

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой ТГЯиМКК
_____ О.В. Магировская
« ____ » _____ 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СПЕЦИФИКА И ТИПОЛОГИЯ РЕПАРАТУР
В ИСПАНСКОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

45.04.02 Лингвистика

45.04.02.01 Межкультурная коммуникация и перевод

Магистрант

Г.А. Романова

Научный руководитель

канд. филол. наук, доц.,
доц. Н.Г. Бурмакина

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕПАРАТУР В АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	6
1.1. Академический дискурс: подходы к его интерпретации и изучению....	6
1.2. Коммуникативный жанр лекции как один из жанров академического общения.....	14
1.3. Нарушения в развертывании речи.....	22
1.3.1. Речевые сбои и ошибки в коммуникации	22
1.3.2. Понятие репаратуры в устной речи	26
1.3.3. Жестовые компоненты коммуникации.....	31
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	36
ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА РЕПАРАТУР В ЖАНРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ.....	37
2.1. Содержательные репаратуры в жанре лекции.....	37
2.2. Редактирование грамматических форм.....	47
2.3. Фальстарт в речи и механизмы его редактирования.....	56
2.4. Сопряжение жестов с речевыми сбоями.....	62
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Знаки и сокращения в транскриптах.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Академический дискурс отличается стремлением общающихся к коммуникативной точности, к поиску наиболее удачных форм выражения смысла, что проявляется в саморедактировании, в исправлениях уже сказанного. **Актуальность** нашего исследования обусловлена недостаточностью данных об изучаемом явлении. В свою очередь, составление типологии и выявление наиболее частотных репаратур в академическом общении позволит получить представление о том, как протекает ментальная работа по подбору наиболее удачных формулировок в академической среде.

Цель работы состоит в изучении репаратур в устной академической коммуникации на материале испанского языка.

Названная цель требует решения следующих **задач**:

- а) обобщение характеристик академического дискурса;
- б) выделение фрагментов, содержащих репаратуры в жанре университетской лекции;
- в) анализ и описание вербальных и невербальных характеристик саморедактирования;
- г) составление типологии репаратур.

Объектом исследования является феномен саморедактирования в устной монологической речи в академическом дискурсе.

Предметом исследования служат вербальные и невербальные характеристики репаратур.

Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении репаратур на материале жанра академической лекции, предусматривающей наличие самоисправлений. Анализ, описание и сопоставление фрагментов, содержащих репаратуры, позволит изучить процесс самокоррекции.

Гипотеза исследования предполагает, что явление самокоррекции имеет определенную специфику в академическом дискурсе, и его

функционирование также обусловлено жанром академической лекции.

Материалом исследования послужили скрипты лекционных занятий на испанском языке в количестве 30 единиц.

В качестве методов исследования были использованы конверсационный анализ, описательный и сопоставительный методы.

Теоретическую основу диссертационного исследования составляют работы отечественных исследователей (В.И. Карасик, М.М. Бахтин, И. Гофман, М.Л. Макаров, Л.В. Куликова), а также работы зарубежных авторов (Г.П. Грайс, К. Хайленд и др.).

В соответствии с поставленной целью, задачами и методами, структура исследования включает введение, теоретическую главу, практическую главу, заключение и список использованных источников.

Во **Введении** формулируется объект и предмет исследования, определяется главная цель исследования и задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели. Кроме того, указывается актуальность работы, описываются методы и материал, использованный для исследования.

В **Главе 1 «Теоретические основы изучения репаратур в академической коммуникации»** представлены характеристики таких явлений как речевые сбои и ошибки. Также приведено описание академического дискурса как одного из видов дискурса, рассмотрены основные характеристики коммуникативного жанра университетской лекции, раскрыта специфика лекций как жанра университетской коммуникации. Рассмотрены особенности взаимосвязи жестикуляции и речевого производства.

В **Главе 2 «Специфика репаратур в жанре академической лекции»** представлен проанализированный эмпирический материал, выделены типы репаратур в устном испанском академическом дискурсе на основе лекционного материала, представленного в монологах лекторов.

В **Заключении** обобщаются полученные результаты и подводятся итоги проведенного анализа. Формулируются основные выводы нашей работы и,

кроме того, намечаются перспективы дальнейших исследований по данной проблематике.

В Списке использованной литературы указаны статьи, монографии и иные научные работы на русском и иностранных языках, посвященные теории дискурса, академическому дискурсу, лекции как жанру устного академического дискурса, понятиям «репаратура», «речевая ошибка» и «речевой сбой».

Апробация результатов исследования. Основные положения работы были изложены в докладе, прочитанном и обсужденном на международной научно-практической конференции молодых исследователей «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» в 2019 году. Некоторые положения работы были представлены в рамках II Международной практической конференции «Академическая наука и современные глобальные вызовы» (заочная форма) и изложены в научной статье «Редактирование речевых сбоев в устной академической коммуникации» [Романова, 2019: 134-139], опубликованной в электронной версии журнала «Международный академический вестник» №10 (42).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕПАРАТУР В АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

1.1. Академический дискурс: подходы к его интерпретации и изучению

Понятие «дискурс» и подходы к его исследованию в отечественной и зарубежной лингвистике. Категория «дискурс» является одной из основных в коммуникативной лингвистике. Проблема определения данной категории волнует многих исследователей и к настоящему времени сформировался ряд подходов к объяснению исследуемого феномена.

Макаров М.Л. нашел яркую метафору для описания сути дискурса: «Сегодня категория дискурса в социальных науках играет роль, подобную той, что отведена евро в европейской экономике» [Макаров, 2003: 10].

Беляева М.В. отмечает, что в настоящее время существует множество определений понятия «дискурс», но нет пока такого, которое могло бы стать абсолютно единственным и общепринятым [Беляева, 2011: 123].

О многогранности термина в «Кратком словаре терминов лингвистики текста» упоминает Николаева Т.М.: «Дискурс (франц. Discours, англ. discourse) – многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» [Николаева, 1978: 467].

Щерба Л.В. говорит о том, что дискурс понимается широко — как все, что говорится и пишется, то есть, как речевая деятельность, являющаяся «в то же время и языковым материалом» [Щерба, 1974: 29].

Профессор Т. Ван Дейк, характеризует дискурс следующим образом: «Дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие) есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в

определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие (КД) может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Типичные примеры: обыденный разговор с другом, диалог между врачом и пациентом, чтение газеты» [Dijk, 1998, 13; цит. по: Дерябин, 1999].

Карасик В.И. рассматривает понятие дискурс с позиции прагмалингвистики. С данной точки зрения дискурс «представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания» [Карасик, 2000: 5].

Темнова Е.В. в своей работе говорит о том, что дискурс может отождествляться с текстом. Однако дополняет, что необходимо уточнить, с какого рода текстом можно проводить параллели: это может быть текст, который состоит из коммуникативных единиц языка и предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи. Таким образом, дискурс в ее понимании — это не только связная последовательность предложений, противопоставляемая изолированному предложению, но и определенное семантическое единство, обладающее семантической связностью (когезией) [Темнова, 2004: 26].

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «дискурс» является очень содержательным. Оно включает в себя огромное количество свойств, как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Данное понятие является актуальным для использования в различных научных дисциплинах, таких, как лингвистика, литературоведение, социалингвистика, психолингвистика, социология, философия, когнитивная лингвистика и др. Этот ряд особенностей позволяет рассматривать его в контексте нашего исследования как продукт речевого действия с привязанностью к

определенному контексту, жанровой принадлежностью и соотнесенностью с конкретным историческим периодом.

При изучении дискурса часто встает вопрос о его классификации. Вопрос о том, какие виды и типы дискурса существуют, и как их классифицировать является актуальным в наши дни. Одна из классификаций принадлежит Карасику В.И., который выделяет два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный. Автор, констатирует, что институциональный дискурс исторически изменчив и для определения типа институционального общения необходимо учитывать статусно-ролевые характеристики участников общения, цель общения (вид дискурса: политический, академический и т.д.), прототипное место общения (храм, школа, стадион, тюрьма и т.д.). Он считает, что можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово - информационный [Карасик, 2002: 203,204].

В данном исследовании, используется термин академический дискурс. Следует отметить, что некоторые ученые называют смежными академический, педагогический и научный дискурсы.

Рассмотрим, как данные типы дискурсов соотносятся между собой. Карасик В.И. излагает следующие особенности педагогического дискурса. «Участники педагогического дискурса – учитель и ученик. Учитель наделен правом передавать ученику знания и нормы поведения общества и оценивать успехи ученика. Учитель персонифицирует мудрость поколений и поэтому априорно обладает высоким авторитетом в обществе» [Там же: 209].

По мнению автора, целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества. Ему объясняются устои мира, трактуются правила и нормы поведения, проверяется понимание и усвоение информации, оценивается результат. Карасик В.И. упоминает о том, что ценности педагогического дискурса объясняются его системообразующей

целью и могут быть выражены аксиологическими протокольными предложениями, т.е. высказываниями, содержащими операторы долженствования (следует, нужно, должно) и положительные ценности. Ценности педагогического дискурса соответствуют ценностям социализации как общественного явления и организованного обществом института [Там же: 211].

Научный дискурс, в свою очередь, «строится как взаимосвязанная последовательность дискурсивных приемов описания и аргументирования, реализуемых в соответствующих сегментах текста и помечаемых обычно дискурсивными маркерами. С учетом рассмотренных особенностей намечается процедура распознавания в заданном тексте дискурсивных приемов и соответствующих текстовых сегментов» [Большакова, Баева, 2004: 69].

Карасик В.И. предоставляет следующие данные о научном дискурсе. «Участниками научного дискурса являются исследователи, как представители научной общественности. При этом характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [Карасик, 2002: 230].

По мнению автора, для научного дискурса актуальным является доказательство отклонения от истины, т.е. доказательство заблуждения. Он считает, что способы такого доказательства детально разработаны в логике. Стратегии научного дискурса определяются его частными целями. Стратегии научного дискурса реализуются в его жанрах (научная статья, монография, диссертация, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы) [Там же: 231].

Ракитина С.В. представляет научный дискурс как когнитивно-событийное пространство научного речемышления, связанное с тремя

субъектами: 1) адресантом, для которого это процесс осмысления актуализирующихся концептом-стимулом научных знаний, перевода языка смыслов на язык текстовых и языковых значений для адекватного восприятия реципиентами; 2) адресатом, осмысливающим в дискурсе пространство научного текста - репрезентанта нового знания, хранителя потенциального концепта-стимула для своего нового текста через перевод значений текста на язык собственных смыслов; 3) исследователем, речемышление которого направлено на осмысление пространства текста как носителя указателей процесса реализации смыслов адресанта через текстовые и языковые значения [Ракитина, 2007: 10].

В работе Куликовой Л.В. академический дискурс понимается как нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения, интерпретируемое в рамках нашего подхода как культурно маркированная система коммуникации [Куликова, 2010: 151].

По мнению Дроздовой Д.Р., академический дискурс (АД) предполагает взаимодействие преподавателя и студента, учителя и ученика. Он имеет академическую направленность, а именно используется в рамках обучения и процесса обмена информацией в различных учебных заведениях, то есть имеет тематическую (сфера образования) и целевую (передача информации) направленность [Дроздова, 2015: 36].

К. Хайленд считает, что: «Academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy. Its significance lies in the fact that complex social activities like educating students, demonstrating learning, disseminating ideas and constructing knowledge, rely on language to accomplish» (Академический дискурс относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения. Его значимость заключается в комплексности видов общественной деятельности: в виде обучения учащихся,

демонстрирования обучения, распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка) [Hyland K., 2009; цит. по пер. Дроздова, 2015: 37].

Зубкова В.Я. выделяет академический дискурс как разновидность институционального дискурса. Его основной целью она называет «профессиональное педагогическое общение в высшем учебном заведении, нацеленное на подготовку специалистов высокой квалификации». Описывая характеристики академического дискурса, автор говорит о том, что основными участниками дискурса – агентами и клиентами – являются преподаватели и студенты соответственно, общение между которыми носит неравностатусный, двунаправленный характер [Зубкова, 2009: 29].

