксическое целое) ...” (“Сборник педагогического факультета в Нитре”. Серия русистики I. Нитра 1982, с. 90–97, 146–156). Одним из распространенных способов является использование аббревиатуры в заглавии статьи или произведения без расшифровки и полного наименования в тексте, а также наоборот, напр.: “К сессии МПРК в Ташкенте” – заглавие статьи и далее в тексте “... Международная программа развития коммуникации (МПРК) ... в 1983 году МПРК была ... участники МПРК ... в адрес МПРК ... на счет МПРК” (“Новое время”, 1985, № 35, с. 7–8); “РФБЛ-ЭС заседание комитетов по содействию развитию торговли” – заглавие статьи и далее в тексте “... между РФ и Бельгийско-Люксембургским экономическим союзом (БЛЭС) ... предприятий БЛЭС ...” (“Внешняя торговля”, 1987, № 1, с. 23). Перечисленные примеры употребления аббревиатур в современном русском языке отмечаются как в научном, так и в публицистическом стиле, а также в деловом общении⁷⁸, в специальной профессионально-технической и научно-популярной литературе т.е. в технолектах. Они могут быть рекомендованы как универсальные приемы введения в текст нового или малоизвестного сложносокращенного слова.

⁷⁸ Ср.: Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гугунава. *Неология и неография современного русского языка. Учебное пособие*. “Наука”. Москва 2005, с. 79–90.

Zofia Trancygier-Koczuk
Uniwersytet w Białymstoku

NOWE TENDENCJE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH W ŚWIETLE EUROPEJSKIEGO SYSTEMU OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Europa jako wielokulturowe i wielojęzyczne społeczeństwo

Europa jest dość rozległym terytorium zamieszkanym przez zróżnicowane, pod względem językowym i kulturowym, społeczeństwo. Z jednej strony jest to ogromne bogactwo, ale z drugiej – różnorodność ta powoduje problemy z komunikacją, wzajemnym zrozumieniem i tolerancją między poszczególnymi nacjami. Rada Europy, Komisja Europejska, Parlament Europejski, jako najważniejsze instytucje europejskie, w pełni respektowały i respektują to kulturowo-językowe bogactwo. Zachęcały, i czynią to nadal, do jak najszerszego działania w celu zachowania dorobku wielu pokoleń Europejczyków.

W roku 1976 uchwalono specjalną *rezolucję*, w której po raz pierwszy określono ponadnarodowe cele nauczania języków obcych na terenie państw członkowskich Unii Europejskiej. W świetle tego dokumentu, wszyscy uczniowie zachodniej Europy powinni mieć szansę uczenia się co najmniej jednego – innego niż rodzimego – języka Wspólnoty. Kandydaci na nauczycieli języków obcych, przed otrzymaniem ostatecznych kwalifikacji pedagogicznych, zobowiązani byli do spędzenia pewnego okresu czasu w kraju lub regionie, w którym mówi się językiem ich specjalizacji.

W roku 1989 rusza ogólnoeuropejski program Lingua w ramach programu edukacyjnego SOCRATES. Pierwsza edycja SOCRATESA (lata 1995–1999) okazała się olbrzymim sukcesem. W chwili obecnej program ten jest w drugiej fazie realizacji (lata 2000–2006). Jego budżet wynosi

1,850 mln. Euro¹. W drugiej fazie realizacji jest również program szkolenia zawodowego LEONARDO DA VINCI, promujący naukę języków obcych jako centralnego elementu szkolenia zawodowego². Dzięki tym programom młodzi Europejczycy zaczęli masowo korzystać z wymiany międzynarodowej. Realizowano wspólne programy, nawiązywano kontakty, zawiązywały się przyjaźnie. Wszystko to sprzyjało naturalnej nauce języków obcych.

W roku 1995 Komisja Europejska opublikowała *Białą Księgę*, dotyczącą edukacji i szkolenia zawodowego³. W dokumencie tym zawarte jest postanowienie Komisji Europejskiej o wspieraniu wszystkich obywateli Unii Europejskiej w ich staraniach na rzecz zdobycia znajomości przynajmniej dwóch języków obcych – europejskich, co zapewniło by możliwość komunikowania się, a w rezultacie pełnego korzystania z europejskiego obywatelstwa, wspólnego rynku, prawa i możliwości swobodnego przemieszczania się, zamieszkiwania i pracy w dowolnie wybranym kraju Unii Europejskiej. Cele te są aktualne do dnia dzisiejszego. Tworzą one podstawy współczesnej europejskiej glottodydaktyki. Są to:

1. Promowanie uczenia się co najmniej dwóch języków obcych Unii Europejskiej przez wszystkich młodych Europejczyków.
2. Wspieranie wszelkich innowacyjnych metod nauczania języków obcych przez przydzielanie ich autorom grantów i stypendiów.
3. Poszerzanie możliwości codziennego obcowania z językami obcymi Europy na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej.
4. Wprowadzanie jak najwcześniejszej obowiązkowej nauki języków obcych.
5. Uczenie przez to zasad tolerancji, szacunku i zrozumienia dla wszystkiego, co inne.

Rok 2001 został ogłoszony, przez Parlament Europejski i Radę Europy, Europejskim Rokiem Języków. Hasłami przewodnimi były: „*Języki otwierają drzwi*” i „*Bogactwo języków – bogactwem Europy*”. Głównym celem tej ponadnarodowej inicjatywy było uświadomienie Europejczykom, a także innym narodom, ogromu bogactwa, jakie kryje w sobie Stary Kontynent ze swoją różnorodnością lingwistyczną i kulturową. Liczono również, że wszelkie działania w tym zakresie przyczynią się do zwiększenia liczby

¹ Źródło: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>.

² Źródło: http://europa.eu.int/comm/education/leonardo_en.html.

³ *Biała Księga Polska – UE. Biała Księga uczenia się i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. 1997. Warszawa: WSIP – TWP. Zobacz również: www.europa.eu.int/comm/education/1b-de.polf.*

osób uczących się języków obcych. W realizację tego projektu zaangażowało się 30 krajów. Zorganizowano wiele rozmaitych przedsięwzięć. Były to między innymi: wystawy, konkursy, imprezy towarzyszące, promocje na specjalnych stronach internetowych oraz w licznych publikacjach z poradami dla osób uczących się języków obcych. Realizowana była wokół tych działań szeroka kampania informacyjna i popularyzatorska. Inicjatywa dotycząca Europejskiego Roku Języków jest kontynuowana przez proklamowanie Europejskiego Dnia Języków, obchodzonego w całej Europie w dniu 26 września.

