

(Информация о степени владения близкородственными языками, а также месте наиболее длительного проживания респондентов отсутствует).

Вместе с тем, многие нарушения правил орфоэпии в проанализированном материале объясняются русско-белорусским билингвизмом: в речи 25 % респондентов выявлена фонетическая интерференция. Наиболее распространенными ее случаями являются следующие: 1) подмена смычного согласного [г] фрикативным [γ] (*группа* [γру́пъ], *говоришь* [γъвр'иш], *коллеги* [клл'эγ'и]), зафиксированная у 17% респондентов; 2) произношение твёрдого [ч] на месте [ч'] (*обучаются* [лбучáйуц:ъ], *изучение* [изучэ́н'ийъ], *научных* [нлúчных]), выявленное в речи 13 % респондентов; 3) употребление на конце слов специфического белорусского звука [ў] на месте [ф] (*выпускников* [выпукн'икóў], *фактов* [фáктъў], *документов* [дъкум'энтъў]), отмеченное у 8 % респондентов.

Имеются также случаи произношения под влиянием белорусского языка твёрдого [р] на месте [р'] (*в сфере* [ф\_сф'эр'ь], *безбарьерная* [б'эзблрйэрн'ийъ]), долгого [ш:] вместо долгого [ш':] (*воплощение* [въллш:эн'ийъ], *общество* [óщц:ъствъ], *посвященные* [пъсв'иш:о́н:ийъ]), а также употребления на конце слова или перед согласными в середине слова твёрдого [м] вместо мягкого (*семь* [с'эм], *семьдесят* [с'эмд'эс'ьт]). Результатом фонетической интерференции является ошибочная для русского языка акцентологическая форма *провéдено* (правильно *проведено́*).

Таким образом, в рамках произносительного аспекта русская УПР работников сферы образования г. Витебска характеризуется наличием ненормативных явлений, не обусловленных влиянием белорусского языка, а также присутствием фонетической интерференции. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости повышения уровня речевой культуры лиц, вербально активных в сфере образования. Как подчеркивает Г.П. Нещименко, «при определении приоритетов в области языковой культуры важно обращать особое внимание именно на культивирование устного литературного (а не разговорного литературного) языка, воспитание навыков его использования» [5; 263].

### Литература

1. Стариченок, В.Д. Деловое общение и речевая культура современного преподавателя / В.Д. Стариченок. – Минск : БГПУ, 2010. – 260 с.
2. Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
3. Лаптева, О.А. Живая русская речь с телеэкрана: Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте / О.А. Лаптева. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 520 с.
4. Типология двуязычия и многоязычия в Беларуси. – Минск: Беларуская навука, 1999. – 246 с.
5. Нещименко, Г.П. Языковая ситуация в славянских странах : Опыт описания. Анализ концепций / Г.П. Нещименко; Ин-т славяноведения. – М.: Наука, 2003. – 279 с.

**А.Е. Оксенчук** (Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

### УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: КОММУНИКАТИВНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ

В прагматическом аспекте исследования речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях под текстом понимают отрезок письменной или устной речи, в котором получает языковую реализацию некая ситуация как относительно законченное содержательное единство, построенное по определённому плану для реализации определённого коммуникативного намерения (З. Шмидт, Б.Совински, Р. Глэзер, Р. Эккард и др.).

Прагматический подход к учебному тексту был нами выбран, поскольку учебное общение связано с принципиально различными по своим целям и адресатам ситуациями. И хотя сами по себе комбинации коммуникативно-речевых признаков не объясняют, какова коммуникация в действительности, в современной лингвистике текста вы-

работаны базы признаков типологизации текстов, порождённых в той или иной ситуации. В эту типологизацию представляется возможным включить и учебные ситуации, которые, хотя и связаны с различными референтами, скорее типичны, формальны, институциональны и достаточно строго конвенциональны.

Сама **учебная ситуация** является ситуацией взаимодействия. Если рассматривать учебную ситуацию как текст, то речь должна идти о **коммуникативной организации такого текста** (см. подробнее [1,1997]). Учебная ситуация, т.е. **ситуация по обучению**, имеет сложную деятельностную и коммуникативную структуры. В деятельностную структуру помимо традиционно выделяемых компонентов (мотив, анализ ситуации, планирование: выбор стратегии и тактик, отбор речевых актов и их использование, контроль за приближением к цели) обязательно будут встраиваться **модели реальных ситуаций** профессионального общения – **обучающие модель-ситуации**. Сама же учебная ситуация как прагматический контекст может быть охарактеризована по следующим параметрам:

1. **Тип социальной ситуации:** учебная по ведущей функции, общественная, институциональная, формальная, с личностным компонентом, конвенциональная.

