

HATRED IS A SUBSTANCE THAT MAKES OBJECTS MOVE (НЕНАВИСТЬ – СУБСТАНЦІЯ, ЯКА МОЖЕ ВИКЛИКАТИ РУХ)

The memories of fear and hatred surfaced like a monster from the deep (DVC, p. 56).

Terror and rage coursed through him now (DVC, p. 386).

Таким чином, проаналізувавши тексти зазначених вище романів Д. Брауна можна сказати, що у творчості письменника домінуючими є метафори на позначення таких релігійних емоцій персонажів як емоція страху та емоція радості.

Отже, аналіз мовного матеріалу свідчить про те, що індивідуально-авторська образність виступає важливим показником особливостей когнітивного стилю Д. Брауна. Як референти, так і кореляти тропів несуть інформацію про специфіку авторських когнітивних пріоритетів.

Значущість індивідуально-авторської образності у розкритті особливостей когнітивного стилю мовної особистості автора спонукає до подальшого ґрунтовного аналізу концептів релігійних емоцій, метафоричних концептів у контексті їх мовної та текстової реалізації при аналізі художнього твору.

Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-67.
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории: Пер. с древнегреч. – Минск: Литература, 1998. – 138 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика: Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 384 с.
4. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
5. Голубкова Н. Н. Лингвостилистические особенности категории эмотивности в психологической прозе: Дис... канд. филол. наук. – СПб., 2003. – 154 с.
6. Тураева З. Я. Лингвистика текста: Лекции. – СПб.: Образование, 1993. – 38 с.
7. Freeman D. Songs of experience: New books on metaphor // Poetics today. – 1994. – Vol. 12, № 1. – P. 145-164.
8. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

Список джерел ілюстративного матеріалу

- Brown D. Angels and Demons (AD). – New York: Pocket Star Books. – 2000. – 572 p.
Brown D. Deception Point (DP). – London: Transworld, 2004. – 590 p.
Brown D. The Da Vinci Code (DVC). – New York: Doubleday. – 2003. – 454 p.

Жарикова М. В.

АНАЛИЗ УРОКА КАК ЖАНР МЕТОДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Термин «дискурс» имеет различные значения. Прежде всего это понятие ассоциируется со всеми видами коммуникации в обществе (коммуникативный дискурс, речевой, вербальный, невербальный, современные дискурсивные практики, дискурс молчания), коммуникацией в рамках отдельных каналов (визуальный, слуховой, тактильный), проявлением правил общения, способов изложения и воплощения прагматической цели коммуникантов (этикетный, дидактический и т. д.). Дискурс определяют как носителя разных типов информации в коммуникации: рациональной, духовной веры, мировоззрения и т. д. Некоторые исследователи отождествляют его с предметом исследования разных наук (социологический, политологический, филологический). Во многих текстах дискурс воспринимается как проявление культурной коммуникации, этнокультурных особенностей общения, культурно-исторических ценностей. Социальные, возрастные и половые характеристики участников коммуникации тоже отождествляются с видами дискурса.

Понятие дискурса часто ассоциируется с типами и формами речи, принципами построения сообщения, его риторикой, характеристиками речи отдельного коммуниканта и групп людей. Дискурс рассматривается и как функциональный стиль, разновидность речи, разновидность функционального стиля, его реализация в разных сферах общения.

С учетом разных значений и подходов к понятию «дискурс» мы приведем определение, данное Н.К. Кравченко: «дискурс – сложное коммуникативно-когнитивное явление, соответствующее замкнутой коммуникативной ситуации, имеющей когнитивную основу в виде представлений/знаний коммуникантов друг о друге и о ситуации общения, включая многоуровневое погружение коммуникантов в различные знаковые системы...» [5].