W 2001 roku ukazał się również obszerny, liczący ponad 370 stron raport, zaktualizowany i skrócony później w roku 2003, dotyczący nauczania języków obcych w szkołach krajów Unii Europejskiej (tytuł oryginału: *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*). Zawiera on⁴:

- szczegółową analizę organizacji nauczania języków obcych we wszystkich 30 krajach z osobna;
- miejsce języków obcych w programach nauczania tych krajów;
- rys historyczny najważniejszych reform z zakresu nauczania języków obcych w II połowie XX wieku;
- opisy systemów kształcenia zawodowego i doskonalenia nauczycieli języków obcych;
- zestawienie i opisy inicjatyw Unii Europejskiej, podejmowanych w związku z promocją uczenia się języków obcych.

Nauczanie języków obcych w Europie

O różnorodności językowej kontynentu świadczy fakt, że istnieje tu 40 języków państwowych i około 225 języków miejscowych. W 2001 roku Unia Europejska ogłosiła Strategię Lizbońską. Celem tego dokumentu było między innymi:

- zwrócenie uwagi na gospodarkę wiedzy i społeczeństwo wiedzy jako czynniki determinujące rozwój świata i Europy w XXI wieku;
- podjęcie niezbędnych działań w dziedzinie edukacji, które w tych obszarach uczynią Europę jako kontynent atrakcyjną i konkurencyjną dla reszty świata.

⁴ Wg. artykułu Bartosza Poluszyńskiego, *Nauczanie języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych na przełomie II i III tysiąclecia*, „Języki obce w szkole”, numer specjalny *My w Europie* 6/2003, s. 85–95.

W 2002 roku w Barcelonie, Strategia Lizbońska została uszczegółowiona i przyjęta jako Program Barceloński: *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji* (*Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems*).

Program Barceloński stawia przed państwami członkowskimi Unii Europejskiej trzy cele strategiczne:

- poprawa jakości i efektywności własnych systemów edukacji;
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji;
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

W ramach właśnie celu strategicznego dotyczącego otwarcia na świat, zapisano **cel szczegółowy dotyczący poprawy sytuacji w zakresie nauki języków obcych**. Aktualnie brane będą pod uwagę *wskaźniki ilościowe*:

- odsetek uczniów i studentów, którzy opanowali na danym poziomie dwa języki obce;
- odsetek nauczycieli języków, którzy w ramach kształcenia lub doskonalenia zawodowego mieli możliwość bezpośredniego poznania kraju, którego języka uczą

oraz *wskaźniki jakościowe*:

- metody i sposoby organizowania nauki języków obcych;
- nauczanie języków obcych od najmłodszych lat;
- metody promowania nauki i praktycznego wykorzystania języków obcych.

Wskaźniki ilościowe dają się opisać poprzez statystykę, jakościowe wymagają zastosowania zaawansowanych narzędzi badawczych. Korespondują one wyraźnie z celami strategicznymi dokumentu „*Edukacja w Europie 2010*” – edukacja lepszej jakości, powszechnie dostępna i otwarta.

Prowadząc własną niezależną politykę edukacyjną kraje członkowskie powinny dążyć do większej spójności działań i realizacji celów takich jak:

- odpowiednie przygotowanie Europejczyków do wzmożonej międzynarodowej mobilności i współpracy nie tylko w sferze edukacji, lecz także handlu i przemysłu;
- propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej poprzez komunikację między narodami;
- pielęgnowanie i rozwijanie bogactwa i zróżnicowania życia kulturalnego przez znajomość języków narodowych i regionalnych;

- zapewnienie rozwijania umiejętności porozumiewania się ponad barierami językowymi i kulturowymi.

W tym celu został opracowany **Dokument**, który stał się obowiązkową lekturą wszystkich, zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, opracowywaniem podstaw programowych i programów nauczania, określaniem standardów wymagań egzaminacyjnych, autorów podręczników i materiałów dydaktycznych. Jest to *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* – wydany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w 2003 roku, długo oczekiwany polski przekład dokumentu opracowanego w Radzie Europy pod nazwą *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. **Dokument powstał z potrzeby wypracowania wspólnych zasad opisu kształcenia językowego oraz promowania nowych tendencji w nauczaniu języków obcych.** Te nowe tendencje widoczne są we wszystkich obszarach, jakie obejmuje *Europejski system opisu kształcenia językowego*: nauczania, uczenia się i oceniania.

Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych w obszarze nauczania

Dotychczasowe podstawowe sprawności językowe to: mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. *Europejski system opisu kształcenia językowego* promuje i poleca dwie nowe:

- *działania i strategie interakcyjne* (s. 73 Dokumentu). Interakcja ustna i pisemna. Użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz. Ma miejsce odbiór i tworzenie wypowiedzi, zabieranie i oddawanie głosu. Interakcja pisemna, to: prowadzenie korespondencji (listy, kartki, poczta elektroniczna), negocjowanie tekstów umów, kontraktów, komunikatów, uczestnictwo w konferencjach komputerowych *on-line* lub *off-line*;
- *działania mediacyjne* (s. 83 Dokumentu). Użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami, zazwyczaj mówiącymi różnymi językami (choć nie zawsze), którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych mogą być tłumaczenia ustne i pisemne, podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić **sferę życia**, w których uczący się będą działać i powinni umieć w nich działać. Liczba możliwych

do określenia sfer życia jest nieograniczona. Dokument (s. 52) wprowadza cztery wielkie obszary:

- *sfera prywatna*, w której dana osoba funkcjonuje jako osoba indywidualna, skupiająca się na życiu domowym, w rodzinie, wśród przyjaciół. Podejmująca takie działania językowe, jak: czytanie dla przyjemności, prowadzenie pamiętnika, zajmowanie się hobby itp.;
- *sfera publiczna*, w której dana osoba funkcjonuje jako członek społeczności lub jakiejś organizacji, podejmując związane z tym różne działania językowe;
- *sfera zawodowa*, w której dana osoba podejmuje działania związane ze swoim zawodem lub wykonywaną pracą;
- *sfera edukacyjna*, w której dana osoba uczestniczy w zorganizowanym kształceniu, prowadzonym najczęściej w ramach jakiejś instytucji edukacyjnej.