2. **Фрейм:** обучение кого-либо.

3. **Структура фрейма:** учебное учреждение, аудитория

4. **По составу участников:** X - **обучающий субъект** – человек, выступающий в функции «учителя», имеющий специальное высшее образование, обладающий набором специальных и психолого-педагогических профессиональных компетенций, с высоким уровнем гуманистического сознания, хорошо развитой языковой способностью и высокими этическими требованиями к себе. Характеристики обучающего субъекта влияют на успешность и развитие учебной ситуации. Y - **обучаемый субъект** (субъекты) – по функции – «ученик», с любыми социальными и индивидуальными параметрами, которые в целом не влияют на развитие ситуации и её эффективность.

5. **Позиция:** X обучает Y

6. **Конвенции:**

- X желает обучать Y, тот желает получить знания, навыки и умения, т.е. свои профессиональные компетенции;
- Строгое обозначение начала и конца коммуникации (звонок + подкрепляющее приветствие) в императивном режиме: формы приветствия и прощания (вербальные и невербальные).
- Обозначение функционально-ролевой рамки проксемальными знаками: при приветствии и прощании реализаторы роли «ученика» встают, а во время коммуникации между субъектами коммуникации устанавливается зеркальная пространственная позиция.
- Режим диалога, но не полилога (императив).
- Макродействие (основные события взаимодействия): мотивировать, планировать, информировать, проверять, помогать, контролировать, консультировать.

**Коммуникативная** структура учебной ситуации характеризуется: 1) по **регистровой организации** учебная ситуация – текст **полирегистровый** (репродуктивно-описательный, репродуктивно-повествовательный, информативно-описательный, информативно-повествовательный, генеритивный, волюнтивный и реактивный); 2) **тематическое развёртывание** имеет каноническое ступенчатое развёртывание или может иметь и веерную структуру (с многокомпонентной тематической частью); 3) **тематическая доминанта**, как правило, комбинированная или сугубо предметная.

Ситуации учебного взаимодействия включают обсуждение и моделирование реальных коммуникативных ситуаций. Последние отображают события и действия, определяемые конкретными пространственными и временными параметрами, а так же уникальной последовательностью событий и действий их участников. **Модель** уникальных ситуаций конструируется из: 1) фрагментов уже имеющихся общих моделей;

2) информации, полученной из данного дискурса или из непосредственных наблюдений; 3) актуализированных фрагментов общего семантического знания (см. подробнее [2,1989]). Эти модели в свою очередь являются **как бы** ситуациями, **вторичными** ситуациями и маркируются в учебном взаимодействии нарративной рамкой, которая определяется и накладывается таким субъектом взаимодействия как преподаватель (см.[3, 2008]).

**Обучающая модель-ситуация** сохраняет главные характеристики реальной (по функции, участникам, институциональности и др.), приближена к её коммуникативной структуре (требует соблюдения регистровой организации и рематической доминанты) и сохраняет её речевой инструментарий: основные виды иллокутивных и других речевых актов (перлокутивных, перформативных, косвенных) [4,1980]. Модель ситуации есть унифицированное знание, как и всякое знание, модели в ходе обучения используются **стратегически**. Стратегии использования моделей направлены на эффективное использование личного профессионального знания. Шаги использования модели в общем виде были намечены Ван Дейком и применительно к обучающей коммуникативной ситуации имеют последовательность:

1. **Создание коммуникативного контекста.** Участники коммуникативного контекста воспринимают и **понимают** этот контекст (поэтому формирование коммуникативных умений целесообразно производить методом коммуникативного праксиса в его различных вариантах: кейс-метода, «ролевой игры», драматизации и проч.). Они извлекают из памяти частные или общие модели сходных прежних контекстов и служат для того, чтобы закрепить уже имеющийся опыт и преобразовать его в компетенцию.

2. **Обозначение целей и интересов.** В модель-ситуации цели и интересы формулируются обучающим субъектом. Именно он активизирует в памяти частные ситуационные модели из реальной жизни.

3. **Заголовки, анонсы, тематические предложения.** Способы выражения фрагментов макроситуации используются для восстановления в памяти прежних моделей, касающихся профессионального общения.