По словам Шилихиной К.М., академический дискурс представляет собой сферу коммуникации, связанную со специфической сферой человеческой деятельности – получением и трансляцией научного знания. Так же автор добавляет, что академический дискурс не является однородным. То есть включает в себя ситуации научной и образовательной коммуникации [Шилихина, 2013: 115].

В работе «Особенности конструирования академического дискурса» Хутыз И.П. отмечает, что к институциональным дискурсам относится и академический. Как и всякий дискурс, АД выступает в качестве информативной плоскости, объединяющей индивида и дисциплину, научное направление, в котором работает автор. АД – часть институциональных практик, характерных для определенного сообщества. «Это деятельность, регулирующая процесс порождения смысла и представляющая особые социальные отношения и способы видения и описания окружающего мира» [Khutyzy I.P. 2015:176; цит. по Хутыз, 2015: 87].

Статус академического дискурса, как один из типов дискурса, вызывает вопросы у исследователей и по сей день, и связано это с тем, что многие лингвисты не выделяют академический дискурс как полноценную разновидность институционального дискурса, говоря либо о научном, либо о

педагогическом дискурсе [Бурмакина, 2014: 156].

В след за Куликовой Л.В., в данной работе под термином академический дискурс мы понимаем нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения, интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации [Куликова, 2010: 151].

Академический дискурс, как и любой другой тип дискурса характеризуется наличием ряда компонентов. Так, целью академического дискурса, по мнению Цимбал А.Ю., является: «социализация членов общества в процессе предоставления, передачи и усвоения новых знаний». В свою очередь «процесс вывода нового знания о предмете, явлении, его свойствах и качествах, обуславливает следующие коммуникативные характеристики академического дискурса: логичность изложения, доказательность истинности или ложности тех или иных предложений, а также предельная абстракция предмета речи [Цимбал, 2015: 26].

Автор также указывает, что одна из важнейших характеристик академического дискурса – наличие особого языка, так как язык закрепляет за собой символическое и предметно-практическое пространство деятельности. Участникам академического дискурса, помимо специализированной подготовки и квалификации, присущ профессиональный язык, вследствие чего для академического дискурса характерно использование различных искусственных языков, графиков, логических символов, рисунков и т.д. [Там же: 26].

Как отметил Карасик В.И., выявляя структурные характеристики академического дискурса, следует обратить внимание на его «базовые ценности, тесно связанные с концептами «истина», «знание» и «исследование» и предполагающие познаваемость мира и необходимость умножать знание, обращая внимание на точность формулировок и ясность

мышления» [Карасик, 2000: 9].

Литвинов А.В. среди черт, характерных для академического дискурса выделяет: абстрактность, логичность, объективность и точность [Литвинов, 2004: 285].

Практически те же характеристики описывает Испирян А.В.: «Абстрактность проявляется в выраженной номинативности и отвлеченно-обобщенном оформлении высказывания. Логичность проявляется в форме выражения понятий, суждений. Объективность достигается с помощью безличности языкового выражения, которая помогает сконцентрировать внимание на предмете высказывания, также, в некоторой мере присутствует субъективность» [Испирян, 2010: 431].

В исследовании, К. Хайленда можно также найти такие черты как экспрессивность и эмоциональность. Несмотря на то, что традиционно научный стиль изложения ассоциируется с безличностью, в последнее время, тенденции всё больше ведут к интернациональной природе данного типа дискурса [Hyland, 2000: 211].

Таким образом, рассмотрев различные трактовки понятия академический дискурс, его характеристики и основные черты, можно сделать следующие выводы:

- 1) академический дискурс представляет собой взаимодействие, в котором расставлены ролевые характеристики, учтены цель и место общения, присущи лингвистические и экстралингвистические свойства;
- 2) академический дискурс имеет целевую и тематическую направленность, коммуникация в рамках данного жанра нацелена на передачу научного опыта вербальными средствами;
- 3) общение в рамках академического дискурса строго регламентировано комплексом норм, правил и ограничений;
- 4) в связи с особенностью данного типа дискурса и черт характерных для него, а именно: логичность, объективность и точность, говорящим необходимо совершать трудоемкий процесс по подбору наиболее точных

формулировок, в следствии чего речь говорящих наполняется паузами, знаками хезитации и репаратурами, что свидетельствует о затруднениях в процессе порождения речи;

5) участникам академического дискурса присущ профессиональный язык, в связи чем, у говорящих возникает необходимость, логично, ясно и точно структурировать свою речь.

1.2. Коммуникативный жанр лекции как один из жанров академического общения

Жанр лекции в академическом общении является популярным и распространенным. Однако его основные особенности до сих пор не изучены до конца.

В российской науке теория жанров речи была заложена Бахтиным М.М. Автор утверждает, что «использование языка осуществляется в форме единичных конкретных высказываний (устных или письменных) участников той или иной области человеческой деятельности. Эти высказывания отражают специфические условия и цели каждой такой области не только своим содержанием, но прежде всего, своим композиционным построением. Тематическое содержание, стиль и композиционное построение - неразрывно связаны» [Бахтин, 1979: 237].

Под речевыми жанрами понимается «относительно устойчивые типы высказываний, вырабатываемые в каждой сфере использования языка» [Там же: 237].

Одним из наиболее общепринятых определений жанра является определение В. Барнета: «Под жанром понимается речевое произведение, обладающее устойчивыми, повторяющимися сущностными (содержательными) и формальными признаками» [Барнет, 1974: 96].

В «Словаре лингвистических терминов» Ахманова О.С. дает следующее определение данному понятию: «ЖАНР англ. genre. 1. Род, разновидность

произведений в составе художественной литературы, за которым в известные исторические эпохи могла закрепляться та или иная стилистическая разновидность языка. 2. Род, разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации и целью употребления. Жанр газетно-публицистический. Жанр ораторский. Жанр повествовательный. Жанр речи» [Ахманова, 1966: 143].

Клейменкова Е.А. понимает жанр «как стандартизированный отбор и организацию внеязыковых фактов и языковых средств в целый текст», как «исторически (и продолжающий постоянно модифицироваться во времени) тип текста, характеризующийся определенными, лишь ему присущими, относительно устойчивыми параметрами, представляющий собой конкретное диалектическое единство специфической формы и специфического содержания» [СРУНР, 1985: 96].

Нами в данной работе рассматривается жанр академической лекции. Так как понятие лекции является сложным, в работах зарубежных и отечественных лингвистов как одна из форм организации учебной деятельности в высших учебных заведениях она описывается по-разному.

Болдырева А.А. разбивает все жанры академического дискурса на 3 группы:

1. собственно-научные (монография, диссертация, научная статья, доклад, научный обзор, рецензия, патент;
2. научно-популярные (биография ученых, история научных открытий, книги и статьи об отдельных проблемах науки, общенаучные журналы);
3. учебно-научные (учебное пособие, учебная лекция, курсовая работа, дипломная работа, семинарский доклад, выступление на занятии, ответ на экзамене) [Болдырева, 2006: 8].

Корнилова Н.В., например, определяет лекцию, как «логически последовательное изложение перед слушателем научных знаний» [Корнилова 2015: 78].

Лаптева О.А. характеризует лекцию как «односторонний монологический речевой акт, в котором роли адресанта и адресата жестко определены и закреплены на всем протяжении говорения и аудирования лекции» [Лаптева, 1985: 120].

Роботова А.С. предлагает следующее определение лекции: «пример аргументированного дискурса, образец единения знаний и убеждений». Она рассматривается автором как источник вопросов, проблем, дающий возможность слушателям активизировать собственный ход мысли; как воплощение авторитета преподавателя-ученого в единстве его научных, профессионально-педагогических и языковых характеристик; как живой, непосредственный способ общения и взаимодействия преподавателя и студентов; как воплощение языка в его живом выражении – устной речи» [Роботова, 2011: 131].

Задорина О.С. говорит о возможности трактовки данного термина по-разному: как основную форму обучения в вузе и форму научной коммуникации; как разновидность педагогического дискурса; как образец системного взгляда на науку и пример научной аргументации; как удивительный культурный феномен, несущий гуманитарный смысл; как значимое событие жизни, научной биографии многих людей и истории вузов [Задорина, 2012: 121].

Публичные лекции не являются наивным изложением научного знания, они представляют собой результат «когнитивной и коммуникативной деятельности субъекта научного познания» со своим специфическим объектом – явлениями, фактами, процессами реальной действительности [Чернявская 2011: 73].

Лекция, по мнению Заболотневой О.Л., является традиционно ведущей формой обучения в вузе. Будучи главным звеном дидактического цикла обучения, она выполняет научные, воспитательные и мировоззренческие функции, вводит студента в творческую лабораторию лектора [Заболотнева 2007: 39].

Обобщая выше сказанное, можно сказать, что лекция является одним из основных жанров устного академического общения. В данной работе, вслед за Бурмакиной Н.Г., под коммуникативным жанром лекции понимается «публичное, предварительно подготовленное общение широко информированного в определенной исследовательской области адресанта с групповым адресатом с целью устно-вербального трансферта научных знаний» [Бурмакина 2013: 187].

Для того, чтобы рассмотреть лекции как формы организации обучения в ВУЗах, необходимо ознакомиться с классификациями, представленными в современной науке. Выделяются классификации по способам проведения, содержанию, а также содержанию лекций.

Нигматовым З.Г. и Шакировой Л.Р. выделяются следующие виды лекций:

- 1) по общим целям: учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие;
- 2) по научному уровню: академические и популярные;
- 3) по дидактическим задачам: вводные, текущие, закрепительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации;
- 4) по способу изложения материала: лекции-монологи, лекции-диалоги или лекции-беседы, проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции-конференции и др. [Нигматов, Шакирова, 2012: 246].

Авторы также разделяют формы проведения лекций на традиционные и нетрадиционные. К первым относятся:

- 1) водная лекция, характеризующаяся как та, которая «дает целостное представление об учебном предмете; лектор знакомит студентов с назначением, целью и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста; дает краткий обзор курса, вехи развития науки практики, достижения этой сфере; имена известных ученых, и излагаются перспективные направления исследований»;
- 2) лекция-информация, которая «ориентирована на

систематизированное изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию; это самый традиционный тип монологического изложения лекционного материала в практике высшей школы»;

3) обзорная лекция, представляемая как «систематизация научных знаний на более высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию» [Там же: 257].

К нетрадиционным формам проведения лекций относятся:

1) проблемная лекция, состоящая из создания проблемных ситуаций и их решения; в данной форме проведения используются исследовательский и частично-поисковой методы изучения нового материала;

2) лекция-визуализация, представляющая собой визуальную форму подачи лекционного материала с использованием технических средств; «чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов»;

3) бинарная лекция, трактуется как «вариант частичного использования проблемной лекции с участием сразу двух преподавателей, которые являются последователями разных научных течений; в процессе дискуссии они высказывают свою позицию по отношению к заявленной теме лекции»;

4) лекция-беседа – наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения студентов в учебный процесс; такая лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией; «преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов»;

5) лекция-дискуссия при которой излагая лекционный материал «преподаватель не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и

организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами»;

б) лекция-конференция «проводится как занятие с заранее поставленной проблемой в системе докладов; каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложений преподавателем программы»;

7) лекция-консультация, представляет собой непосредственное общение между лектором и студентами; «лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всему разделу или курсу» [Там же: 258].

Подобный классификационный ряд приводит также Вербицкий А.А. Автором называются следующие виды: информационная, проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция [Вербицкий, 1991: 103].

Суммируя всё вышеизложенное, представляется важным отметить, что существует множество классификаций лекций. Исследователи выделяют традиционные и нетрадиционные виды лекций. Традиционная лекция отличается монологической формой изложения. Среди нетрадиционных чаще всего выделяются: лекция-беседа, лекция-диалог, лекция-провокация, лекция-пресс-конференция, проблемная лекция и другие.