W zakresie wymienionych wyżej sfer życia zostały określone w Dokumentcie (s. 57) *tematy*, będące przedmiotem wypowiedzi ustnych, rozmów, refleksji lub tekstów pisanych. Dla każdego z tematów ustalono *podtematy* oraz *pojęcia szczegółowe*. Oto przykładowa propozycja podziału na tematy (s. 57 Dokumentu):

1. Dane osobowe
2. Dom, mieszkanie i otoczenie
3. Życie codzienne
4. Czas wolny, rozrywka
5. Podróże
6. Stosunki międzyludzkie
7. Zdrowie i higiena
8. Edukacja
9. Zakupy
10. Żywność i napoje
11. Usługi
12. Miejsca
13. Język
14. Pogoda

Dla każdego z tych tematów ustalono podtematy, np. dla zakresu tematycznego numer 4 są one następujące:

- 4.1. Czas wolny od pracy
- 4.2. Hobby i zainteresowania
- 4.3. Radio i TV
- 4.4. Kino, teatr, koncerty itp.
- 4.5. Wystawy, muzea itp.

4.6. Zainteresowania intelektualne lub artystyczne

4.7. Sport

4.8. Prasa

Dla każdego z podtematów określa się dalej pojęcia szczegółowe. Są to miejsca, instytucje, które należy uwzględnić w nauczaniu. Na przykład w ramach podtematu nr 4.7. Sport wyróżnia się:

1. Miejsca: boisko, plac do gry, stadion
2. Instytucje i organizacje sportowe: drużyna, klub, zespół
3. Osoby: gracze
4. Przedmioty: karty, piłki
5. Zdarzenia: wyścig, mecz
6. Działania: oglądanie, gra w... (*nazwa sportu*), ściganie się, wygrywanie, przegrywanie, remis.

Nie jest to, bynajmniej, propozycja uniwersalna ani ostateczna. Problem ten powinien jednak zmuszać nauczyciela do przeanalizowania różnic w potrzebach komunikacyjnych widocznych u poszczególnych uczniów. Powinien przyzwyczajać do różnicowania treści nauczania w poszczególnych grupach. Potrzeby komunikacyjne zależne są przecież najczęściej od osobistych celów (np. uczący się wyjeżdża za granicę, pracuje w międzynarodowej korporacji we własnym kraju, czy przygotowuje się do egzaminu maturalnego). Jest to bardzo ważne z punktu widzenia nawyków i przyzwyczajzeń nauczycielskich polegających na tym, że należy wprowadzać w każdej grupie wiekowej, na każdym poziomie nauczania, pewną zasadniczą, niezmienną część materiału leksykalnego czy gramatycznego.

Europejski system kształcenia językowego wprowadza również nową kategorię, którą określa jako *kompetencje częściowe*. Na dzień dzisiejszy często jeszcze mocno zakodowane jest wśród nauczycieli przekonanie o konieczności nauczania uczniów poprawności gramatycznej. Nadmiernie się do tego zadania przywiązują. Być może łatwiej jest nauczycielowi tą sferę ocenić, podsumować i udokumentować. Wprowadzenie tzw. *kompetencji częściowych* ma na celu zwiększenie roli skutecznej komunikacji i płynności wypowiedzi (Europejski system opisu językowego, s. 121: „Jeżeli na przykład zakłada się, że wybrany cel nauczania jest nierozzerwalnie związany z daną sferą życia i wymaganiami danego zawodu (np. kelnera w restauracji), wówczas aby osiągnąć ten cel, planuje się działania językowe związane z interakcją werbalną”). Kompetencje szczegółowe będą dotyczyły działań językowych w zakresie: prezentacji i opisu dań, form zwracania się do klientów, wiedzy związanej z kuchnią, zwyczajami kulinarnymi obcej kultury, a także takich aspektów zawodu, jak: dyskrecja, grzeczność, uprzejmy uśmiech, kultura osobista itp.

Różnicowanie programów nauczania i scenariuszy programowych to kolejna nowa kategoria w nauczaniu języków obcych. Najważniejsze pytanie: czego i w jakim zakresie należy uczyć? Nauczyciel ciągle zobowiązany jest do wyciągania praktycznych wniosków dydaktycznych. Z tych wniosków rodzić się powinny konkretne decyzje w postaci różnicowania programów nauczania i scenariuszy programowych. *Europejski system kształcenia językowego*, jak najbardziej, daje ku temu podstawy.

Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych w obszarze uczenia się

Przebieg procesu uczenia się oraz efekty końcowe zależne są w dużej mierze od indywidualnych cech i predyspozycji uczącego się oraz od osobistej umiejętności uczenia się. Ta świadomość, bez wątplenia, jest po stronie nauczycieli. Rzeczą niezmiernie ważną jest, aby nadzór pedagogiczny, organy prowadzące szkoły (zarządzające finansami przeznaczonymi na oświatę w swoich gminach), autorzy podręczników i programów mieli te stwierdzenia na uwadze. *Indywidualizacja nauczania* jest możliwa wtedy, gdy:

- grupy uczniowskie są małe;
- podręczniki i materiały uzupełniające zawierają liczne zróżnicowane zadania i ćwiczenia. Posługując się nimi nauczyciel ma szansę różnicować swoje postępowanie dydaktyczne w odniesieniu do swoich uczniów;
- doradztwo metodyczne w zakresie nauczania języków obcych spełnia oczekiwania nauczycieli.

Bardzo szybkie tempo zmian, świadomość faktu, że nie da się przewidzieć ich konsekwencji ani tego, co w życiu będzie potrzebne i przydatne powoduje, że uczeń, niezależnie od wieku i poziomu edukacyjnego, musi posiadać tzw. *kompetencję uczenia się*, czyli umieć określić własny styl uczenia się, znaleźć metody najefektywniejsze i najskuteczniejsze. Zwrócenie uwagi na te aspekty w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* ma na celu skłonić wszystkich, od których w jakimś stopniu zależy kształtowanie tej sfery edukacyjnej, do tego, aby nie były one lekceważone.

Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych w obszarze oceniania

Ilekróć zastanawiamy się nad pojęciem oceniania, mamy na względzie takie pojęcia, jak: *trafność*, *rzetelność* czy *praktyczność*. Co one oznaczają?

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, na stronie 153, czytamy: „*Trafność* to pojęcie szczególnie istotne dla *Systemu opisu*. Dany test lub sposób oceniania są na tyle trafne, na ile można wykazać, że to, co faktycznie było przedmiotem oceny, miało zostać ocenione w danym kontekście, a więc, że rezultaty oceny rzeczywiście nie pokazują niczego innego niż tylko biegłość językową danego kandydata”. „*Rzetelność* natomiast jest terminem o znaczeniu technicznym. Określa on, w jakim stopniu można polegać na wynikach, a więc czy w odniesieniu do danej grupy kandydatów, w dwóch niezależnych (rzeczywistych lub symulowanych) próbach tej samej procedury oceniania, są one takie same”. „Procedury oceniania powinny być także *praktyczne*, czyli możliwe do zastosowania” (s. 154).

Nowe tendencje w ocenianiu polegają przede wszystkim na stopniowym odchodzeniu od negatywnego podejścia do oceniania uczących się, które polega na ciągłym poszukiwaniu niedociągnięć ucznia, „łapaniu” potknięć i tego wszystkiego, czego jeszcze uczeń nie umie. W nowym podejściu do oceniania chodzi przede wszystkim o to, aby zauważać w uczącym się to, co już potrafi, czego już się nauczył. Szuka się zatem jego mocnych stron. Takie podejście powoduje, że uczący się, niezależnie od wieku i poziomu edukacyjnego, nabiera wiary w siebie, we własne możliwości, pokonuje strach przed ośmieszeniem się z powodu ujawnienia swoich słabych stron. Jakże ważne jest to nowe podejście przy założeniu, że uczenie się języków obcych to proces trwający całe życie. Podtrzymanie motywacji do tego procesu u młodych ludzi leży po stronie nauczycieli i rodziców.

Zmiany w podejściu do kształcenia językowego wymagają ciągłego dopracowywania, przekładania na język praktyki oraz opracowywania coraz to nowszych narzędzi, które posłużą wszystkim, zajmującym się zawodowo nauczaniem, do promowania koncepcji różnojęzyczności.

Takim narzędziem jest *Europejskie Portfolio Językowe*, które umożliwia dokumentowanie rozwoju kompetencji różnojęzycznej uczących się, przy uwzględnieniu wszelkich doświadczeń językowych. Polska, jak prawie wszystkie kraje Unii Europejskiej, realizuje projekt *Europejskie Portfolio Językowe*, postulowane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Europejskie portfolio językowe jest, na wzór portfolio artystycznego, osobistym dokumentem uczącego się, dzięki któremu może on zaprezentować swoje umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe z różnych okresów nauki we wszystkich znanych mu językach. Może się nim posłużyć przy zmianie szkoły, klasy, uczelni czy też później starając się o pracę.

W zamyśle europejskich twórców, wzorujących się na portfolio wylanowanym w Stanach Zjednoczonych, *Portfolio językowe* ma odzwierciedlać przebieg nauki szkolnej i pozaszkolnej. Jest dokumentem poświadczającym

rozwój jednostki w procesie uczenia się, trwającego przez całe życie. To taki **współtowarzysz drogi**, prowadzący nas do różnorodności⁵. Jest to zatem, rozpoznawany w całej Europie, swoisty **Paszport językowy**, ułatwiający poruszanie się po świecie, pomocny w wielu trudnych sytuacjach życiowych, związanych chociażby ze znalezieniem swojego miejsca na europejskim rynku pracy.

Najważniejsze zasady, obowiązujące autorów i użytkowników *Europejskiego portfolio językowego*, to⁶:

- *Europejskie portfolio językowe* jest własnością jednej osoby – dziecka, nastolatka lub osoby dorosłej;
- dla użytkownika *Europejskiego portfolio językowego* jest ważna wszelka wiedza, umiejętności i doświadczenia językowe oraz interkulturowe, niezależnie od tego, jakiego języka dotyczą i czy zostały zdobyte w szkole czy poza nią;
- podstawą opracowania *Europejskiego portfolio językowego* są wytyczne przedstawione w dokumencie Rady Europy *Europejski system opisu kształcenia językowego*;
- Europejskie portfolio językowe ma być jasne i zrozumiałe dla każdego użytkownika na każdym etapie nauki, dlatego języki stosowane w opracowywanych portfolioach to język ojczysty oraz co najmniej jeden z języków używanych w krajach członkowskich Rady Europy. Dodatkowo autorzy mogą wprowadzać inne języki. Ich wybór zależy od specyfiki danego kraju. Przykłady:
 - portfolio rosyjskie proponuje dwa języki: rosyjski i angielski;
 - portfolio węgierskie trzy języki: węgierski, angielski i francuski;
 - portfolio czeskie cztery języki: czeski, angielski, niemiecki i francuski;
 - portfolio szwajcarskie cztery języki: niemiecki, angielski, francuski i włoski;
 - portfolio polskie pięć języków: polski, angielski, francuski, niemiecki i rosyjski.

Wdrażanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Europejskiego portfolio językowego* będzie procesem, który będzie miał istotny wpływ na polski system kształcenia językowego.

Dokumenty te wesprą aktywne metody nauczania, wspomogą autonomię osoby uczącej się w systemie formalnym i nieformalnym.

⁵ Źródło: http://www.codn.edu.pl/portfolio/index.asp?plik=portfolio_cotojest.

⁶ Źródło j.w.

W znacznym stopniu przekierunkowują myślenie i działanie nauczyciela i ucznia w sferze uczenia się, nauczania i oceniania.

Zwracają uwagę organów odpowiadających za poziom polskiej oświaty, w szczególności w zakresie nauczania języków obcych, na odpowiedzialność za dorównywanie do poziomu krajów przodujących w tej dziedzinie.