4. **Предложения.** Понимание предложений осуществляется посредством стратегического конструирования пропозиций, которые составляют связную последовательность между событиями и фактами. Категории: место, время, обстоятельства и участники определяют возможность использования учебной модели.

5. **Управление.** Процесс понимания модели-ситуации нуждается в управлении. Управляющий учебной ситуацией отвечает за стратегическое комбинирование нескольких типичных ситуаций.

6. **Обновление.** Использование учебных моделей не предполагает, что вся информация должна активизироваться сразу. Динамическая природа понимания такова, что любая частная модель строится постепенно как на основе новой, так и в той же мере на основе уже имеющейся. Благодаря этому новая информация включается в частную модель именно там, где она необходима, а не произвольным образом. Крайне редко поэтому необходима полная информация старой модели.

7. **Оценка.** Любой дискурс и учебная модель-ситуация оцениваются не только в категориях истинности/ложности, но и в отношении к индивидуальным нормам и ценностям участников дискурса, оцениваются также и факты, которые описываются.

Обучающая модель-ситуация, имеющая свою коммуникативную структуру, обусловливает основу фонологической, морфологической, синтаксической и семантической обработки высказываний, образующих ситуативный текст.

Семантическая структура обучающей модель-ситуации, её лексико-грамматическая специфика выявляется в результате анализа высказываний текста.

## Литература

1. Золотова, Г.А. Время в мире и в тексте / Г.А. Золотова // Категоризация мира: пространство и время, М., 1997
2. Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк / Сост. Петрова В.В., Под ред. В.И.Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Оксенчук, А.Е. Учебная коммуникация: основные речевые стратегии: Учебно-методическое пособие / А.Е. Оксенчук. – Витебск, 2008, – 75 с.
4. Остин, Дж.Л. Слово как действие / Дж.Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике, Вып. 17. Теория речевых актов. Сб. – М., 1980. – 424 с.

О.Б. Переход, Е.Е. Вертейко

(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

### ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ)

Предметом анализа в данной статье является определенный аспект идиоматики языка, который связан с семантикой и синтактикой глагола, – глагольное управление. Статья написана на основе лексического материала двух языков – восточнославянского (русского) и западнославянского (польского), лексико-тематическая группа глаголов ограничена глаголами со значением психической деятельности (глаголы восприятия, внимания, эмоционального состояния и отношения, знания, мышления). Выбор языков не случаен: помимо генетического родства и типологического сходства, выбранные языки на протяжении многовековой истории связаны между собой тесными социально-историческими и ареальными контактами. Вследствие этого в значении и употреблении глаголов в исследуемых славянских языках много схожего, но внешнее сходство обманчиво, оно и помогает изучать родственные языки, и зачастую вводит в заблуждение единством формы глагольной лексемы при различной семантике и синтактике.

Одна и та же реальная ситуация и соответствующая ей пропозиция получает в славянских языках различное морфологическое оформление. Диапазон формальных средств весьма широк. Однако несмотря на то, что особенности синтаксического выражения семантических функций в разных языках труднообозримы, в сфере плана выражения синтаксических моделей можно говорить об определенных универсальных синтаксических явлениях. Рассмотрим общие и дифференциальные синтаксические модели глаголов психической деятельности в исследуемых славянских языках.

Общей обязательной позицией при глаголах со значением психической деятельности в русском и польском языках является позиция субъекта/агенса, выраженная преимущественно именной частью речи в именительном падеже, а также общей является позиция прямого объекта, выраженная винительным падежом без предлога (любить *кого-что* – kochać *kogo-co*, видеть *кого-что* – widzieć *kogo-co*). Общей факультативной позицией является позиция объектного актанта со значением средства в форме творительного падежа, например, воспринимать *чем* – postrzegać *czym*.

Для называния адресата действия в русском языке при глаголах со значением психической деятельности используется предложно-падежная конструкция *к+dat*, в то время как в польском языке используется генитивная конструкция *do+gen*, например, чувствовать *к кому-чему* – czuć *do kogo-czego*. Лицо, с которым взаимодействует субъект, при глаголах психической деятельности в исследуемых языках также имеет различное формальное выражение: в русском языке оно выражается предложно-падежной конструкцией *у+gen* (неметь, онемевать *у кого*), в свою очередь, в польском языке распространена преимущественно беспредложная дативная конструкция (*niemieć, drętwieć кому*), а глаголы *boleć* и *swędzieć*, также являющиеся глаголами