Существуют разнообразные типологии дискурса, которые ориентированы на разнородные основания и критерии. Одной из самых полных классификаций дискурсов является, на наш взгляд, классификация Г. Г. Почепцова. Он выделяет теле- и радиодискурсы, газетный, театральный, кинодискурс, литературный дискурс, дискурс в сфере публичных рилейшенз (ПР), рекламный дискурс, политический дискурс, религиозный дискурсы. Так, известны классификации дискурсов в зависимости от устного и письменного типов общения; количества участников; принципа «истинности – неистинности» передачи информации; взаимосвязи прагматем – интенции и интерпретанты; критерия иллюкюции. Существует дифференциация дискурса исходя из уровня сложности речевоздействующего пространства. Одна из наиболее распространенных и общепринятых классификаций опирается на сферы дискурсивного общения (педагогический, юридический, газетный, политический, интернетдискурс, рекламный, фольклорный и др.). Развернутая типология дискурсов с опорой на составляющие модели коммуникации предложена в монографии Ф. С. Бацевича [2].

Объектом нашей статьи является методический дискурс как разновидность образовательного дискурса, в который, кроме него, входят педагогический, учебный, учебно-педагогический, учебно-воспитательный дискурсы. Н. А. Комина выделяет также «организационный дискурс в учебной коммуникации», который, при ближайшем рассмотрении, оказывается синонимичным учебному.

Целью нашей работы является описание одного из самых распространенных гипержанров методического дискурса – анализа урока. Актуальность темы определяется тем, что в настоящее время к анализу урока не осуществляется текстовый подход; такой жанр, как анализ урока, в методических исследованиях предметом

специального исследования не был. Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

– охарактеризовать тип ситуации, в которую погружен дискурс;
– выявить экстралингвистические, композиционно-структурные и языковые особенности «анализа урока» как жанра дискурса.

Сферы использования методического дискурса – школа передового педагогического опыта, школа молодого учителя, школа педагогического мастерства, творческие группы, методическое объединение учителей-предметников (городское, районное, школьное) и т.п. Основные речевые события, или гипержанры (по К. Ф. Седову), – это научно-практическая конференция, оперативно-методическое совещание, заседание методического объединения учителей, (малый) педсовет, практикум, методический аукцион, групповая консультация, психолого-педагогический семинар, проведение творческого отчета, беседа работника методкабинета горно (районо) с учителем школы и др. В рамках этих сложных речевых событий могут происходить другие события: самоанализ урока, дебаты, дискуссия, дидактическая игра, деловая игра, методический аукцион, защита инновационного проекта и т. п. [3].

Цель дискурса определяется задачами лица (лиц), посещающих урок: 1) помочь молодому специалисту преодолеть определенные недостатки в методике преподавания языка или воспитательной работе со школьниками; 2) обменяться методическим опытом; 3) проконтролировать выполнение учебной программы учителем или учащимися и т. д.

Виды анализа урока могут быть следующими [7]: 1) поэтапный (детально разбирается каждый элемент урока, которые анализируются с точки зрения «вклада» в общую систему обучения); 2) структурный анализ (урок с точки зрения его построения и рациональности использования времени на отдельные компоненты процесса обучения); 3) обзорный анализ (картина работы преподавателя в целом или на нескольких уроках на определенную тему). М. И. Махмутов выделяет полный, комплексный, краткий и аспектный (воспитательный) типы анализа урока [6].

Как правило, анализ урока осуществляется после проведения учебного занятия и представляет собой коллективное обсуждение его достоинств и недостатков. По структуре это макротекст, который может включать следующие части (микротексты): начало обсуждения (установка ведущего анализ урока), самоанализ учителя, выступления анализирующих, подведение итогов. Анализ урока также может принимать жанровую форму дискуссионного выступления. Реплики противоположного характера могут даваться сразу, коммуникант может не принимать в данный момент участия в дискуссии, а свое мнение выразить в собственном монологе. Состоится дискуссия или нет – во многом зависит от компетенции ее участников, от знания законов, по которым строится данный жанр, от этичности поведения в ней коммуникантов. Таким образом, анализ урока как жанр дискурса можно рассматривать с двух позиций: как монологическое высказывание одного из анализирующих и как совокупность оценочных высказываний всех коммуникантов.