Bibliografia

- Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, and Assessment* (1996). Strasbourg. Council of Europe.
- Europejski Rok Języków 2001. Języki – bogactwem Europy* (pakiet informacyjny). 2001. Warszawa: Krajowy Komitet Europejskiego Roku Języków 2001w Polsce.
- Europejski Rok Języków w Polsce. Języki – bogactwem Europy* (broшуra informacyjna). 2001. Warszawa: Krajowy Komitet Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Polska wersja dokumentu Rady Europy, opracowany przez zespół redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 2003.
- Głowacka Barbara (2002), *Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2002, s. 39–44.
- Głowacka Barbara (2002), *Kilka refleksji na temat wielojęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2002, s. 5–20.
- Kubiak Bogusław (2002), *Języki światowe*, „Języki Obce w Szkole” nr 3/2002, maj – czerwiec 2002, s. 4–7. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- O nauczaniu języków obcych*, broшуra informacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej z cyklu: „Biblioteczka reformy”, nr 27/2000, Warszawa.
- Pfeiffer Waldemar (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań, Wagros.
- Zarębska Jadwiga (2001), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2001, wrzesień – październik 2001, s. 23–27, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zarębska Jadwiga (2002), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002*, „Języki Obce w Szkole” nr 4/2002, wrzesień – październik 2002, s. 45–49, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Roman Hajczuk

Uniwersytet w Białymstoku

Stanisław Szadyko

Katedra Języków Specjalistycznych UW

Monika Neymann

Business communication w programie filologii angielskiej

Wydawca Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica w Kielcach

Monografie nr 8. Kielce 2006, ss. 83

Autorka recenzowanej pracy jest nie tylko prekursorem języka specjalistycznego business communication w Polsce, ale i największym jej znawcą. Spod jej pióra dotychczas ukazały się na ten temat następujące prace: *Introduction to the language of economics*, 1979, *Learning to read economics*, 1983, *Readings in basic economics*, 1985, *Business English*, 1987, *Before You Start Business*, 1992, *Marketing Finance in English*, 1992, *Business Finance in English*, 1992, *Legal Business English*, 1993, *English for Promotion*, 2005. Monika Neymann jest również autorką trzech doskonałych monografii: 1. *Angielski język ekonomii w szkole wyższej*, 1980; 2. *Metodyka nauczania angielskiego języka ekonomii*, 1981; 3. *Angielska terminologia ekonomiczna dla potrzeb praktyki gospodarczej*, 1991¹.

Z powyższego pobieżnego przeglądu dorobku autorki wynika, że jest ona najbardziej kompetentna i najlepiej predestynowana do napisania ww. monografii. Jest to niewątpliwie mocna strona ocenianej książki.

Co to jest język specjalistyczny business communication? Jako jedna z wielu odmian języka ogólnego, *technolekt business communication* jest systemem otwartym i rozwija się wraz z powstaniem nowych pojęć biznesowych, a także nowych sytuacji i czynników pozajęzykowych, determi-

¹ Prof. dr hab. Monika Neymann jest autorką ponad 150 publikacji naukowych, opublikowanych w kraju i za granicą. Statystyka jej dorobku wygląda następująco: 10 monografii, 30 podręczników i skryptów, 10 słowników, ponad 80 artykułów, około 20 recenzji i in.

nujących treść i zakres przekazu biznesowych informacji naukowych i profesjonalnych. Jak i inne technolekty, business communication nie wykorzystuje wszystkich środków języka ogólnego, ma mianowicie swoje charakterystyczne ograniczenia i preferencje na wszystkich poziomach analizy lingwistycznej poza frazeologią, która jest wspólna z modelem języka ogólnego. Język specjalistyczny business communication nie jest samą tylko terminologią, ani terminologią plus język ogólny, ani językiem specjalnym, dialektem czy żargonem. Skoro zaś posiada swe cechy charakterystyczne – a więc istnieje – na wszystkich poziomach struktury językowej, jest pełnowartościowym środkiem komunikacji w obrębie spraw naukowych i zawodowych, tj. profesjonalnych. Technolekt business communication, jak i inne języki specjalistyczne, ma strukturę pionową (tj. od przekazu abstrakcyjnych informacji naukowych po jak najbardziej konkretne fachowe) i poziomą (w rozbiciu na różne specjalizacje, np. język finansów, bankowości i giełdy, prawny język biznesu, język public relations i reklamy, język korespondencji handlowej i in.). Należy zaakcentować fakt, że różnice pomiędzy poszczególnymi wariantami technolektu business communication, zarówno w ujęciu pionowym, jak i poziomym są wyraźne tak w obrębie terminologii specjalistycznej, jak i struktury gramatycznej (szczególnie składni) i stylu. Technolekt business communication różni się od innych języków specjalistycznych (szczególnie języków nauk ścisłych) o wiele silniejszymi związkami z językiem ogólnym w zakresie przekazu ścisłej terminologii przedmiotu i całej leksyki specjalistycznej, a także w zakresie stylów przekazu wiążących z sobą określone preferencje gramatyczne. Technolekt business communication jest szczególnie wyraziście zaprezentowany w następujących sferach działalności ludzkiej:

1. *Finanse, bankowość, giełda* – język specjalistyczny obejmuje definicje, deskrypcje i kolokacje związane z podstawowymi terminami z zakresu:

- systemów walutowych,
- pojęcia konta, pożyczek, kredytów i ich obsługi,
- finansów przedsiębiorstw,
- fuzji i przejęć,
- zagranicznych inwestycji bezpośrednich,
- finansów publicznych, rządowych i korporacyjnych,
- opracowania budżetu,
- bankowości komercyjnej,
- warunków płatności w transakcjach,
- giełd, ich funkcjonowania i podstawowych transakcji giełdowych,
- ubezpieczeń, podatków i ceł,
- nadużyć i przestępstw finansowych i in.

2. *Prawne otoczenie biznesu* – prawny język biznesu – wprowadza podstawową terminologię otoczenia biznesu, tj. dotyczy lingwistycznego kontekstu pojęć związanych m.in. z:

- prawną obsługą firmy,
- przygotowaniem kontraktów,
- prawną ochroną produktów, logo czy marki,
- prawami pracownika i pracodawcy,
- prawnymi aspektami reklamy i public relations,
- przestępstwami w biznesie i in.