Сам термин «лекция» при его описании, по мнению И. Гофмана, создает дополнительные трудности, поскольку порой отсылает к произносимому тексту, а порой – к социальному событию его произнесения. Впрочем, эта двусмысленность свойственна почти всем терминам, обозначающим виды сценической деятельности [Гофман, 2007: 7].

Автор добавляет, что для лекционного стиля характерны серьезность и безличность, а целью является достижение спокойного обдуманного понимания, а не развлечения, эмоционального возбуждения или немедленного действия [Там же: 7].

В своей классификации Аликаев Р.С. относит лекцию как ситуацию академического общения к статической. Статические ситуации, по мнению

автора, основываются на монологе, при котором «говорящий стремится воздействовать на слушающего путем формирования у него взгляда на объект действительности, сходного со взглядом говорящего, или убедить его в истинности/ ложности той или иной оценки фрагмента реального мира» [Аликаев, 1999:40].

Согласно мнению Александровой Н.А., лекциям присущи следующие характерные признаки: научное общение, официальность обстановки, типовое содержание, композиция, регламентированность во времени [Александрова, 1989: 51].

Главной целью лекции, по мнению Шмелевой Т.В., является «сообщение слушателям (аудитории) информации по определенной теме». Отличительной чертой лекции также является то, что лектор имеет более высокий социальный статус в сравнении со студентами [Шмелева, 2012 :289].

Характерным для жанра лекции является следующий набор признаков:

– «стандартные стратегии и тактики, строгий контроль речевого поведения и жесткая заданность темы» [Борисова, 2005: 44];

– «массовость адресата и его, сравнительно с лектором, меньшая образованность в рамках конкретной познавательной ситуации оказывают влияние на качество текста» [Барнет, 1985: 118];

– монологичность, потому что монолог определяется как «организованная система облеченных в словесную форму мыслей, отнюдь не являющаяся репликой, а преднамеренным воздействием на окружающих» [Щерба, 1957: 115].

По словам Шантурова А.Г., академическая лекция обладает следующим набором качеств и характеристик:

- 1) специфическая аудитория (студенческая), примерно одинаковый возраст, уровень подготовки и общие, в основном, академические интересы;
- 2) высокая научная и педагогическая квалификация лектора;

3) последовательность изложения, заключенного в ней материала, органическая связь его с предыдущими и последующими лекциями по специальности;

4) преследует воспитательное воздействие на слушателей, обладает высоким идейно-нравственным потенциалом;

5) является удобной не только для слушания и визуального восприятия, но и для записи ее студентами;

6) не только несет определенную информацию по конкретной дисциплине, но также имеет для них дидактическое значение;

7) обладает высокой научно-практической информативностью, доказательностью, современностью и новизной излагаемого материала, полнотой охвата проблемы;

8) является доступной, а содержащийся в ней материал посилен для понимания студентов [Шантуров, 1994: 8].

Тягунова Т.В. характеризует особенности лекции следующим образом: «В большинстве случаев преподаватель начинает занятие с приветствия. Однако каким образом это будет сделано и будет ли сделано, определяется контингентными обстоятельствами конкретной ситуации. Преподаватель, заходя в аудиторию, вообще может не здороваться со студентами, например, потому что данное занятие – уже не первое проводимое этим преподавателем с этими студентами в этот день» [Тягунова, 2010: 49].

Среди функций лекции, в своем исследовании Мухина С.А. выделяет следующие:

1) информационная: вводит в содержание изучаемого предмета;

2) мотивационная: стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей студентов;

3) организационно-ориентационная: ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы;

4) профессионально-воспитывающая: помогает построить студенту целостную систему понятий и внутренних связей изучаемого предмета;

5) методологическая: формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза;

6) оценочная и развивающая: формирование умений, чувств, отношений, оценок [Мухина, 2004: 26].

Таким образом, лекция представляет собой устный, преимущественно монологический жанр, отличающийся последовательностью изложения и массовостью адресата, направленный на преподнесение определенного материала.

Подводя итог, приведем характеристики жанра лекции, релевантные для нашего исследования:

1) особенностью лекции является высокая степень подготовленности речи, что позволяет снизить количество совершаемых говорящим ошибок;

2) нормативность речи и стремление лектора использовать литературную языковую норму, приводит к стремлению исправлять возникающие в речи ошибки, оговорки и т.д.;

3) академическая лекция характеризуется монологичностью речи т.е. продолжительным коммуникативным вкладом одного коммуниканта, приводящим к когнитивному утомлению говорящего, чем может объясняться увеличение числа ошибок на заключительной стадии говорения;

4) коммуникативные роли в данном жанре неравны, лектор выступает в роли эксперта, стремящегося излагать информацию доступно для аудитории.

1.3. Нарушения в развертывании речи

1.3.1. Речевые сбои и ошибки в коммуникации

Речевая ошибка и речевой сбой являются неотъемлемыми частями устной коммуникации, рассмотрению особенностей которой посвящено

данное исследование. В связи с этим, представляется целесообразным проследить описание данных явлений в работах отечественных и зарубежных авторов. Речевые сбои встречаются часто и возникают закономерно в самых разных ситуациях в качестве модификации речи под воздействием как субъективных, так и объективных факторов [Русакова, 2013: 63].

Согласно мнению Подлеской В.И. и Кибрика А.А., речевые сбои как явление, изучаемое лингвистикой, психолингвистикой и рядом других смежных дисциплин, характеризуется нарушением плавного развертывания речевого потока [Подлеская, Кибрик, 2006: 7].

Авторы характеризуют явление речевых сбоев следующим образом: «Чаще всего речевые сбои рассматриваются как досадная помеха, «замутнение» исходного языкового материала, доступного лингвистическому наблюдению» [Там же: 2].

В работе Сморгонской Е.В. определяется, что речевые сбои «являются таким же равноправным продуктом системы языка, которая способна порождать безупречную речь, тем самым являясь отражением данной системы» [Сморгонская, 2008: 189].

Говоря о причинах возникновения оговорок (как одного из типов речевого сбоя), автор указывает на характер процесса порождения речи, называя его «сложным, многоканальным и многоплановым процессом» [Сморгонская, 2008: 142].

Слабодкина Т.А., Фёдорова О.В. акцентируют внимание на том, что «речевые сбои по своей сущности свидетельствуют о затруднениях в речи» [Слабодкина, Фёдорова, 2018: 156].

Ими приводится следующая классификация речевых сбоев:

- 1) заполненные паузы хезитации (англ. fillers);
- 2) абсолютные паузы;
- 3) самоисправления;
- 4) повторы;
- 5) лексические маркеры;

б) маркеры препаративной подстановки [Слабодкина, Фёдорова, 2018: 156].

Цейтлин С.Н. подразделяет речевые сбои на «ряд типов в соответствии с языковыми уровнями: лексические, морфологические, синтаксические, акцентологические, фонетические. Также разделяет их по виду речевой деятельности на два типа: оговорки и «очитки»» [Цейтлин, 2015: 196].

R. Eklund, характеризуя речевые сбои, подчеркивает, что в настоящее время, не смотря на многочисленные исследования, устоявшейся терминологии для явлений речевых сбоев нет. Среди вариантов автор называет: «non-fluency», «dysfluency», «discontinuity», «flustered speech», «speech disturbance», «hesitation», «speech management», «own communication management», «turnholding devices», «changes of mind», «self repair», «self correction», «self editing» [Eklund, 2003: 3]. Среди терминов, приведенных автором, следует выделить «self repair», то есть репаратура собственных слов.

Согласно мнению Русаковой М.В. понятие речевой сбой является более широким по сравнению с ошибкой / оговоркой. «В речевые сбои попадают все случаи, которые носитель языка воспринимает как неудачное оформление смысла» [Русакова 2009: 10].

Речевая ошибка, по мнению Абрахимова Л.Г., изначально рассматривалась лингвистами и психологами как «нарушение установленного нормативного правила и в связи с чем, ее рассматривали только в прикладном аспекте». Позже речевая ошибка получила иное понимание и трактовалась как «комплексное психолингвистическое явление, характеристика устного академического общения» [Абрахимова, 2015: 333].

Зелевская А.А. считает, что речевая ошибка – «один из инструментов научного исследования, помогающий понять процессы порождения и восприятия высказывания» [Зелевская, 2009: 6].

В исследованиях А. Фрея, анализировались речевые ошибки на материале французского разговорного языка. Ошибки автор классифицирует как: «случаи исправления недостатков правильной речи и отражения тех или

иных потребностей». В работах приводится ряд следующих потребностей: «необходимость в ассимиляции, дифференциации, краткости, неизменности, экспрессивности. Первая потребность объясняется стремлением всякого языкового факта к созданию других фактов, которые могут войти с ним в одну систему, и к объединению с ним. Вторая предполагает стремление к разграничению лингвистических элементов с целью избежания появления смешения, возможного при функционировании речи. Третья потребность - возможное сокращение длины и числа элементов, взаимодействие которых представляет собой речевой поток. Четвертая, потребность в неизменяемости, ищет пути для возможного облегчения работы памяти при сохранении формы языкового элемента, несмотря на разнообразие комбинаций, частью которого он может быть. И, наконец, заключительная — потребность в экспрессивности. Она интерпретируется следующим образом: чем больше знак находится в употреблении, тем актуальнее потребность в его обновлении» [Фрей, 2006: 114].

В работе *A Study of Categorization and Causes of Speech Errors* (Исследование категоризации и причин речевых ошибок) Ци Чжу и Биньхэ Лю приходят к следующим выводам: «...it is safely concluded that speech errors generally refer to the unsuccessful speech in the normal oral communication. Owing to the fact that speech errors have many morphological manifestations, it can be expressed in many language forms. But it has one real intention» (Можно с уверенностью заключить, что речевые ошибки обычно относятся к неудачам в речи в естественной устной коммуникации. В силу того, что речевые ошибки имеют много морфологических проявлений, они могут быть выражены во многих языковых формах. Однако, намерение говорящего всегда остается тем же) [Qi Zhu, Binhe Liu, 2018: 2].

По мнению китайского ученого Ян Вэй, речевое порождение - это активный процесс работы человеческого разума, который строго подчиняется фонологическим, синтаксическим и семантическим правилам. При неверном применении этих правил могут возникать речевые ошибки. Таким образом,

речевые ошибки используются в качестве доказательств, иллюстрирующих работу системы человеческого разума, и правил, которые заставляют эту систему работать [Yang Wei, 1994: 13].

Эльвира Перес, Хулио Сантьяго, Альфонсо Пальма и Падреиг О'Сигдха считают, что: «Речевые ошибки исходят не из лабораторных ситуаций, которые стремятся воспроизвести ключевые аспекты естественного общения, а из самой полноценной реальной ситуации, поэтому имеют неоспоримую социологическую обоснованность» [Pérez, E., Santiago, J., Palma, A., & O'Séaghdha, P. G., 2007: 209].

Согласно Овчинниковой И.Г., «сбой принадлежит когнитивной сфере (протеканию ментальной деятельности), а ошибка - сфере коммуникативной, то есть сфере социального взаимодействия посредством речевого общения. В таком случае ошибки и речевые сбои представляют собой не разные объекты, а разные предметы исследования. При обсуждении дефектов в работе механизмов речи более корректно говорить о сбоях, поскольку обсуждается операция или этап в реализации речевого высказывания, на котором произошло искажение запланированного сообщения, а также возможные причины, приведшие к такому искажению» [Овчинникова, 2018: 85].

Таким образом, речевой сбой рассматривается нами как нарушение плавного развертывания речевого потока, при котором происходят разного рода остановки речи, обусловленные характером процесса порождения речи. Речевая ошибка рассматривается как комплексное психолингвистическое явление, случай исправления недостатков правильной речи, помогающая понять процессы порождения и восприятия высказывания.