Участники обсуждения могут иметь разный уровень подготовки, разный стаж работы (от студента первого курса до учителя со стажем 25-30 лет). К ним предъявляются определенные требования: они должны быть методически и лингвистически грамотными, обладать необходимыми педагогическими знаниями и умениями, высокой культурой общения, педагогическим тактом, речевой культурой. Разные возрастные категории и социальные роли определяют выбор стиля общения между адресантом и адресатом, отбор языковых средств, выбор этикетной формы (в частности «ты» – «Вы» при обсуждении), что обусловлено уровнем знакомства, близостью отношений, возрастными данными, социальным статусом. От отношений между коммуникантами во многом зависит результативность анализа урока.

Дискурс анализа урока – это совокупность различных текстов, произносимых участниками данного коммуникативного события. Как правило, это тексты аргументирующего типа, которые строятся по следующей композиционной схеме: тезис – система аргументов – вывод (рациональная оценка). Выступающие выражают различное коммуникативное намерение: убедить (анализирующий пытается склонить коммуникантов к своему мнению, используя необходимые аргументы); внушить (обратиться не только к разуму коммуникантов, но и к их чувствам); побудить к действию.

Для анализа урока как дискурса характерна оценочная модальность. Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным. Оценочное высказывание, даже если в нем прямо не выражен субъект оценки, подразумевает ценностное отношение между субъектом суждения (тем лицом, от которого исходит оценка) и его объектом (тем предметом или явлением, к которому оценка относится).

Анализ урока сопровождается преимущественно рациональной оценкой, т. е. логической, интеллектуальной оценкой говорящим высказывания в его соотношении с действительностью. Это реакция на соответствие или несоответствие норме, стандарту, ценностям образования. Сюда включаются утилитарные (прагматические) оценки (*Это упражнение, безусловно, было уместно на данном этапе урока*); нормативные (*К уроку класс не готов, класс в работу не включился. Причина – Ваше поведение, Ваше отношение к детям, к уроку, отсутствие требовательности, сдержанности, доверия к учащимся; Ваша безответственность и равнодушие к делу*), телеологические (*Вы, готовясь к уроку, не продумали цели, а это привело к тому, что неоправданно отсутствовали на уроке некоторые этапы...*), логические (*Ваши вопросы – случайные, рождены не логикой, а сложившимся стереотипом Ваших взаимоотношений с учениками*).

Конечно же, нередкой является и аксиологическая оценка, выражающая положительное или отрицательное (критическое) отношение говорящего к сообщаемому. «Право критиковать закреплено за лицом, которое обладает определенным статусом. Это отражают основные направления критики: вышестоящий → нижестоящий, профессионал → непрофессионал, старший → младший. Нарушение данной нормы находит отражение в прецедентных текстах (*Яйца курицу не учат!*)» [4].

Критические высказывания являются неизбежным элементом анализа урока. Лицо, посещающее урок, обычно стремится не ущемить «негативное лицо» (П. Браун, С. Левинсон). Структура критического высказывания в этом случае такова: 1) позитивное высказывание в адрес собеседника, подчеркивающее вашу общую заинтересованность в хорошем результате 2) описание на языке фактов того, что не устраивает адресанта в действиях учителя (или практиканта) и почему; указание негативных последствий: *Все это сказалось на конечном результате данного урока. И что еще важнее, если стиль Вашего поведения не измениться, то это отрицательно скажется и на уровне знаний, и на уровне воспитанности учащихся этого класса*; 3) изложение желаемого образа его действий и те позитивные последствия, к которым это приведет. В случае критики нередко используются безоценочные (косвенно оценочные) высказывания и позитивный язык, чтобы критика не задела личность собеседника (в противном случае его первой реакцией может стать защита, что приводит к игнорированию содержания критического замечания и осложнению отношений): *ср. Даже при оценке знаний Вы отмечаете не заслуги ученика, не его успехи, а собственное чувство к его действиям на уроке*. Однако нередко случаи эксплицитного выражения негативной оценки речевого поведения учителя на уроке: *Ваши общении с детьми на уроке – безразличны!*