3. *Komunikacja marketingowa* – komunikowanie się przedsiębiorstwa z rynkiem, w węższym znaczeniu obejmuje zespół działań i środków, za pomocą których przedsiębiorstwo przekazuje rynkowi informacje charakteryzujące produkt i/lub firmę, kształtuje potrzeby nabywców oraz pobudza, ukierunkowuje popyt oraz zmniejsza jego elastyczność. W szerszym znaczeniu, poza promocją, obejmuje także badania marketingowe, umożliwiające pobór i przekazywanie przedsiębiorstwu informacji płynących z rynku. W tej dziedzinie business communication, technolekt funkcjonuje w takich obszarach jak:

- etyczne i społeczne aspekty marketingu,
- międzykulturowa analiza rynków globalnych,
- badanie rynku i jego otoczenia,
- badanie zachowań konsumenckich,
- segmentacja rynku,
- strategia produktu, strategia cenowa i strategia dystrybucyjna,
- strategie promocyjne i in.

4. *Integracja europejska, Unia Europejska* – specjalistyczny język struktur i organizacji unijnych oraz wielopłaszczyznowych procesów integracyjnych to przede wszystkim terminologia, ale także składnia i stylistyka tekstów specjalistycznych z zakresu m.in.:

- europejskiej różnorodności lingwistycznej, kulturowej i społecznej,
- przygotowania kadry specjalistów do pracy w strukturach unijnych,
- specyfiki funkcjonowania organizacji unijnych,
- polityki UE w poszczególnych działach gospodarki, sferach życia społecznego i in.

5. *Public relations (PR)* – specjalistycznym językiem public relations posługuje się obecnie ogromna rzesza fachowców pracujących w tej niezwykle dynamicznie rozwijającej się dziedzinie. Wszechobecność mediów oraz szybki przepływ informacji sprawiły, że praktycznie każdy rodzaj działalności zawodowej, administracyjnej, społecznej czy politycznej wymaga profesjonalnego podejścia do kwestii kształtowania właściwego wizerunku oraz relacji

z otoczeniem. Public relations początkowo postrzegane tylko w kategoriach wspomagania biznesu, obecnie jest istotnym czynnikiem sukcesu w polityce, edukacji, sztuce, w instytucjach wojskowych, kościelnych czy organizacjach charytatywnych. Z tej przyczyny pewna niewielka część specjalistycznego języka public relations jest bliska specjalistycznemu językowi danej dziedziny działalności zawodowej czy społecznej. Niemniej jednak ogromna część tego języka gromadzi i opisuje wiedzę specjalistyczną z zakresu public relations i dotyczy m.in.:

- przygotowania i wdrażania strategii zewnętrznego i wewnętrznego PR,
- relacji z mediami,
- zarządzania sytuacją kryzysową,
- kreowania wizerunku (image) osób,
- przygotowania imprez, otwartych drzwi i wydarzeń specjalnych,
- mecenatu i sponsoringu,
- lobbingu i prowadzenia kampanii wyborczych i in.

6. *Międzynarodowe komunikowanie w biznesie* – procesy globalizacyjne intensyfikują kontakty międzykulturowe, zarówno w sferze życia prywatnego, jak i zawodowego. W działalności biznesowej komunikacja międzykulturowa ma szczególne znaczenie w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Specjalistyczny język międzykulturowego komunikowania w biznesie funkcjonuje w takich obszarach jak:

- definiowanie kulturowego otoczenia partnera w interesie,
- świadomość różnic kulturowych w nawiązywaniu kontaktów zawodowych,
- kierowanie zróżnicowanymi kulturowo zespołami,
- identyfikowanie istotnych różnic kulturowych w zachowaniach negocjacyjnych,
- analiza i typologia kultury organizacyjnej i in.

7. *Negocjacje handlowe, rozwiązywanie konfliktów* – język specjalistyczny tej sfery działalności zawodowej to oczywiście zbiór charakterystycznej leksyki, frazeologii oraz idiomatyki, ale także profesjonalna wiedza na temat zasad negocjowania z partnerami z różnych obszarów kulturowych. Zakres tematyczny to m.in.:

- sposoby prowadzenia negocjacji, style negocjacyjne,
- profile osobowości negocjatora, typy rozwiązań negocjacyjnych,
- budowanie świadomości negocjacyjnej,
- źródła władzy oraz granice uprawnień w negocjacjach,
- rola negocjacji w rozwiązywaniu konfliktów,
- mediacje,

- międzykulturowe aspekty negocjacji,
- zachowania negocjatorów w wybranych krajach lub obszarach kulturowych,
- trudne sytuacje negocjacyjne: manipulacje i działania podstępne, bariery emocjonalne i in.

8. *Pisemna komunikacja w biznesie* – różnorodność form przekazu pisemnego oraz możliwość korzystania z najnowszych technologii przekazywania informacji sprawiły, że pisemna komunikacja w biznesie to obszar znacznie szerszy niż tradycyjnie pojmowana korespondencja handlowa. Również formalny podział na komunikację zewnętrzną i wewnętrzną we współczesnych realiach biznesu zdaje się być nieco zbyt mechaniczny i nie oddający istoty skutecznego komunikowania pisemnego. Zakres tematyczny tej podkategorii technolektu business communication dotyczy m.in.:

- planowania i przygotowywania dokumentów,
- analizy potrzeb odbiorcy,
- wielopłaszczyznowej analizy celów przekazu pisemnego,
- organizacji i kompozycji dokumentów,
- specyfiki stylistycznej poszczególnych form przekazu pisemnego i in.²

Recenzowana praca składa się z trzech części. Część pierwsza pt. *Angielski język biznesu* zawiera następujące zagadnienia: a) Język biznesu jako język specjalistyczny; b) Terminologia angielskiego języka biznesu (terminy biznesowe proste i złożone oraz akronimy; terminy w związkach frazeologicznych; rozwarstwienie semantyczne terminów). W części drugiej pt. *Business Communication* zostały omówione: a) Komunikacja ustna w biznesie (prezentacje biznesowe; zebrania i negocjacje; inne formy komunikacji ustnej w biznesie); b) Komunikacja pisemna w biznesie (korespondencja handlowa; raporty i dokumenty pokrewne; materiały public relations; teksty reklamowe, prasowe i prawnej obsługi biznesu). Część trzecia pt. *Wnioski i komentarze glottodydaktyczne* poświęcona została następującej problematyce: a) *Business english* i *business communication*; b) Niewerbalne uwarunkowania komunikacji w biznesie i ich otoczenie kulturowe; c) Praktyczne aplikacje programowe dla potrzeb szkół wyższych (cel i zakres programu, treści programowe, program nauczania języka biznesu dla II i III roku, metody nauczania, uzasadnienie ilościowych i treściowych założeń programu, punkty wyjścia i dojścia, wymierne korzyści z ukończenia kursu podstawowego).