1.3.2. Понятие репаратуры в устной речи

В настоящей работе в фокусе внимания находятся не собственно речевые сбои и ошибки, а редактирование проблемных участков речи. Отмечается, что термин «репаратура» еще не получил кодификации в

современных словарях. В своём исследовании Риегер К.Л., характеризуя данное явление, приходит к следующим выводам: «Repair consists of three components, namely the repaired segment containing the repairable, repair initiation, and the repairing segment. The repairable is not necessarily audible to the addressee and researcher, but can be inferred from the presence of repair initiation and the repairing segment. Repair initiation can consist of a cut-off, a filler, or a combination of these, but in the case of repetitions it may be non-observable as well. The repairing segment repairs the trouble that the speaker has perceived, for example by finding or replacing a word» (Репаратура состоит из трех компонентов, а именно: 1) сегмент, который должен быть изменен; 2) инициация репаратуры; 3) измененный сегмент. Сегмент, который по мнению говорящего необходимо изменить, не всегда слышен адресату или исследователю, однако о его существовании можно сделать вывод, благодаря наличию инициации репаратуры и замененному сегменту. Инициация репаратуры может сопровождаться обрывами речи, паузами или их комбинацией. Однако, в случае повтора, исправляемый сегмент также может быть неочевиден для наблюдателей. Используя измененный сегмент, говорящий восстанавливает поток речи, например, путем поиска или замены слова) [Rieger, 2003: 48].

Объясняя причину, по которой репаратура может возникнуть, С. Фэрч и Г. Каспер, упоминают следующее. "Источником проблемы" может быть высказывание или часть высказывания, которое воспринимается как проблематичное по крайней мере одним из собеседников. Говорящий может почувствовать, что высказывание не соответствует тому, что он / она хотел/а сказать, в то время как слушатель может быть не в состоянии расшифровать предполагаемый смысл высказывания. Говорящий может также предположить, что получатель не понял правильно произнесенное высказывание [Faerch and Kasper, 1982:79].

Г. Сакс, Э. Щеглов и Г. Джефферсон отличают термины «репаратура» и «исправление». Под исправлением понимается замена неточности или ошибки на то, что видится в данном контексте правильным. Репертуара включает в

себя как исправления проблемных участков дискурса, так и переформулирование сказанного ранее [Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977: 363].

В своей работе авторы разделяют репаратуры в зависимости от того, кто из коммуникантов инициирует или совершает репаратуру. Так, авторами выделяются 4 типа репаратур:

- 1) инициированная и совершенная самостоятельно репаратура;
- 2) инициированная самостоятельно и совершенная другим репаратура;
- 3) инициированная другим и совершенная самостоятельно репаратура;
- 4) инициированная и совершенная другим репаратура [Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977: 364].

Так же представляется важным отметить, что авторами разграничивается два типа ошибок: те, что инициированы говорящим, и те, что инициированы третьими лицами [Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977: 365].

Б. Фокс совместно с Р. Ясперсоном, рассматривая репаратуры инициированные и совершенные самостоятельно, разделяют их на семь видов:

- 1) повторение лексических фрагментов;
- 2) замена оборванного слова; именно заменяемое слово содержит инициацию репаратуры; замененный сегмент и заменяемый сегмент – разные;
- 3) повторение нескольких лексических единиц; замененный сегмент и заменяемый сегмент – лексически идентичны;
- 4) повторение и замена одного лексического элемента; часть заменяемого сегмента повторяется в замененном сегменте, а другая часть вытесняется;
- 5) повторение предложения или фразы с добавлением новых элементов перед повторением; добавленные лексические элементы видоизменяют предложение или фразу, а также дополняют ее фоновыми знаниями;
- б) является вариацией пятого типа; он также состоит из повторения, однако также происходит добавление нового элемента; новые элементы называются «матричной конструкцией» обрамляющей сегмент повторения;

7) отказ от оборванного или возобновленного фрагмента речи; возобновленный фрагмент может быть или не быть семантически и прагматически связан с отказом говорящего [Fox, Jaspersen, 1995: 96].

Некоторые авторы, например, Г. Рабаба, считают, что репаратуры могут выступать в роли коммуникативной стратегии. В своем исследовании автор отмечает: «Одним из способов изменения, организации и поддержания разговора является использование репаратуры в качестве коммуникативной стратегии» [Rabab'ah, 2013: 123].

Также автор отмечает, что наличие репаратуры является одной из общих черт разговорного дискурса, является и исходит из распознавания говорящими ошибочных фрагментов. Он также описывает как протекает репаратура: «Говорящий допускает ошибку, обнаруживает ее, останавливает речь, и исправляет ошибку. Сигнализировать о репаратуре можно с помощью прерывания речи, корректирующих выражений (er, em) и возвращения к фрагменту до ошибки. Ошибки обычно обнаруживаются во время артикуляции проблемного слова, о чем, как правило, сигнализирует прерывание потока речи самим говорящим» [Там же: 124].

Для того, чтобы глубже взглянуть на понятие репаратура, необходимо знать, как мы можем обнаружить ее во фрагменте речи, и что на нее указывает. По словам Стефани Пилай, репаратуре чаще всего предшествуют безмолвные паузы, заполненные паузы (включающие выражения редактирования) и удлиненные слоги [Pillai, 2006: 534].

К. Накатани и Д. Хиршберг в своем исследовании, основанном на акустико-фонетическом и просодическом анализе эмпирического материала, доказали, что репаратуры обычно являются фрагментами короткими, и им присуще наличие особых фонетическо-акустических характеристик. То есть, зачастую репаратуры выделяются в речи говорящего интонационно [Nakatani, Hirschberg, 1993: 52].

Представляется важным охарактеризовать также структуру репаратуры. Вилем Левельт указывает что репаратура состоит в основном из трех этапов.

На первом этапе возникает затруднение, которое обнаруживается говорящим, и он решает прервать поток речи. Затронутый сегмент речи будет называться исходным высказыванием. На втором этапе происходит заполнение или не заполнение паузы, зачастую ее заполнение зависит от самого затруднения и того, как давно оно произошло. На третьем и последнем этапе происходит коррекция [Levelt, 1984: 107].

Так как в фокусе данного исследования лежат не просто репаратуры, а репаратуры в монологическом дискурсе, это подразумевает, что идентификация проблемного участка и его корректировка совершаются одним и тем же человеком.

В работе П. Дрю, Т. Уокер и Р. Огден, описывается, что может увидеть ученый, работающий над феноменом “self-repair”. Самокоррекция открывает нам непосредственный доступ ко всем альтернативным версиям или выборкам, рассматриваемым ораторами, отвергая все, что было ими первоначально выбрано в пользу последующей версии замененного фрагмента. Таким образом, совершенные самостоятельно репаратуры позволяют различить нацеленность говорящих на выбор последующего фрагмента дискурса для продолжения выполнения интерактивной работы [Drew, Walker, Ogden, 2011: 88].

В исследовании авторов было также установлено, что существует принцип системности репаратур данного типа. Данный принцип построен на действии, которое производит участник коммуникации во время своей очереди, а также на том, как это действие должно быть построено «правильным образом». Представляются нормативными этапы ассоциации, которую мы проводим между формой действия и коммуникативными условиями действия (или последовательным окружением). Доказательство нормативности, по крайней мере частично, заключается в самоисправлениях, в рамках которых коммуниканты начинают действие одним образом, однако меняют строение своей коммуникативной очереди посредством таких

самоисправлений. За счет этого строение самой очереди и действия отличаются от изначальных [Там же: 88].

Ответ на вопрос, всегда ли совершенные самостоятельно репаратуры инициируются говорящими, можно найти в работе Тревор Бенджемина и Харри Мейзеленда. Согласно исследованию, совершенные самостоятельно репаратуры иногда могут быть инициированы другими участниками коммуникации. Авторы считают, что наиболее частыми случаями инициированной другими репаратуры являются те, в которых адресат указывает на ошибку, но оставляет возможность говорящему самостоятельно совершить репаратуру. Эти два действия: инициация и собственно репаратура - образуют пару смежности, с помощью которой говорящий и реципиент совместно и интерактивно пытаются решить проблему [Benjamin, Mazeland, 2013: 23].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что репаратура в рамках данного исследования рассматривается нами вслед за Г. Саксом, Э. Щеглов и Г. Джефферсон как исправления проблемных участков дискурса, и/или переформулирование сказанного ранее. В данной работе нами рассматриваются репаратуры в монологической речи, поэтому они являются инициированными и совершенными самостоятельно.

1.3.3. Жестовые компоненты коммуникации

В процессе говорения люди спонтанно производят жесты, обычно используя их для обозначения или представления объектов и идей [McNeill, 1992: 262]. Экспрессивная жестикуляция сопровождает речь испанских лекторов, поэтому представляется целесообразным рассмотреть мнения отечественных и зарубежных исследователей относительно связи между жестикуляцией и речью.

Екинцев В.И. характеризует жест как условие внутреннего механизма решения задачи, как невербальную констатацию этапов процесса

рационализации смысла, как жестовое закрепление еще не осознанного смысла на стадии перевода его из эмоциональной (иррациональной) формы в вербальную (рациональную) форму [Екинцев, 2009: 97].

Вслед за Крым И.А. мы рассматриваем в данной работе жест как: «знаковую кинесическую единицу общения, которая выполняет базовые функции в коммуникативном процессе, выражает смысловую позицию личности и может выполняться как осознанно, так и неосознанно» [Крым, 2004:12].

Сосновская А.М. в своем исследовании выделяет три типа жестов:

- 1) коммуникативные (жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, удовлетворительные, отрицательные, вопросительные);
- 2) модальные (выражающие оценку и отношение — жесты одобрения, неудовлетворения, доверия и недоверия, растерянности);
- 3) описательные жесты (имеющие смысл только в контексте речевого высказывания) [Сосновская 2011: 83].

По словам Николаевой Ю.В., вербальный ряд при изучении жестикуляции, которая сопровождает речь, расценивается обычно как выполняющий основные функции. Жестикуляция в свою очередь, выступает дополнительным инструментом, который дополняет или уточняет вербальное послание, привлекает внимание аудитории или служит как риторическое средство [Николаева, 2019: 11].

Че Лусеро, Холли Захарчук и Даниэль Касасанто в своем исследовании пришли к следующим выводам: «Жестикуляция руками - даже искусственно созданная - помогает дикторам произносить низкочастотные слова. В большей степени - жестикуляция именно левой руки, так как движения левой руки активируют работу правого полушария человеческого мозга, участвующего в сложной обработке языка. Механизмов, с помощью которых жесты воздействуют на разные типы производства речи может быть несколько. Несмотря на то, что жесты выполняют коммуникативную функцию, по

существованию, они являются своего рода моторным действием» [Lucero, Zaharchuk, Casasanto, 2014: 902].

Согласно мнению Марты У. Алибали, Сотаро Кита и Аманды Дж. Янг, жесты играют непосредственную роль в процессе говорения, а именно используются говорящими для изучения альтернативных способов кодирования и организации пространственной и перцептивной информации. Иными словами, жесты играют ведущую роль не только в процессе говорения, но и в процессе концептуализации и мышления [Alibali, Kita, Young, 2000: 610].

В работе Бурмакиной Н.Г. можно найти выводы о том, что при возникновении репаратур в речи, лекторы параллельно с обрывом на вербальном уровне обрывают и воспроизводимые жестовые рисунки. А при возобновлении говорения используют новое, кардинально отличное от предыдущего, жестовое движение. Также отмечается, что взаимосвязи между затруднениями в речи и использованием конкретных жестов не было обнаружено, однако паузы в жестикуляции возникали одновременно с обрывом в речи, и заполнение паузы в речи сопровождалось выразительным, привлекающим внимание жестом [Бурмакина, 2018: 116].

