

типа будут применяться в наиболее значимых точках развития дискурса. РВ действительно часто выступает как эмоциональный центр речевого потока, концентрирующий экспрессию окружающих высказываний (пример (д)).

РВ, являясь сложно организованным высказыванием, представляющим противоречие друг другу ценностные установки (отрицаемая часть представлена в асертивной части вопроса, мнение говорящего выводится из конфликта вопросительной и невопросительной части РВ), должен исследоваться с учетом свойственных данному типу высказывания диалогических модусных значений и отношения к контексту или общей апперцепционной базе говорящих. В РВ в пределах одного высказывания можно сказать в свернутом виде представлен диалогический обмен. Как было показано выше, между составляющими его имплицитным и эксплицитным высказываниями (вопросом и ответом, утверждением и прескрипцией и т. д.) устанавливаются отношения противоречия и имплицитное (прагматическое) значение РВ отрицает его буквальное, поверхностное значение. На глубинном уровне такой конфликт обусловлен конфронтацией РВ с предыдущими или последующими высказываниями, конситуацией или же пресуппозициями участников общения.

Источники

- ПИ - Вампилов А. Прощание в июне. Пьесы. М., 2004. С. 6-158.
 СС - Вампилов А. Старший сын. Пьесы. -М., 2004. С. 160-356.
 СЗ - Уильяме Т. Стекланный зверинец. М., 2004. С. 6-162.
 OD - Williams T. Orpheus descending. M., 1972. 223-307.
 GM - Williams T. The Glass Menagerie. New York, 1972.

ЛИТЕРАТУРА

- Грайс Г.П. Логика и речевое общение. НЗЛ: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 217-238.
 Заикин И.П. Семантика и прагматика диалогического единства "общий вопрос - ответ" в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1988.
 Тимофеев П. Риторический вопрос // Литературная энциклопедия: В 11 т. М., 1935. Т. 9. С. 703-704.
 Святогор И.П. Вопросительное предложение // Русская грамматика: В 2 т. Т. 2. Синтаксис. М., 1980. С. 385-395.
 Серль Дж.Р. Классификация речевых актов. НЗЛ: Вып. 17. М., 1986. С. 170-197.
 Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book. Boston, 1990.
 Conrad R. Rhetorische Fragen. Zeitschrift fur Slawistic, Bd. 27 (1982), Hf. 3. S. 420-428.
 Leech G., Svartvik J. A Communicative Grammar of English. London & New York, 1994.
 Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. London & New York, 1992.

Поступила в редакцию 23.06.05.

Александр Николаевич Кузин - аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания. Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор Н.Б. Мечковская.

А.Н. ГЕРБИК

МЕТАЯЗЫКОВЫЕ ОЦЕНКИ В РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ (ПО ДАННЫМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Испытуемым предлагалось сопоставить фразеологический оборот и его словарное толкование, письменно дать их сравнительную оценку и объяснить мотивы своей оценки. Анализ более 1000 ответов показывает, что способность строить метаязыковые суждения и отличать их от референтных суждений возрастает с повышением образовательного уровня говорящих.

People have to compare phraseology turn with its lexical interpretation. Than they give in writing their comparative estimation and they explain. The analyze of more than 1000 answers shows that the ability composing meta-languages judgments and tell they from the referent judgments increase with rise of intellectual level of speakers.

1. Исследование метаязыковой рефлексии в лингвистике. Изучение метаязыковой рефлексии является относительно новой областью специальных лингвистических исследований, хотя еще в 20-е годы XX в. психологи и лингвисты обратили внимание на существование рефлексии над языком. Эти ис-

следования касались в основном детской речи. Закономерности онтогенеза метаязыковой рефлексии (без употребления данного термина) изучали Ж. Пиже ([1923] 1997); Чуковский ([1928] 1990); Гвоздев ([1929] 1961); Р.О.Якобсон ([1962] 1996). В статье «О лингвистических аспектах перевода» Р.О.Якобсон сделал следующий вывод: «Развитие языка ребенка зависит от его способности вырабатывать в себе метаязык, т. е. сопоставлять языковые знаки и говорить о самом языке» (Якобсон [1966] 1985, 316). Н.Б. Мечковская обращает внимание на то, что в онтогенезе формирование способности к метаязыковой рефлексии ведет к резкому и ускоренному развитию интеллектуально-семиотических возможностей человека; степень развития метаязыковых средств в целом соответствует уровню интеллектуальной культуры в коммуникации социума (см. Мечковская 2004, 244). В значительной степени именно этим обстоятельством обусловлено то особое внимание, которое в настоящее время уделяется изучению метаязыковой рефлексии.