² Zob.: J. Ćwiklińska, S. Szadyko. *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*. „Języki Specjalistyczne. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach”. KJS UW. Warszawa 2005, t. 5, s. 81–88.

Niewątpliwie drugą mocną stroną ocenianej pracy jest jej strona treściowa, zaś na szczególne podkreślenie zasługuje ostatnia jej część pt. *Wnioski i komentarze glottodydaktyczne*, w której autorka pisze, że „praca niniejsza jest adresowana do nauczycieli angielskiego języka biznesu i ambitnych studentów lingwistyki. Nie jest i nie miała ona być naukową analizą *business english*, lecz raczej praktycznym przewodnikiem dla zainteresowanych”. Tak więc wnioski glottodydaktyczne wynikające z rozważań w pierwszej i drugiej części mają charakter praktyczny, gdyż zamiarem M. Neymann było, aby służyły one określonej celowi, a mianowicie podniesieniu efektywności nauczania języka specjalistycznego, jakim jest *business communication*. Aby to mogło nastąpić, autorka wskazuje na konieczność nauczania tego technolektu z pozycji skutecznej komunikacji podkreślając wagę uwarunkowań kulturowych i niewerbalnych środków przekazu.

Autorka recenzowanej pracy zwraca uwagę na fakt, że w gospodarce rynkowej obecnie nasila się walka konkurencyjna, która stawia wysokie wymagania przed przyszłymi absolwentami różnych studiów lingwistycznych i filologicznych. Dziś pracodawca oczekuje od absolwentów tych kierunków nie tylko dobrej znajomości ogólnego języka obcego (angielskiego) lub tłumaczenia literatury pięknej, lecz wymaga od nich dobrej sprawności lingwistycznej w zakresie języka specjalistycznego. Obecnie w każdej pracy są mile widziani dobrze przygotowani filologowie z taką znajomością technolektu i związanymi z nim kompetencjami, które pozwolą im na wykonywanie różnych obowiązków, takich jak: nauczyciele języka biznesu, tłumacze tekstów specjalistycznych czy bezpośrednio zatrudnieni w firmach (agencjach reklamowych czy public relations i in.).

Reasumując powyższe należy konstatować, że recenzowana praca prof. dr hab. Moniki Neymann pt. *Business Communication w programie filologii angielskiej* jest dziełem ze wszech miar zasługującym na uwagę. Ze względu na wagę i znaczenie poruszonej w niej problematyki proponowalibyśmy wydanie jej w zwiększonym nakładzie (dotychczasowy nakład 300 egzemplarzy), gdyż oceniana książka będzie cieszyła się dużą popularnością nie tylko wśród studentów i pracowników dydaktyczno-naukowych uczelni lingwistycznych i ekonomicznych, lecz także różnego typu szkół wyższych o profilu humanistycznym, kulturoznawczym i in.

Agnieszka Andrychowicz
Katedra Języków Specjalistycznych UW

Владимир Моисеевич Лейчик
Терминоведение. Предмет, методы, структура
(Издание второе, исправленное и дополненное)
УРСС, Москва 2006, сс. 254

В. М. Лейчик¹, автор монографии *Терминоведение. Предмет, методы, структура (Издание второе, исправленное и дополненное)* – доктор филологических наук, академик Российской академии естественных наук (отделение «Российские энциклопедии»), лауреат премий Российского терминологического общества Росстерм и Международной организации по терминологической информации Инфотерм. В кругу научных интересов В. М. Лейчика находятся лексикология, лексикография, стилистика, фразеология, перевод, терминология, методика преподавания русского и иностранных языков.

Монография *Терминоведение. Предмет, методы, структура*, которой первое издание выходило под заглавием *Предмет, методы и структура терминоведения*, состоит из 3 частей – первая часть посвящена предмету терминоведения, вторая – методам терминоведения, третья – структуре терминоведения.

Первая глава первой части монографии полностью сосредотачивается на понятии *термин*. Автор стремится к тому, чтобы найти наиболее правильное определение понятия *термин*, представляет теорию термина, занимается связью между термином и семиотикой, т.е. научной дисциплиной, которая оперирует терминами как своим объектом. В рамках анализа содержательной структуры термина рассматривается значение термина и его мотивированность (полностью мотивированные термины, частично мотивированные, ложномотивиро-

¹ Автор более 400 научных публикаций, в том числе 7 монографий.

ванные и немотивированные), проблема многозначности и однозначности термина, семантические способы образования терминов (метафоризация, метонимизация, синекдоха, перенос наименования по функции, межсистемное заимствование терминов – терминологизация, дестерминологизация, вторичная терминологизация). В рамках анализа формальной структуры термина обсуждается вопрос смешения синхронного и диахронического подходов к этой проблеме, вопрос о различении простых терминов, состоящих из нескольких слов, и составных терминов. В этой главе упоминаются и группы терминов (базовые термины, основные, производные, сложные и привлеченные), анализируется проблема идеальной и оптимальной структуры и длины термина, проблема типов формальной структуры русских терминов (новые аффиксы, префиксы, словосложения, аббревиация, усечения, сложно-сокращенные слова, телескопические слова, цепочечные образования). Перечисляются и описываются функции термина (номинативная, сигнификативная/знаковая, коммуникативная, информационная, прагматическая, когнитивная) и вариантность термина (содержательная, формальная, функциональная, стилистическая), выделяются особенности терминов как лексических единиц языков для специальных целей (ЯСЦ, LSP) (наличие номинативных единиц, принадлежность к определенному естественному языку, содержательная и формальная структура терминов, принадлежность к нормативной части лексики LSP), объясняется понятие терминологизация, строится классификация источников терминов, среди которых выделяются и подвергаются характеристике 2 группы лексических единиц – относящиеся и не относящиеся к определенному LSP, описывается понятие терминосистема и его черты. Вторая глава занимается терминосистемой как предметом терминоведения, в рамках чего описывается термин и научная теория к нему относящаяся. Автор возвращается к традиционному семантическому треугольнику, который усложняет для того, чтобы представить на этом графе (в котором узлами будут система объектов (денотатов), система понятий и терминосистема) отношения термина как знака. Автор занимается как историей и направлениями развития терминологии, так и проблемами развития терминологий. В монографии рассматривается системный подход к анализу терминосистем, перечисляются условия, необходимые для формирования терминосистем и признаки терминосистем (целостность, относительная устойчивость, структурированность, связность). Описываются принципы конструирования терминосистем (формально-логические, лингвистические, гносеологические), четыре принципа формирования терминологии, мето-