М. Грациано и М. Гульберг в своем исследовании смогли доказать, что речь и жесты образуют единую систему. Данные исследования свидетельствуют о том, что в момент, когда происходит остановка речи, то же самое происходит и с жестами независимо от языка или возрастной группы. Нарушение плавности речи обычно отражается на плавности жестикуляции. Это означает, что речь и жесты образуют тесно интегрированную или совместно организованную систему, обладающую сходными свойствами [Graziano, Gullberg, 2018: 15].

Среди функций невербальной коммуникации, частью которой является жестикуляция, Конецкая В.П. выделяет:

- 1) прагматические функции:

- контактоустанавливающая (визуальный контакт, тактильное прикосновение);
- устанавливающая обратную связь от собеседника (ответный взгляд, длительный визуальный контакт, сокращение дистанции, кивок головой, улыбка);
- функция самопредставления, самопрезентации (поза десантирования, ограничение личного пространства, руки скрещены на груди, приподнят подбородок, «взгляд сверху вниз»);
- социально-ориентирующая (поклон, рукопожатие, объятия, сигнализирующие о социальном статусе собеседников);
- побуждающая («холодная вежливость», взгляд, призывающий к молчанию, прикосновения пальцами к губам, хлопок в ладоши);
- регулирующая, оформляющая речь (пронизывает речевое сообщение, подчеркивает начало и конец речевого сообщения, содержит обращение оратора к аудитории и к себе);

2) экспрессивные функции:

- эмфатическая (выражение скрытого одобрения или несогласия, выделение важных моментов высказывания с использованием жестов рук, улыбки, длительного визуального контакта);
- эмотивная (пантомима, просодика, кинесика, использование лицевых мышц и всего тела, выражает эмоциональное состояние, чувства);
- адаптационная (использование телодвижений, жестов и других каналов невербальной коммуникации, указывает на сомнение, раздраженность, нервозность и смущение коммуниканта) [Конецкая, 1997: 7].

Обобщив сведения, выдвинутые вышеуказанными авторами, можно прийти к выводу что жестикуляция при речепроизводстве:

- 1) является инструментом дополняющим или уточняющим вербальное послание;
- 2) помогает говорящему произносить сложные слова;

3) играет ведущую роль не только в процессе говорения, но и в процессе концептуализации и мышления;

4) нарушение плавного развертывания потока речи отражается и на плавности жестикуляции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В данной работе мы оперируем такими терминами как: дискурс, академический дискурс, коммуникативный жанр лекции, репаратура и др.

Аналитический обзор литературы, посвящённой вышеназванным терминам, позволил рассматривать дискурс как продукт речевого действия с привязанностью к контексту, жанровой принадлежностью и соотнесенностью с конкретным историческим периодом.

Академический дискурс нами интерпретируется как нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения, интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации.

Академическая лекция, вслед за Н. Г. Бурмакиной, понимается нами как «публичное, предварительно подготовленное общение широко информированного в определенной исследовательской области адресата с групповым адресатом с целью устно-вербального трансферта научных знаний» [Бурмакина 2013: 187]. Среди признаков лекции отмечается массовость адресата, монологичность, контроль речевого поведения и жесткая заданность темы.

Явление репаратуры мы отличаем от речевой ошибки и сбоя и, вслед за Г. Саксом, Э. Щегловым и Г. Джефферсоном, рассматриваем как исправление проблемных участков дискурса, и/или переформулирование сказанного ранее.

ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА РЕПАРАТУР В ЖАНРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Репаратуры в испанском академическом дискурсе будут рассмотрены на материале корпуса устного монологического дискурса лекторов Высших учебных заведений Испании. Корпус лекций был частично собран автором в период осеннего семестра 2019 года в г. Кадис, Испания. Все материалы в корпусе представлены в двух формах: аудиозаписи и транскрипты.

Количество представленных транскриптов монологической речи преподавателей на испанском языке – 30. Лекции проводились по различным гуманитарным и лингвистическим дисциплинам (история, лингвистика, испанская филология, география, экономика, право), общей продолжительностью 30 часов 24 минуты 26 секунд.

Нами была разработана классификация репаратур в монологической речи на основе характера проблемного участка текста. Среди примеров было выделено три группы репаратур.

Первая группа репаратур «Содержательные» – при замене «некорректного» фрагмента, говорящий изменяет содержание, смысл высказывания.

Вторая группа репаратур «Грамматические», - исправление ошибок и корректировка высказывания происходит на грамматическом уровне.

Третья группа репаратур «Речевой фальстарт», – говорящий начинает вербализацию фрагмента, однако, не закончив его, обрывает и начинает вновь.

2.1. Содержательные репаратуры в жанре лекции

Содержательные репаратуры возникают, когда говорящий заменяет неподходящий, по его мнению, фрагмент на другой, из-за чего меняется содержание, смысл высказывания. В двадцати пяти приведенных ниже примерах причиной репаратуры стало желание говорящего отредактировать содержание вербализованного фрагмента высказывания. Примеры были

разделены на две подгруппы, в первой подгруппе представлены примеры замены отдельного слова, во второй – редактирование словосочетания и/или фразы.

Замена отдельного слова

1) ...por ejemplo jubilándose antes. pues la gente pues trabaja ehh se soluciona parcialmente el problema del paro. la gente *hay más/hay menos* paro. pero bueno eso cuando se ofrece desde el sistema económico jubilaciones anticipadas es porque hay algún problema detrás...

2) ...se practica lo que después queda plasmado en máximas populares y en refranes. *que quiere/que dice* que el que rompe paga o el que la hace la paga. si quieren sin entrar repito en disquisiciones sobre las formas de imputación subjetiva...

3) ...estados unidos comenzaba el./la década con una posición acreedora a nivel internacional. *de mal/de más* de cien mil millones de dólares. en 1986 acumulaba ya una deuda superior a los doscientos cincuenta mil millones de dólares se convirtió en aquellos momentos Estados Unidos en el país con mayor endeudamiento de todo el planeta...

4) ...en el que ya ha pasado a la historia de la economía. como lunes negro de la bolsa de Nueva York aquel *18/19* de de octubre de 1987 en el que la bolsa caía en una sola sesión en más de quinientos puntos. rápidamente todas las bolsas se vieron arrastradas por esta crisis...

5) ...hay algo muy cierto que más que escribir. fijaos. para un estudiante mas que escribir lo más importante es leer. normalmente dedico mucho *menos/: más* tiempo a la lectura que a la escritura. porque solo se puede empezar a escribir cuando se lee. uno no puede hacerlo porque voy a dar muchos palos de ciego...

6) ...casi siempre el tipo de texto que más se ha estudiado es el periodístico y a su vez el periodístico se distingue en dos tipos de información y de opinión. *hay muchos me/ hay muchos más* pero estos son los más importantes. qué es lo que pasa. este tipo de textos hasta cierto punto están mas endiosados...

7) ...la perspectiva de la gramática cognitiva añade con las descontextualización de la idea de factibilidad. hay que destacar expresiones como es verdad es obvio que son expresiones consideradas como *efect/ factual*: con expresiones con las que se hace algo que para el conceptualizador son realmente verdaderas y ocurre con otros verbos como arrepentirse apenarse...

8) ...los textos expositivos son o deben ser denotativos. creo que lo dije ayer cuando un extranjero lee el texto en comparación con nosotros *los aravio/ los agravios* comparativos están ahí. me hace gracia porque a veces cuando se comparan dos personas para leer un mismo texto a veces te paras a pensar en que estas diciendo una de ellas...

9) ...si yo te digo. lamento que llegues tarde en subjuntivo. aqui surge un matiz *que sup/ que presupongo* que lamento que hayas llegado tarde y que te haya pasado algo pero puede que no. simplemente has llegado tarde...

10) ...para que el horno esté a ochocientos grados en vez de a mil. y se le puede añadir en ese momento o incluso seleccionar *arenas/ a perdón. arcillas* de diferente composición coloración o textura. según lo que uno quiera sacar. y esto entonces es complicado...

11) ...fijaos. esto es muy importante cuando habla del punto 3.1 volición. dice los actos de volición. lo estoy traduciendo sobre la marcha. a menudo son identificados en eventos *deci/ perdón: deseados* en el futuro por ejemplo. quiero que esta tarde lluev/ no quiero que esta tarde llueva. quiero que esta tarde vengas a mi casa...

В 1 примере говорящий инициирует репаратуру после произнесения фрагмента *hay más* (больше) и заменяет сказанное на *hay menos* (меньше). Присутствие репаратуры в данном отрезке речи обусловлено тем, что произошла вербальная парафазия, выступающий, очевидно, оговорился и исправляет ошибку, изменяя смысл высказывания на противоположный.

Во 2 примере говорящий инициирует репаратуру после произнесения неправильно подобранной лексемы. Лектор рассказывает аудитории о том, что отражается в испанских поговорках и ошибается при выборе лексемы.

Фрагмент *que quiere/* (который хочет), заменяется говорящим на ситуативно уместный *que dice* (который говорит).

В следующем примере, под номером 3, репаратура инициируется говорящим сразу после произнесения фрагмента *de mal/* (плохой). Говоря о том, что США начинали десятилетие с позиции кредитора на международном уровне, спикер использует слово *mal*, которое является неуместным, так как дальше речь идет о сумме, превышавшей миллионы долларов. Происходит обрыв речи и следует замена некорректно подобранного фрагмента на *de más* (больше).

В 4 примере, говорящий неверно произносит день, когда рассказывает студентам о начале «Черного понедельника» на фондовой бирже в Нью-Йорке. Он произносит *18/* после чего, понимает, что совершил ошибку и сразу исправляется на *19*.

В примере под номером 5, говоря о необходимости посвящать больше времени чтению, говорящий неверно подбирает лексему. Он произносит *menos/* (меньше), обрывает свою речь и далее исправляется, подбирая более уместное слово *más* (больше).

В 6 примере говорящий произносит фрагмент *hay muchos me/* и обрывает речь, поняв, что совершил ошибку. После обрыва речи следует замена фрагмента на *hay muchos más*. Можно предположить, что говорящий ошибся, заменив наречие *más* на относящееся к той же парадигме слово *menos*. Исправляя оговорку, он повторяет целый фрагмент высказывания, содержащий три слова, включая сказуемое.

В следующих трех примерах лектор неверно произносит лексему, в следствии чего происходит репаратура. Так фрагменты *efect/* в примере «семь», *los aravio/* в примере «восемь» и *que sup/* в примере «девять» заменяются на *factual, los agravios* и *que presupongo* соответственно.

Примеры 10 и 11 отличаются от остальных наличием маркера, указывающего на наличие ошибки *perdón*. Так, в десятом примере говорящий заменяет неверный фрагмент *arenas/* (пески) на более подходящий, на его

взгляд, *arcillas* (глины). В примере под номером «одиннадцать» фрагмент *deci/* заменяется говорящим на *deseados* (желаемые). В обоих случаях маркер находится между ошибкой и ее исправлением.

Редактирование словосочетания/ фразы

12) ...porque realmente la universidad tal y como está pensada tenéis que tener inquietudes y ser autodidactas. si solo os conformáis con lo que se da en las clases no vais a entender todo o no vais a tener toda la información que deseáis. de otra manera *vais a salir de la carre/ os vais a encontrar inquietudes* que vais a tener que desarrollar por vuestra cuenta. por x motivos en la carrera ahora mismo no lo planteamos de otra forma...

13) ... es una acción concreta frente a la otra más abstracta pero a partir de esa abstraccion se configura la acción. hay una obra la hora clave se llama out of things with words. *lo escribe en el añ/ lo escribe de forma póstuma en el año 1962.* así que cuando estéis en 3º o 4º de grado lo veréis en pragmática si o sí...

14) ...si el modo subjuntivo en los contextos epistémicos es considerado como un asunto más o menos consentido o de relativo consentimiento. es decir si normalmente *el subj/ el modo subjuntivo* va en contexto epistémico es también posible y es verdad lo contrario. es decir tradicionalmente los verbos epistémicos van con el subjuntivo...