Одно из проявлений метаязыковой рефлексии - оценки речи, которые исследовал В.С. Шварцкопф в работе «Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи» и рассмотрел различные их группы (см. Шварцкопф 1970). Оценочная функция, по Г.В. Ейгеру, - одна из важнейших функций языкового сознания, имеющая различные аспекты: нормативный, функционально-стилистический, эстетический, этический, вероятностный (оценивается частотность употребления), темпоральный (языковая единица оценивается с точки зрения времени появления и употребления), ксеноразличительный (выделение своего и *заимствованного*), социальный (языковые факты оцениваются с точки зрения их употребления разными социальными группами) (см. Ейгер 1990, 30-32).

2. Идея и методика психолингвистического эксперимента в исследовании метаязыковой рефлексии говорящих. Задание, сформулированное в эксперименте, было направлено на порождение метаязыковых высказываний говорящими с целью исследования содержательного разнообразия метаязыковых реакций школьников и студентов.

В эксперименте участвовало 120 учеников 5-х классов средней общеобразовательной школы Минска с художественным уклоном, 48 студентов БГУ (филологический факультет) и 90 студентов БИТУ, среди которых были учащиеся гуманитарных и негуманитарных специальностей: 45 студентов факультета транспортных коммуникаций и 45 студентов факультета технологий управления и гуманитаризации; всего - 258 человек. Эксперимент, который проводился в школе, через год был повторен в других пятых классах. Таким образом, можно говорить о двух группах испытуемых-школьников, названных нами соответственно группой А и группой Б. Отметим, что в группе А принимали участие ученики с более высоким средним баллом успеваемости. Нас интересовало, существует ли разница в метаязыковых оценках «сильных» и «слабых» учеников. При анализе результатов экспериментов, проведенных в вузах, внимание обращалось на специализацию студентов (гуманитарии или негуманитарии). Предполагалось, что в ответах студентов гуманитарных и негуманитарных факультетов будет наблюдаться заметная разница, но при анализе собранного материала выяснилось, что только ответы студентов-филологов имеют существенные отличия. Поэтому в дальнейшем мы разделяем все ответы студентов на ответы филологов и нефилологов.

Испытуемым были предложены карточки с двумя высказываниями: под NQ 1 был дан фразеологизм, под № 2 - его словарное толкование (чтобы школьники и студенты искали различия в форме, т. е. в языке, а не в содержании). Например: 1. Дыма без огня не бывает. 2. У всего есть своя причина.

Задание формулировалось следующим образом: «Сравните два выражения. Какое из них Вам больше нравится? Почему? Какое из них Вам меньше нравится? Почему?» Каждому испытуемому было предложено две разные карточки. Время работы не ограничивалось; на выполнение заданий уходило приблизительно 15-20 минут.

Из «Фразеологического словаря русского языка» под редакцией А.И. Молотова (1967) было выбрано 10 оборотов и их толкований, относительно которых

предполагалось, что они известны испытуемым: «Жить как кошка с собакой. - Жить в постоянной ссоре, вражде», «Делать из мухи слона. - Сильно преувеличивать что-то, придавать чему-то незначительному большое значение» и др. Однако не все школьники поняли предложенные фразеологизмы - 5 % ответов в группе А и 7 % ответов в группе Б - *не понимаю*. Толкования же выражений, выписанных из словаря, не поняло гораздо большее количество детей - 17 % и 18 % соответственно. У студентов случаев непонимания не было.

Картотека ответов составила 516 карточек, в которых, как правило, содержалось по несколько оценок каждого из двух выражений (что превышало задание). Пример ответа на одной из карточек: *Мне нравится «Держать язык за зубами». Оно красиво звучит, в переносном смысле, употребляется в повседневной речи. Мне не нравится «У всего есть своя причина», потому что оно звучит не очень красиво, какое-то более официальное, чем первое»* (школьник, гр. А). Для наиболее полной и детальной картины все полученные оценки выписывались и учитывались отдельно. Таких ответов-выборов у школьников получилось 517, у студентов - 669; всего в сумме - 1186 оценок предложенных выражений.