Стилистической особенностью анализа урока является сочетание двух стилей: научного (в его учебно-методической разновидности) и разговорного. Признаками учебно-методического подстиля является точность, выражающаяся в употреблении лексических, методических и психологических терминов; отвлеченность и обобщенность (конкретная лексика выступает для обозначения общих понятий); подчеркнутая логичность, проявляющаяся на синтаксическом и сверхфразовом уровнях. Так как анализ урока происходит в обстановке живой, непринужденной речи, то в нем велика доля разговорных элементов: наблюдается значительное количество не книжных средств языка (со стилистической окраской разговорности и фамильярности), употребление просторечной, экспрессивно-эмоциональной лексики и фразеологии, развита полисемия, активно используются синонимы. Синтаксис характеризуется эллиптичностью, эмоциональностью и экспрессивностью, богатым интонационным рисунком.

Итак, анализ урока – жанр методического дискурса, который можно рассматривать с двух позиций: как монологическое высказывание одного анализирующего и как совокупность оценочных высказываний всех участников в обсуждении урока. Коммуникативная цель анализа урока – осмысление содержания урока, использованных методов и приемов, выявление поисков и достижений учителя.

Литература

1. Арупонова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 339 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
3. Габидулина А. Р. Методический дискурс и его жанры // Матеріали V Всеукраїнської наукової конференції «Каразинські читання: Людина. Мова. Комунікація». – Харків: ХНУ, 2005. – С. 42-43.
4. Гаврилова Н. В. Лингвокультурный концепт «критика» и его функционирование в педагогическом дискурсе: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 19 с.
5. Кравченко Н. К. Интерактивное, жанровое и концептуальное моделирование международно-правового дискурса. – К.: Реферат, 2006. – 320 с.
6. Махмутов М. И. Современный урок: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
7. Приступа Г. Н. Анализ урока (организационно-педагогические и методические вопросы разбора основных типов урока): Учеб. пособие. – Рязань: РГПИ, 1983. – 99 с.
8. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102-120

Жаткин Д. Н.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ А. А. ДЕЛЬВИГА В КОНТЕКСТЕ РУССКО-НЕМЕЦКИХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ

Известный поэт первой трети XIX века А. А. Дельвиг принадлежал к числу ближайших друзей А. С. Пушкина, оказавших непосредственное влияние на развитие его творческого дарования. Усилившееся в последние годы лингвокультурологическое внимание к национальной личности Пушкина, удивительно точно представляющей общество, народ, свою эпоху, требует рассмотрения и его друга Дельвига в качестве языковой личности. Известно, что Антон Антонович воспитывался в условиях поклонения православию, русскому языку и традициям. Будучи изначально ориентированным на российскую ментальность, Дельвиг сформировался как русский поэт и русская языковая личность.

Понимание языковой личности представляется достаточно широким и в существенной степени характеризуется неоднозначностью, вариативностью. На наш взгляд, по отношению к А. А. Дельвику уместно ориентироваться на трактовку, предложенную в 1999 г. В. В. Воробьевым: «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в своих основных чертах на базе языковых средств» [1, с. 67]. В поэзии Дельвига, как подлинно национального автора, нашли отражение доминантные признаки русской культуры пушкинского времени: посредством языка поэту удалось передать характерные национальные традиции, особенности российского общественного уклада.

Многие лексические реминисценции в текстах «русских песен» А. А. Дельвига вызваны непосредственным соприкосновением с русским устным народным творчеством. В частности, дельвиговское стихотворение «Пела, пела пташечка...» является непосредственным подражанием народной песне: «Цвели, цвели цветики!// Да поблекли!// Любил меня милый друг// Да покинул» [2, с. 15]. Первая строка другой песни Дельвига «Скучно, девушки, весною жить одной...» почти дословно повторяет первую строку народной песни «Скучно, матушка, весною жить одной...», хотя реминисцентную переключку, возможно, здесь следует искать также со стихотворением Д. П. Глебова «Скучно, матушка, мне сердцем жить одной...» (1817), положенным на музыку А. Е. Варламовым и широко известным под названием «Вдоль по улице метелица метет...» [см.: 3, с. 177].

Дельвигому удалось застать замечательное время, когда в литературных салонах петербургской богемы регулярно исполнялись народные песни и их имитации. Пройдет еще немного времени, и народную песню