15) ...cómo se manifiesta la naturaleza de los verbos. ese es el mérito que tiene como conecta la pragmática con la lingüística. eso es lo que yo se no lo ha hecho nadie. lo habían hecho otros pero no *con tanta prof/ tan extenso*: vamos a ver un poquito esto. la razón por la que el conceptualizador en los ejemplos expresa una actitud negativa ante el evento...

16) ...fijaos. estas oraciones nosotros tradicionalmente tratamos de analizarlas como impersonales. estas oraciones las vemos como atributivas e impersonales sobre todo desde el punto de vista cognitivo. en realidad son oraciones atributivas. que es lo que *mi comp/ me preguntaba la compañera.* pero esos son verbos epistémicos. son una parte pero realmente las separa el título de la acción...

17) ...qué es lo que pasa con la palabra trotaconventos. solo se dice la trotaconventos y nunca se dice el trotaconventos. por la misma razón que decimos la celestina y no el celestino. *se dice/: se puede decir* pero no es correcto ya que es coloquial. de la misma manera pasa con muchos ejemplos en la lengua española, otro de estos ejemplos es la palabra alcahueta...

18) ...considerado como un único sintagma. entonces si claro ya es una cuestión de estilos. fijaos porque aprender es incompatible con el método de aprender en los estudios. este y la otra se contradicen con tu versión de los hechos *qué hay/ que diferenc: ya lo vamos a dejar* aquí no os preocupéis. seguimos mañana...

19) ...tipos dolosos son aquellos en los cuales el sujeto realiza esa actividad. queriendo *con voluntad/con voluntariedad/ voluntariedad/ hombre todos son voluntarios* pero me refiero con voluntariedad encaminada a la realización de un determinado fin. a la consecución de un determinado resultado. quiero hacer algo porque quiero llegar a un determinado sitio...

20) ...con los de volición pasa esto. con los epistéricos pasa que se pueden dar las dos situaciones. cómo distingo una situación de otra. con la idea del control efectivo. como se dice: *efectiv/ efectivo/effectiveness/effective control* o algo así. en los copulativos podríamos decir que hay una parte de los epistéricos. estos son verbos de conocimiento. la epistemología se entiende como una ciencia el conocimiento...

21) ...exactamente. qué es lo que dice ahí escrito. dice lo verbos epistericos activan el modo subjuntivo y luego pone varios ejemplos. y luego dice además que hay gradación. *en el contro/: o mejor dicho, en la concepción* del dominio del control hay gradación. por ejemplo. en el ejemplo 31 el sistema encubre delitos la frase niega una realidad...

22) ...yo directamente en mi mente ya he descifrado esa acción. sobre todo porque esto choca con mi sistema de creencias. y mi sistema de creencias me dice que soy malo y no necesito decir que soy malo. en cambio *cuando yo detecto a alguí/ o mejor dicho cuando yo lamento algo* puedo tener la sensación de

lamentabilidad pero para darle forma a esa acción necesito un termino fáctico y no te digo ya para expresarlo...

23) ...la realización jurídica me impide la introducción de sujetos que no están previstos legalmente. entonces. en este supuesto pasa lo mismo. ***ella realiza la conducta. perdón. el cónyuge realiza la conducta...*** sí pero es que el cónyuge jurídicamente. su acción no es relevante porque el legislador no la ha previsto...

24) y ahora vamos a echarle a esto un vistazo. fijaos que al final también se basa en el significado. lo que pasa que no hace una clasificación de los verbos sino que habla de matrices de significados. y dice matrices vivas invitan a evidentemente ***a poco que suce/ perdón a medida que sucede*** el cambio sin condicional un tipo especial de matriz que llamaré operador. este podría ser entendido como una categoría gramaticalizada de un verbo modal...

25) ...voy a terminar este apartado y si estás muy cansados pasamos directamente ya a los problemas y termino la próxima semana. fijaos dice ahí ***la ocurrencia suj/ del modo subjuntivo podrá detec/: del complemento perdón del complemento.*** refleja el control limitado que tiene el conceptualizador sobre el evento complemento...

В примере 12 лектор рассказывает аудитории о наличии необходимых качеств для самостоятельного освоения информации. Он произносит фрагмент ***vais a salir de la calle/*** (вы закончите обучение) после чего обрывает свою речь и полностью меняет ход мысли, произнося «***Os vais a encontrar inquietudes***» (вы встретитесь с заботами). На ошибку и стремление ее исправить указывает обрыв слова ***carrera*** (обучение). Репаратура в данном фрагменте вероятно обоснована интенцией говорящего подобрать более точную формулировку.

В следующем примере речь идет о литературе, с которой студенты будут работать во время своего обучения. Лектор произносит фрагмент ***lo escribe en el año/*** (пишет ее в году) обрывает речь и исправляет его на ***lo escribe de forma póstuma en el año 1962*** (пишет и ее публикуют посмертно в 1962 году). Наличие репаратуры, вероятно, объясняется тем, что автору требуется

немного больше времени для формулирования своей мысли, поэтому он возвращается к началу высказывания и выражает ее иначе.

В примере 14 речь идет о сослагательном наклонении в эпистемическом контексте. Преподаватель неверно называет сослагательное наклонение, в следствии чего возникает репаратура. Фрагмент *el subjv/* заменяется на *el modo subjuntivo*.

В 15 примере говорящий информирует аудиторию о взаимосвязи прагматики и лингвистики. Начиная говорить о том, что ранее это уже было исследовано, он произносит фрагмент *con tanta prof/* (с такой глубиной), прерывает себя и исправляет фрагмент на *tan extenso* (так обширно).

В 16 примере лектор произносит фрагмент *mi comp/* (моя коллега) и обрывает речь. Далее он заменяет его на *me preguntaba la compañera* (меня спрашивала коллега). Репаратура объясняется необходимостью в уточнении мысли, возникшей у говорящего.

В примере под номером 17 речь идет о существительных, которые могут использоваться как в мужском, так и женском роде. Говорящий произносит фрагмент *se dice/* (говорится) и обрывает речь. Неподходящий фрагмент заменяется на *se puede decir* (можно сказать). Репаратура в данном фрагменте обусловлена желанием говорящего добавить вероятности действию речевой ситуации.

Следующий пример выделяется из всей группы, в связи с тем, что в следствии использования репаратуры, смысл высказывания меняется кардинально. Лектор произносит фрагмент *qué hay/* (какая), обрывает речь и заменяет его на *que diferenc* (какая разница). Однако, не успев закончить слово, вновь обрывает и произносит *ya lo vamos a dejar aquí* (все, закончим на этом здесь).

В репаратурах представленных в примере 19 и 20, говорящими совершается «подбор» более одной лексемы. В примере 19 фрагмент *voluntad/* (желание), исправляется говорящим на *voluntariedad/* (своеволие), а после сказанное и вовсе перефразируется *todos son voluntarios* (все являются

добровольцами). Также говорящим добавляется слово *hombre* (мужчина), которое в данном контексте используется подобно обращению в русском языке «дружище» или «бат», выполняет функцию эмоционально окрашенного междометия. Данное существительное используется говорящим для привлечения внимания слушателя. В примере 20 фрагмент *efectiv/* после обрыва речи заменяется на *efectivo/* (эффективный), далее на *effectiveness/* (эффективность) и далее на *efective control* (эффективный контроль).

В 21 и 22 примерах лекторы используют маркер *o mejor dicho* (лучше сказать) для привлечения внимания слушающих к последующему исправлению. Так, фрагмент *en el control/* (в контроле) заменяется говорящим на *en la concepción* (в концепции), а фрагмент *cuando yo detecto a alguien/* (когда я отмечаю кому-то) на *cuando yo lamento algo* (когда я на что-то жалуюсь).

Особенностью следующих трех примеров является использование другого маркера. Лекторы в примерах 23, 24 и 25 используют маркер *perdón* (извините) для сигнализации аудитории о наличии в высказывании ошибки. В примере 23 говорящий произносит *ella realiza la conducta* (она совершает проступок) и заменяет его на *el cónyuge realiza la conducta* (супруг совершает проступок). В 24 примере фрагмент *a poco que suce/* (мало, что происходит) заменяется на *a medida que sucede* (по мере того, как происходят). В 25 примере фрагмент *la ocurrencia suj/* (возникновение сослагательного наклонения) сначала заменяется на *del modo subjuntivo podrá detec/* (сослагательное наклонение может обозначить) затем речь вновь обрывается и фрагмент заменяется на *del complemento* (дополнения), после чего следует маркер *perdón* и повтор *del complemento* (дополнения).

Таким образом можно подвести итог: содержательные репаратуры могут быть представлены редактированием отдельного слова, словосочетания и фразы. Из 25 представленных примеров в 11 примерах репаратур осуществляются редактирование отдельного слова, в 7 - редактирование словосочетания и в 7 - редактирование фразы.

В 17 из 25 случаев маркеры для сигнализации слушателям о наличии ошибки не использовались. Наиболее распространенными маркерами являлись паузы, отглагольное существительное *perdón* (извините) и вводная конструкция *o mejor dicho* (лучше сказать).

Всего в работе с эмпирическим материалом было обнаружено 506 фрагментов репаратур. Распределение содержательных репаратур по объему исправляемого фрагмента визуализировано в следующей диаграмме (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. Распределение содержательных репаратур по объему исправляемого фрагмента

Было установлено, что репаратуры данного типа, характерны для определенного формата проведения лекций, а именно, лекций в процессе которых происходила интеракция между лектором и аудиторией. Наблюдение показывает, что в фрагментах лекций, когда кто-то из слушателей задает вопрос, в ответах на вопросы вероятность возникновения ошибок, оговорок в речи увеличивается. Также была установлена взаимосвязь между временем суток и количеством произведенных самокоррекции. В ранние и поздние часы проведения лекций (09:00-10:30, 18:00-21:00) количество репаратур выше, чем в дневное время.

2.2. Редактирование грамматических форм

В 25 приведенных примерах можно наблюдать замену грамматических форм слова. Уточняется лицо, число, время глагола, форма прилагательного, заменяются предлоги, артикли, местоимения. Примеры были разделены на шесть подгрупп согласно части речи, с которой происходит репаратура. Так, в примерах 26-29 репаратура связана с заменой местоимений, в примерах 30-40 – производится замена артикля, в примерах 41-42 – восстанавливается пропущенный ранее артикль, в примерах 43-48 – заменяется форма глагола, в примере 49 репаратура заключается в изменении предлога и в примере 50 – заменяется прилагательное.

Замена местоимения

26) ...en los casos en que se haya producido por un tercero. una usurpación o una infracción de este derecho el el autor *de nuestro/de nuestra* novela que luego es serial televisivo. o el editor que se pasó recuerdan en veinticinco mil ejemplares más fuera de contrato...

27) ...junto con el escaso ahorro escasa capacidad de ahorro que se observaba. en estados unidos *en esos/en esa* primera parte de la década de los ochenta se tradujo en una subida de los tipos de interés reales. durante todos los años ochenta...

28) ...fijaos designar personas salvo que se apliquen solas en otros sexos. una caja roja. un portavoz. una aguafiestas. en *ese/este* caso si que hay diferencia de opiniones. sobre todo porque por ejemplo decimos el portavoz y la portavoz. no la portavoza. teniendo en cuenta que en este caso se aplique un morfema sufijo de genero...

29) ...claro ruiz campillo. qué es lo que diría. unos presentan la información de una manera y otros *subjetivamente le/ la presentan* como no conocida. esto de todas formas lo desarrollaré más en el futuro pero por ahora no quiero daros mas leña...

В примере 26 лектор рассказывает о правах авторов на экранизацию своих работ. Говорящий допускает ошибку при согласовании притяжательного прилагательного с местоимением. Он произносит *nuestro/* (наш) и заменяет его на *nuestra* (наша) т.к. существительное *novela* (повесть) женского рода.

В 27 примере лектор сначала произносит *en esos/* (в этих), далее прерывает свою речь и произносит *en esa* (в эту). Монолог преподавателя посвящен сложной экономической ситуации в США в начале восьмидесятых годов. Говорящий совершает ошибку в категории числа и рода, неверно согласовав местоимение с существительным женского рода *parte* (часть).