3. Принципы классификации ответов испытуемых. В корпусе ответов школьников и студентов были выделены три группы мотивов высказываний: (1) связанные с оценками языка - (2) связанные с оценками референтной ситуации - (3) неэксплицированность мотива. Внутри каждой из групп рассматривались отдельные подгруппы положительных и отрицательных оценок. В группе (1) были выделены подгруппы, касающиеся различных характеристик языка выражений; именно эта группа содержит метаязыковые оценки (табл. 1).

Таблица 1

Количественное соотношение ответов школьников и студентов

Группы оценок высказываний	Школьники		Студенты	
	гр. А, %	гр. Б, %	филологи, %	нефилологи, %
1. Метаязыковые оценки	72	51	94	82
2. Оценки референтной ситуации	24	37	5	10
3. Оценки неэксплицированного характера	4	12	1	8
Всего	100	100	100	100

4. Оппозиция метаязыковых и референтных высказываний. Неэксплицированность мотива. Испытуемые оценили языковые выражения, в основном, на две стороны высказывания: с точки зрения языка и референтной ситуации. Небольшую группу составили ответы, содержащие оценки неэксплицированного характера. Наиболее продуктивной можно считать группу метаязыковых оценок, которая является самой большой по объему и содержит наиболее разнообразные ответы. Подробно эта группа рассматривается в п. 7.

5. Характеристика мотивов, связанных с оценками референтной ситуации. Задание изначально ориентировало на оценку языка, но студенты, как и школьники, нередко оценивали ситуацию, которую это выражение описывает. Обращает на себя внимание неодинаковая способность говорящих разделять референтное и метаязыковое содержание: у студентов метаязыковых ответов значительно больше, чем у школьников; у «сильных» школьников их больше, чем у «слабых».

5.1. Характеристика мотивов, связанных с оценками референтной ситуации в ответах школьников. В группе Б на отмеченную сторону высказывания обратило внимание в полтора раза больше пятиклассников (ср. 24 % и 37 %), в связи с чем можно сделать вывод: чем больше дети развиты, тем чаще встречается рефлексия над языком, а не над референтом.

Данная группа оценок довольно разнородна и включает объяснение пословицы, например: *«Волков бояться - в лес не ходить» значит не надо бояться сложностей, а то ничего не получится* (Ира); субъективное понимание и оценку выражения: *Нравится «Дыма без огня не бывает», потому что люблю огонь и играть со спичками* (Стае); или *Нравится, потому что хочу стать пожарником* (Костя); несогласие с ситуацией, описываемой в выражении: *«Ды-*

ма без огня не бывает» не нравится, потому что оно неправильное, потому что дым без огня бывает. Когда древние люди добывали огонь, сначала был дымок, а потом огонь (Алеша). Отметим, что только учащиеся из группы А обратили внимание на то, что оба предложения имеют один одинаковый смысл. В группе Б таких ответов не встретилось.

5.2. Характеристика мотивов, связанных с оценками референтной ситуации в ответах студентов. Названная группа оценок интересна, хотя и малочисленная: она составляет 5 % от общего числа ответов студентов-филологов и 10 % ответов студентов-нефилологов. Такая разница (ровно в два раза) объясняется, по-видимому, профессиональной привычкой филологов обращать особое внимание на язык.

При оценивании референтной ситуации некоторые испытуемые обратили внимание на реалистичность/нереалистичность представленной в выражении ситуации. Например, о выражении «Убить двух зайцев» и его толковании: *Больше нравится «Убить двух зайцев», потому что это редко бывает, а меньше нравится «Сделать одновременно два дела». Одновременно я делаю два дела каждый день, да и все делают (Виталий, нефилолог).* Приведем пример, демонстрирующий неприятие фразы в связи с выраженной в ней жизненной установкой: *Мне не нравится ни «Ждать у моря погоды», ни «Надеемся на что-то, не предпринимая ничего, чтобы это сделать». Я деятельный человек (Александра, филолог).* Следующий пример показывает, что на оценку выражения повлияла современная мировоззренческая установка на гуманное отношение к животным: *Не нравится «Овчинка выделки не стоит», т. к. выражение подразумевает собой убийство, т. е. чтобы сделать шкурку, нужно убить овцу (Ольга, филолог).*

При сопоставлении ответов школьников и студентов обращает на себя внимание тот факт, что школьники в три раза чаще, чем студенты, описывали референтную ситуацию, причем часть ответов школьников имеет ассоциативный характер, т. е. описывается ближайшее по ассоциации явление (например, огонь - спички - пожарник). Студенты же при обращении к оценке референтной ситуации в основном выражают свое отношение к ней.