ды конструирования терминосистемы в логическом и лингвистическом отношениях (иерархический, генетический, функциональный, многоаспектный, операциональный).

Вторая часть посвящена методам терминоведения, а в рамках этого – лингвистическим методам изучения терминов и терминосистем, использованию методов базовых и смежных наук в терминоведении и формированию собственных методов терминоведения. Среди методов лингвистического анализа терминологий упоминаются историко-описательный метод, компонентный метод, метод семантических множителей, дефиниционный метод, дистрибутивный метод и метод построения формальных парадигм единиц, входящих в одну терминологию. Упоминается терминоведческая теория текста, терминоиспользующие, терминофиксирующие, терминосоздающие тексты и два подхода, применяемых при изучении термина в тексте (терминологический – от текста к термину и текстовой – от термина к тексту). В части, посвященной наукам, которые являются базовыми для терминоведения, обращается внимание на философию, диалектику, гносеологию (теорию познания), логику, семиотику, математику, информатику и на метод кластерного анализа. По отношению к методам терминоведения автор проводит классификацию по трем основаниям: 1) по конечному результату применения методов, 2) по источнику появления, 3) по характеру реализации методов. В качестве теоретических методов терминоведения называются четыре: метод перехода от языкового субстрата к терминологическому слою в анализе терминов и совокупностей терминов, изучение концептуальной структуры терминов и их совокупностей, метод выделения терминоэлементов, метод анализа термина в тексте. К методам прикладного терминоведения причисляются методы унификации терминов, методы нормализации и гармонизации терминов и терминосистем, методы терминографии, методы терминологического обслуживания (в том числе методы автоматизированного информационно-терминологического обслуживания).

В третьей части обсуждается проблема структуры терминоведения, а в ее рамках проблемы теоретического терминоведения, задачи прикладного терминоведения, место терминоведения в системе современных наук и история русского терминоведения. Среди основных проблем терминоведения, которыми в настоящее время занимаются исследователи, автор перечисляет и описывает проблемы термина (сущность термина, термин и дефиниция, формальная структура термина, проблемы создания новых терминов), проблемы терминосистемы (сущность терминосистемы, развитие терминосистемы и проблема ро-

ста научного знания, языковые проблемы развития терминосистемы), комплексные проблемы объектов терминоведения (проблема стихийного-сознательного и естественного-искусственного в терминологиях, вариантность в сфере терминов и ее пределы, сферы фиксации и сферы функционирования терминов, термин и текст), проблемы терминоведения как научно-практической дисциплины (характер терминоведения как науки, структура теоретического терминоведения, проблемы сопоставительного терминоведения, проблемы исторического терминоведения, законы терминоведения), дискуссионные проблемы (проблема длины термина, проблема правомерности выделения терминологического поля, проблема определения терминологичности, проблема определения места терминов в лексике LSP, проблема так называемых недостатков терминологии) и нерешенные проблемы терминоведения (проблема необходимости и целесообразности отражения в термине существенно-го или отличительного признака понятия, проблема возможности существования так называемых дефинитивных терминов, проблема существования терминов языка и терминов речи, проблема принятия и дальнейшего распространения или отклонения терминов – эпонимов и замены их обозначениями, представленными именами нарицательными, проблема формулирования лингвистических, логических, информационных и собственных законов терминоведения в рамках этой научной дисциплины). В главе, посвященной задачам прикладного терминоведения перечисляются его главные направления (терминологическая лексикография, унификация терминов, гармонизация терминов и терминосистем на национальном и международном уровнях, проблемы перевода терминов, автоматизированные базы знаний, организационно-методическая деятельность и обучение терминоведению). В последней главе монографии излагается пять этапов истории русского терминоведения (первый этап с эпохи Возрождения, второй – 30–60-ые гг. XX века, третий и четвертый – 70–80-ые гг. XX века, пятый – настоящий период).

Монография *Терминоведение. Предмет, методы, структура* рекомендуется, как это записано на ее страницах, лингвистам, терминоведам-теоретикам, терминологам-практикам, как например переводчикам, редакторам, создателям банков данных, авторам терминологических словарей и стандартов и всем тем, которые ими интересуются и/или пользуются. Кроме того, это хорошее пособие для тех, которые изучают и подготавливают научную и техническую литературу. Важным фактором является то, что к этой монографии приложена обширная библиографическая информация, облегчающая поиск материалов по соответствующим темам.

Zasady publikowania w roczniku „Linguodidactica”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
3. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne o objętości do 5 stron maszynopisu.
4. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 20 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie;
 - nazwisko autora: czcionka Times New Roman, 14 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji: czcionka Times New Roman, 11 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; śródtytuły: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;

wzór:

Imię i NAZWISKO Autora (14 pkt)

nazwa uczelni lub instytucji (11 pkt)

Tytuł opracowania (16 pkt)

1. Śródtytuł (12 pkt)

- odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma, rok, numer, stronę.

wzór:

¹ I. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

² *Tytuł pracy* (kursywą), red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer, s. 22.

- w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
- bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;

wzór:

Bibliografia: (12 pkt)

1. Nazwisko I., *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

2. Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), (w:) *Tytuł pracy*, red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania.

3. Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer.

4. *Tytuł pracy* (kursywą), red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania.

- teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych, teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i innym obcym (do 0,5 strony, należy przetłumaczyć również tytuł);
- teksty prosimy dostarczać w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z dyskietką (Word).