В примере номер 28 говорящий допускает ошибку спрягая указательное местоимение с существительным *caso* (случай). Лектор ведет урок об изменениях в роде профессий. Произнеся местоимение *ese/* (тот) указывающее на то, что мы ссылаемся на слова другого человека, он останавливается и заменяет его на *este* (этот) означающее, что мы ссылаемся на свои слова.

В следующем примере под номером 29 монолог говорящего посвящен тому, как можно преподнести информацию. Он допускает ошибку при склонении личного местоимения, заменяющего существительное *información* (информация). Так, сначала он произносит *le/* (ей), затем останавливается и заменяет неверно подобранное местоимение на *la* (её).

Замена артикля

30) ...entonces conservemos esta idea. es responsabilidad por culpa ciertamente. pero es un sentido primitivo de la culpa seguramente no es todavía porque esa será *una/un* avance posterior. una responsabilidad derivada de negligencia. en principio en este sistema. ehh. los daños son daños directos y son daños nacidos de acciones positivas...

31) ...que podría corresponderse o un tema que podría desarrollarse tanto en esta parte de experiencias de políticas fiscales como en la parte siguiente. ehh. lo hemos dejado para *la/el* apartado siguiente puesto que la política fiscal en la unión

europea es más propia de lo que en estos momentos. consideramos que es el contexto de una política fiscal...

32)fijaos. y que es lo que dice. el conceptualizador expresa su descontento en este caso con el presidente *con el/ con la frase* y sugiere una alternativa que haga de manera correcta su trabajo. dice....

33) ...el mismo patrón se ve en el ejemplo numero 7 donde el conceptualizador expresa una acción negativa sobre la juventud y su pertenencia. donde el conceptualizador *hace un/ ehh/ una valoración* negativa sobre la juventud y su pertenencia al grupo terrorista. dice representa un deseo de cambio...

34) ...ahora mismo con el tema de las elecciones está de moda el tema político. por ejemplo la dimisión de rivera. no lo habéis visto en el periódico. entonces eso es importante porque lo lleva la editorial. no os digo ya la que se lia con la salida del mosto. entonces *un/: una convención* es un objeto periodístico...

35) ...en este caso tengo un producto importante en ese periódico que quiero anunciar. tal y como pasa por internet dependiendo de la página donde yo anuncie mi producto *en la/: el periódico* este tendrá más o menos relevancia. por supuesto no es lo mismo internet que el formato papel. aquí hay mucha gente que dice que desaparecerá. otros que no. muchos de ellos están desapareciendo...

36) ...normalmente normalmente. atended por favor. aquí en un momento dado *tenemos el/la palabra* ascensión. es una palabra que va muy bien con lo que hemos visto y que va sobre todo con el tema 3 que entrara en el examen...

37) ...porqué. porque el ensayo tiende a la argumentación y el académico tiende a la exposición. a veces coinciden exposición y argumentación pero *el/ la idea* es que estén cada vez más separados y en eso si va la línea del discurso académico de los trabajos de la universidad. tfg. tgm...

38) ...que había estado en la base de muchos de los desequilibrios y desajustes de los sectores tradicionales *de los/de las* industrias europeas: y por otra parte. o sea por una parte reducción de la dependencia energética. y por otra tratando de promocionar nuevas actividades...

39) ...su acción no es relevante porque el legislador no la ha previsto. sólo ha previsto que la destrucción. sea punible en los supuestos *en las cua/en los cuales* los realiza un funcionario público. pero no un extraño. ya veremos luego qué trampas podemos hacer para sancionar...

40) ...entonces yo no lo tengo investigado a fondo. sobre todo lo he investigado a través de lecturas reflexiones pero si me parecía un aspecto interesante porque el congreso precisamente era sobre la sociedad del siglo XVIII *en los dife/: en las diferentes* plasmaciones de la cultura...

В примерах 30 - 40, говорящий неверно подбирает артикль, при этом ошибка в выборе артикля в примерах 30 - 37 происходит в единственном числе, а в примерах 38 - 40 во множественном числе.

Так, в примере под номером 30 лектор заменяет неопределенный артикль женского рода *una/* на мужской *un*, так как существительное *avance* (прогресс) мужского рода. В 31 из-за того, что слово *apartado* (раздел) – это существительное мужского рода, определенный артикль женского рода *la/* заменяется говорящим на мужской *el*. В 32 примере существительное *frase* (фраза) – женского рода, поэтому, произнеся артикль мужского рода *el/*, спикер обрывает речь, и заменяет его на артикль женского рода *la*. В примерах номер 33 и 34 существительные *valoración* (оценка) и *convención* (конвенция) – женского рода, поэтому в обоих случаях неопределенный артикль мужского рода *un/* был заменен на неопределенный артикль женского рода *una*. В 35 примере слово *periodico* (газета) является существительным мужского рода, именно поэтому артикль *la/*, заменяется говорящим на *el*. В следующем, 36 примере, наоборот. Слово *palabra* (слово) является существительным женского рода, в связи с чем неверно подобранный артикль *el/* заменяется на ситуативно уместный *la*. В примере 37 существительное *idea* – женского рода, поэтому неверно подобранный артикль *el/* после обрыва речи заменяется на артикль женского рода *la*.

В примере 38 говорящий вместо определенного артикля во множественном числе *las* сначала произносит тот же артикль, но другого рода

los/, а в примере 39 – наоборот, сначала произносит артикль женского рода во множественном числе *las/*, и после обрыва речи заменяет на тот же артикль мужского рода *los*, т.к. существительное *supuestos* (предположения) – мужского рода. В примере под номером 40 говорящий допускает ту же ошибку что и в 38. Сначала он произносит *en los dife/*, обрывает речь, поняв, что была совершена ошибка, и произносит *en las diferentes* (в разных). Лектор меняет артикль в связи с тем, что существительное *plasmación* (воплощение) является существительным женского рода. Можно предположить, что ошибки данного типа свидетельствуют о том, что, произнося артикль, говорящий еще не закончил ментальную работу по подбору необходимого существительного. Выбрав подходящее слово, он корректирует произнесенный ранее артикль.

Восстановление пропущенного артикля

41) ...aquí dice. esto es una carencia que el tiene y el lo admite que el no ha analizado el en hispanoamerica porque entonces me salen muchas más posibilidades. yo me baso *en español/ en el español* de españa. entonces. qué pasa. pues el español de españa siempre va asociado al control al indicativo...

42)es muy abstracta. yo os digo una cosa a mí la que más me gusta es esta. es la que más me gusta porque de alguna manera contempla el reflejo *en pa/en la parte* propiamente lingüística con su orden y todo hace una clara síntesis. también es verdad que esta probablemente sea la más difícil de aplicar...

Примеры под номером 41 и 42 было решено вынести отдельно, так как ошибка, совершаемая говорящими, относится не к неверному подбору артикля, а к его пропуску. Так, в 41 примере говорящий произносит фрагмент *en español/* (в испанском) обрывает речь и исправляет высказывание, добавив определенный артикль мужского рода - *en el español* (в испанском), так как речь идет варианте испанского языка присущего конкретно Испании. В 42 примере говорящий произносит фрагмент *en pa/*, после чего обрывает речь и заменяет его на *en la parte* (в части). Говорящий добавляет определенный

артикуль женского рода, поскольку речь во фрагменте идет о собственно лингвистической части.

Изменение формы глагола

43) ...en los primeros..primeros años setenta. ya a finales de los del setenta y tres ya se observó en muchos países la inoperancia de este tipo de políticas pero la inercia *que habían/que se había eh: se había i/integrado* dentro del propio sistema económico como ocurre con otras muchas actividades de la vida humana...

44) ...por esa misma razón pasa muchas veces un hablante puede alterar el indicativo y el subjuntivo con los mismos verbos. porque hay veces que puede entender esa conceptualización desde un punto de vista interno y externo: siendo así *ellos pon/se ponen* el foco en la conceptualización del dominio del conceptualizador del control efectivo. no es que sea control es que es control efectivo...

45) ...os acordáis que yo os dije que puedo decir: por ejemplo *cuando tu padre trabaja: cuando tu padre trabaje* iremos de vacaciones. sin embargo según Ruiz Campillo en la oración no hay una clara declaración. puede ser un contraejemplo fuerte a una declaración porque yo lo que tengo es un sí y la matriz sigue igual...

46) ...existe un término marcado y un término no marcado. en este caso el no marcado engloba al marcado. en español el masculino lleva al femenino. entonces: qué es lo que sucede. pues por ejemplo *ponemos que/: pongamos que* hay 30 alumnas y un alumno. a la mayoría de la clase el profesor no las refiere como alumnas. eso no estaría bien. más bien como mujeres o niñas...

47) ...en inglés. cómo sería. es decir estamos hablando que en el español te lo admite. la negación. en español sí. luego el latín tiene otra: en fin: depende. por eso también cuando hemos *acordó: acordado* la lengua desde el punto de vista lógico nos da muchos problemas porque no tiene un funcionamiento real...

48) ...ehh..hay una cosa importante cuando se trata de la concordancia yo casi siempre pongo preguntas en el examen de este tema. *os he co/: os comenté* que os pondría preguntas sobre qué es el préstamos. el campo. etcetera. junto con las otras preguntas del tema 5...

В указанных выше шести примерах наличие репаратуры связано с ошибкой в спряжении глаголов или некорректно подобранном времени глагола. В примере 43 говорящий выбирает неверную грамматическую форму глагола *haber* (быть) в предпрошедшем времени (Preterito plusquamperfecto). Изначально он ставит его в третье лицо множественного числа *habían*/, после осознания ошибки корректирует на форму того же лица, но единственного числа – *había*. В 44 примере говорящий произносит фрагмент *ellos pon*/ и обрывает речь, поняв, что совершил ошибку в спряжении глагола *ponerse* (связываться). После обрыва речи некорректный фрагмент заменяется на *se ponen*.

В примерах 45 и 46 наличие репаратуры связано с ошибкой в наклонении глагола. Так, в 45 примере лектор ставит глагол *trabajar* в 3 лицо единственного числа в изъявительном наклонении *cuando tu padre trabaja* (когда твой отец работает), делает паузу и заменяет его на *cuando tu padre trabaje* (если бы твой отец работал), спрягая глагол в 3-ем лице единственного числа в сослагательном наклонении. В 46 примере преподаватель, пытаясь подобрать пример, сначала ставит глагол *poner* во второе лицо множественного числа в изъявительном наклонении *ponemos que*/ (ставим, что), после чего обрывает речь, делает паузу и употребляет глагол во втором лице множественного числа, однако, уже в сослагательном наклонении *pongamos que*.

В 47 и 48 примерах, репаратура инициирована говорящим в следствии неверно выбранного времени при спряжении глагола. В 47 примере преподаватель произносит фрагмент *acordó* (согласовали), делает паузу и заменяет его на ситуативно уместное причастие *acordado*, так как ранее он произносит вспомогательный глагол *haber*, что свидетельствует о желании говорящего использовать совершенное прошедшее время. В 48 примере, наоборот, сначала говорящий произносит глагол *comentar* в совершенном прошедшем времени *os he co*/, однако, оборвав речь, заменяет фрагмент на *os comenté* (вам прокомментировал) в неопределенном прошедшем времени.

Замена предлога

49) ...no se puede decir las miembras. se dice los miembros. sin embargo de vez en cuando se escucha: las miembras han acordado. *para/ por curiosidad* debajo de mi casa hay un local que vende robots de cocina. la mayoría de trabajadoras son mujeres y el dueño de la tienda siempre habla de ellas como las miembros...

В данном примере представлена редко встречающаяся репаратура с предлогом. Лектор произносит предлог *para/*, который обычно применяется для обозначения следствия или цели, и обрывает речь. Он заменяет неверно подобранный предлог предлогом *por*, указывающим на причину. Таким образом, репаратура была вызвана отсутствием согласования между причиной и следствием.