6. Неэксцентрированность мотива в ответах испытуемых. Данная группа представлена в основном однотипными ответами, в которых оценка предложенного выражения не мотивирована.

6.1. Неэксцентрированность мотива в ответах школьников. В группе А немотивированных ответов (*нравится, потому что нравится и не нравится, потому что не нравится*) встретилось в три раза меньше (4 %), чем в группе Б (12 %). Можно предположить, что в основе таких ответов лежит некий глубокий внутренний мотив, который испытуемый не смог проанализировать и сформулировать детально. Более «сильные» дети сумели не только оценить выражение, но и мотивировать свою оценку.

6.2. Неэксцентрированность мотива в ответах студентов. Данная группа ответов самая малочисленная - 1 % у филологов и 8 % у нефилологов. Такая разница в числе ответов объясняется, по-видимому, тем, что студенты-филологи более ответственно подошли к выполнению задания. Они старались дать более развернутые ответы: *«Я не могу объяснить, но меньше нравится выражение «Убить двух зайцев», отсюда следует, что второе больше нравится» (Мария); Мне больше нравится «Приходить в состояние крайнего раздражения», не знаю, почему» (Виталий).* Нефилологи, в основном, ограничились ответами *«Нравится 1-е», «Не нравится 2-е».*

Данная группа единственная, в которой количественное соотношение ответов школьников и студентов-нефилологов практически совпало: приблизительно 8 % испытуемых не смогли либо не пожелали мотивировать свой ответ.

7. Содержательное разнообразие метаязыковых суждений. Характеристика мотивов, связанных с оценками языка. Самую обширную группу оценок предложенных высказываний составила группа мотивов, связанных с оценками языка.

Количественное соотношение семантических групп метаязыковых реакций

Мотивы, связанные с оценками языка	Школьники		Студенты	
	гр. А, %	гр. Б, %	гр. А, %	гр. Б, %
	72	51	94	82
1. Ясность, дидактичность	42	40	26	25
2. Красота, образность	20	24	31	29
3. Акустика, артикуляция	9	12	12	11
4. Частотность/сфера употребления	15	13	12	20
5. Грамматическое строение фразы	8	5	14	12
6. Модально-эмоциональные оценки высказывания	6	6	5	3
Всего	100	100	100	100

7.1. Характеристика метаязыковых реакций школьников. По результатам эксперимента со школьниками данная группа метаязыковых оценок составляет 72 % от общего числа ответов испытуемых в группе А, в группе Б - 52 % (см. табл. 1), т. е. разница в оценках языка составляет 21 %, и эта цифра обращает на себя внимание: в более «сильном» классе оценок языка получено больше и они более разнообразны. В группе оценок языка выделяется пять подгрупп. Школьники оценили предложенные выражения по следующим параметрам. 1) ясность, дидактичность высказывания (*четкое; логичное, умное; ясное; непонятное; неясно написано*); 2) красота, образность (*живописное; фантастическое; некрасивое; некрасноречивое; неэффективное*); 3) акустика, артикуляция (*красивее звучит, легче произносить; написано такими закорючистыми словами, что сразу и не выговоришь*); 4) частотность/сфера употребления (*слышу каждый день; знаю с детства; не популярно в XXI веке*); 5) грамматическое строение фразы (*короткое; слишком много слов*); 6) модально-эмоциональные оценки высказывания. Школьникам не все равно, какой эмоциональный фон имеет выражение. Например, *нравится «Неприятно слышать горькую правду», потому что в нем говорится более ласково, а «Правда глаза колет» не нравится, потому что слишком грубое, можно было сказать по-другому* (Мария). В группах А и Б ответы такого типа составили 6 % - единственная подгруппа метаязыковых реакций, в которой количество ответов двух групп школьников совпало.

7.2. Характеристика метаязыковых реакций студентов. Группа оценок, связанных с характеристиками языка, составляет 94 % от общего числа ответов студентов-филологов и 82 % ответов студентов-нефилологов. На языковую сторону высказывания больше внимания обратили студенты-филологи.

Испытуемыми были даны самые разнообразные метаязыковые реакции; в данной группе оценок выделены следующие подгруппы: 1) ясность, дидактичность высказывания (*доступное, рассудительное; запутанное, не поймут иностранцы*); 2) акустика, артикуляция (*состоит из букв, которые не режут слух; быстрее проговаривается*); 3) красота, образность выражения (*возвышенное, аристократичное; более красиво описывает состояние нервозности* (о выражении *«Выходить из себя»*); *нудное; не вызывает эмоций*); 4) частотность/сфера употребления (*употребляю сама; быстрее приходит в голову; мало слышала, чтобы кто-то употреблял*); 5) грамматическое строение фразы. В данной подгруппе наиболее интересны метаязыковые оценки, данные студентами-филологами: *много местоимений; есть повторы однокоренных слов, что недопустимо в речи филологов* (о выражении *«Сильно преувеличивать что-то, придавать чему-то незначительному большое значение»*); 6) модально-эмоциональные оценки высказывания. Выражение нравится, если оно *не грубое* или *веселое*, и не нравится, если *вызывает негативные чувства, чувство неодобрения* (о выражении *«Жить как кошка с собакой»*).

Самой большой подгруппой в ответах школьников является подгруппа (1) ясность, дидактичность; в ответах студентов - группа (2) красота, образность высказывания. Такое положение связано с тем, что у школьников возникали трудности в понимании некоторых выражений, поэтому ясность, понятность фразы являлась определяющей.

При сравнении ответов школьников и студентов обращает на себя внимание разница в количестве оценок языка: студенты дают в целом больше метаязыковых оценок, чем школьники (на 26 %). Отметим, что ответы школьников менее стандартны: у школьников лексика не терминологична, они ищут название, а студенты его знают. Например, пятиклассники, в отличие от студентов, очень редко при характеристике выражения употребляли термин *образное /необразное*, но искали многочисленные варианты оценки: *эффектное, заманчивое, фантастическое* и т. п.

8. Выводы. Метаязыковая рефлексия разносторонне проявляется у всех групп испытуемых: школьников, студентов-филологов и студентов-нефилологов. Критерии оценок языка были предложены самими испытуемыми. Язык предложенных высказываний оценивался по различным параметрам: насколько фраза красива, мелодична, понятна, легко или сложно произносится, в какой ситуации ее уместнее употреблять и т. п. Наблюдается следующая тенденция в проявлении метаязыковой рефлексии: чем выше интеллектуальный и образовательный уровень человека, тем более частотны и разнообразны метаязыковые оценки; студенты в целом дают больше метаязыковых оценок, чем школьники. Это свидетельствует о живом интересе к языку, о развитости языкового сознания носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

- Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990.
Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. М., 2004.
Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., [1923] 1997.
Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков; Под ред. А.И. Молоткова. 3-е стер. изд. М., 1978.
Чуковский К.И. От двух до пяти // Сочинения: В 2 т. М., [1928] 1990. Т. 1. С. 73-464.
Шварцкопф Б.С. Проблема индивидуальных и общественно-групповых оценок речи // Актуальные проблемы культуры речи. М., 1970. С. 277-304.
Якобсон Р.О. Вклад Энтони в теорию лингвистики // Якобсон Р. Язык и бессознательное. М., [1962] 1996. С. 89-83.
Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода [1966] // Якобсон Р.О. Избранные работы / Пер. с англ., нем., фр. яз.; Сост. и общ. ред. В.А. Звегинцева. М., 1985. С. 361-369.

Поступила в редакцию 14.10.05.

Алла Николаевна Гербик - учитель русского языка и литературы СШ № 147 г. Минска, соискатель кафедры теоретического и славянского языкознания. Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор Н.Б. Мечковская.

Е.В. ЖУРАВЛЕВА

МЕТАФОРИЗАЦИЯ В СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Исследование проблемы привело к выводу: любая терминология не может обойтись без метафоры, так как она позволяет экономить речевые усилия, оставляет доступным для понимания смысл.

Any terminology is impossible without metaphor as a unit that lets to economize speech efforts creating a word with comprehensible sense,

Метафора не только и не столько лингвистический феномен, прежде всего она - определенная форма организации мысли в ее настойчивых попытках понять окружающий мир.

Г.С. Баранов

Одним из основных требований, предъявляемых к термину, является требование однозначности, определенности, что не позволяет, казалось бы, проникнуть в терминологию никаким стилистически окрашенным лексемам. Эта стилистическая окрашенность видна в сопоставлении хотя бы нескольких терминов математики: ср. *бемольная норма, диезная норма* (нейтральность) и *дикая сфера, дикое вложение* (окрашенность). Тем не менее в подъязыке любой специальности обнаруживаются термины, созданные путем метафоризации. Имеются они и в строительной терминологии. Каким же образом метафора, которая традиционно отличалась образностью и считалась принадлежностью ху-