Замена прилагательного

50) ...hay otras lenguas como por ejemplo el alemán. el ingles. el chino. que no tienen esas características. el inglés por ejemplo. que es una lengua relevante para vosotros si: si yo digo: *el niño alta/ perdón: el niño alto está llorando*. cómo sería. fijaos. aquí yo no tengo nada que morfológicamente hablando...

Репаратура, встретившаяся в данном примере, является единственной в своем роде. Из всего проанализированного материала лишь одна репаратура, совершённая носителем, связана с ошибкой в прилагательном. Говорящий произносит фрагмент *el niño alta/* (высокая ребенок) и обрывает речь. Он добавляет маркер *perdón* (извините) для сигнализации аудитории о наличии в высказывании ошибки и заменяет фрагмент на *el niño alto* (высокий ребенок).

Подводя итог, необходимо отметить, что грамматические репаратуры в монологическом дискурсе преподавателей в жанре академической лекции могут быть связаны с ошибками в использовании артиклей, предлогов, местоимений, глаголов и прилагательных. Репаратуры с местоимениями – 4 из 25, репаратуры с артиклями 13 из 25, репаратуры с глаголами 6 из 25, репаратуры с предлогами и прилагательными по 1 из 25. Среди маркеров,

использованных говорящими, можно выделить отглагольное существительное *perdón* (извините), паузы и обрывы речи.

Всего при работе было обнаружено 314 фрагментов данного типа, содержащих репаратуры. Соотношение в 314 примерах представлено на диаграмме (см. Рисунок 2.).

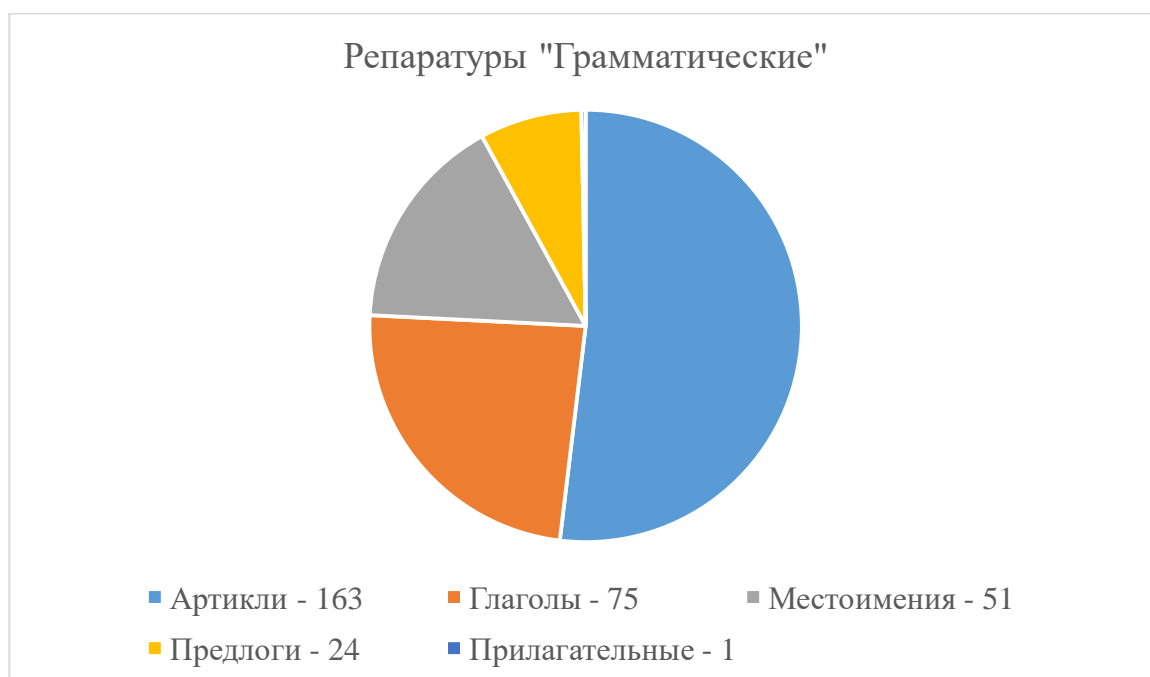


Рисунок 2. Распределение грамматических репаратур по объему исправляемого фрагмента

На основании диаграммы можно сделать вывод о распределении грамматических репаратур по объему исправляемого фрагмента. Это неверное употребление артикля – каждая вторая ошибка (163 из 314 случаев) и замена глагольной формы – почти четверть всех случаев (75 из 314). Незначительное количество ошибок, связанных с неверным подбором местоимения (51 из 314 случаев) и предлога (24 из 314). Исключительной (1 случай из 314) стала ошибка в использовании прилагательного.

Важным результатом анализа стало также установление взаимосвязи между количеством репаратур и части лекции. Было отмечено, что в начале и в конце лекций лекторы исправляли неверные фрагменты чаще, чем в

середине, что может быть обусловлено шумом в аудитории в начале и усталостью выступающего в конце лекции.

2.3. Фальстарт в речи и механизмы его редактирования

Нами была выбрана номинация «речевой фальстарт» для обозначения фрагментов дискурса, в которых говорящий по каким-либо причинам не может закончить начатый фрагмент, обрывает его и начинает вновь.

51) ...y por la acción de dolo se podía reclamar contra otros tipos de daños pero no por la acción de la ley aquilia. *nipo/ehh: ni digamos* con fundamento genérico en la culpabilidad que también daban derecho a indemnización.. así pues entonces estas eran. y éste era el sistema compensatorio del derecho romano...

52) ...desde el punto de vista de la.. ehh pretensión de que un país tenga controladas las variables propias: *la am/la apertura* el crecimiento de la apertura internacional opera en el sentido inverso de esta pretensión de controlar. de..ehh aplicar una política económica de corte nacional...

53) ...segundo elemento que deberían tener estas políticas también se deduce de una de las consideraciones anteriores es la de que no existe. una solución a nivel nacional: aquí la ocde expresamente *ac/aduce* la necesidad de coordinación de las políticas fiscales. basándose en la cada vez mayor interdependencia de las economías...

54) ...enlazaremos con algunos signos de puntuación que vimos ya el uso de la coma pero también vimos que *al us/al utilizar* la coma y al ver las reglas. había gente que decía yo no pondría la coma en ese lugar...

55) ...la las palabras siempre *se apr/se apoyan* en imágenes o sea que esas antiguas imágenes también son clichés. partir de ahí también: y porque si no sé las imágenes también son. tenemos experiencia de muchas imágenes...

56) ...no se si recordáis a ruiz campillo. ruiz campillo era la declaración frente a la declaración. el hablaba de matices cuando hablamos de verbos. el verbo puede tener muchas críticas. el verbo no es la *dela/ perdón: la declaración*. es todo:

por eso habla de matices. sin embargo. fijaos. que desde mi punto de vista el mérito que tiene es que afina un poco más. el no habla de matrices o de comunicación. habla de verbos...

57) ...porque el verbo querer es de volición. por eso se dice que los verbos de volición activan siempre el subjuntivo porque siempre están en esa parte del segundo modelo. en cambio los epistémicos y los facticos se pueden mover un poco entre los dos. no es que este *conp/ perdón: concebido* como conceptualizado. sino más bien es un intermedio entre los dos. están alrededor. fijáos. es como si esta e en vez de estar completamente fuera estuviera rozando...

58) ...se junta lo de hoy más lo del próximo día. es verdad que esto no lo voy a preguntar. no lo voy a preguntar porque comprendo que son cosas muy *con/ ehh: complicadas*. pero yo creo que si lo hacéis podéis sino disfrutar por lo menos hacéis la clase...

59) ...eué pasa con el protestantismo. el protestantismo es todo lo contrario. en el protestantismo no te puedes limpiar de pecado. no existe la confesión para curarse del juramento. ellos solo te dicen que reces y que *pre/ ehh: practiques* la oración. pero claro la ventaja que tiene el protestantismo es que el rezo es algo interno. no tiene porque hacerse en la iglesia...

60) ...teniendo en cuenta aquellas profesiones no cualificadas y permite el tratamiento. tales como torero. totera. bombero. bobmera. arbitro. arbitra. *fa/ehh: fontanero. fontanera*. mecánico. mecánica. comunes en cuanto al uso del género. sin embargo por ejemplo no se puede decir la cangura pero si el canguro...

61) ...porque no tengo bases. porque no tengo las estructuras sintácticas *ab/: aprendidas*. tengo y hay que leer mucho la base de esa lectura y la reflexión de esa lectura. entonces. es difícil encontrar un tema. claro que no...

62) ...que el hecho de participar en el congreso que en cierto modo posibilita esa puerta. *tra/ trai/perdón: tradicionalmente* siempre se ha llevado el aprendizaje de un investigador. pero cuando una persona terminaba el grado y quería seguir investigando se matriculaba en los cursos de doctorado...

63) ...comenzando por el nivel supranacional que tendríamos a la unión europea siguiendo por el nivel central. y a continuación *re/descenderemos* hasta el nivel autonómico y local. a ver si estos últimos niveles tienen algo que decir...

64) ...estos compañeros de la universidad de berlín: vienen a España a realizar. ehh: un trabajo de investigación de cara a los alumnos. ehh: erasmus. que nos visitan *a/ac/anualmente*. para ver un poco cómo es el funcionamiento y cuál es el sistema de. ehh: docencia que se sigue en España. por lo tanto. ehh: hoy vamos a dar una clase normal y corriente como todos los días...

65) ...yo sé que esto no lo entendéis al 100%. ni siquiera yo lo entiendo al 100%. es la verdad. muchas veces cuando yo leo cosas. digamos que me suenan y a veces entiendo más y otras menos. sobre todo porque son cuestiones muy concretas. pero si alomejor yo entiendo un 80 o un 90% y vosotros un 40 o 50%. porque si estudiáis así en realidad *no ent/ ehh: no aprendéis* tanto. los power point que ponemos normalmente son extractos o resúmenes que hacemos del libro. que lo podéis aprender y encontrar en cualquier parte...

66) ...el mismo punto. cómo con estructuras sintácticas similares. como *con mi/ como con los mismos* verbos se activa el indicativo y el subjuntivo: pues se activa porque el conceptualizador aquí se está identificando con esto. y aquí se está identificando con esto. claro, Ruiz Campillo. qué es lo que diría...

67) ...si yo digo. quiero que vengas esta tarde. yo no estoy justificando si haces bien o si haces mal en venir. simplemente es lo que yo pienso pero si yo digo: lamento que no vengas esta tarde. ahí hay una connotación valorativa por mi parte y esa connotación *par/valorativa:* y cómo se expresa. se expresa porque demuestra una voluntad pendiente de cambio. cuestiones muy abstractas...

68) ...finalmente el conceptualizador número 18. que hace ciertos comentarios hacia mi familia. dice: el conceptualizador está preocupado porque está haciendo comentarios negativos sobre su familia o amigos. así como esos verbos que comentamos tales como *err/arrepentirse* evocan la conceptualización de todo lo que es efectivo. es decir: no es que sea cualquier tipo de control sino que evoca un control más bien efectivo sobre la situación...

69) ...en la edad media se ejecutaba a la gente muy rápido. si eres culpable vas a morir y vas al infierno pero si eres inocente no pasa nada. eres libre. hombre. *se su/ehh: se presupone* que si no eres inocente te confesabas y no eras culpable por absolución. eso purifica el alma y a través de ello puedes llegar a dios...

70) ...cómo se puede atender a esas iglesias. a esas parroquias. y lo que están intentando es que a estos lugares vayan los diáconos a hacer misa. ellos *están of/ perdón: están autorizados* a dar misa. al final tened en cuenta que estos son aspectos culturales. vosotros como filólogos estas cosas tenéis que saberla y leerlas para daros cuenta de lo intrincados que tenemos estas creencias en nuestra sociedad...

71) ...fuera de esto un ejemplo claro lo tenemos con la palabra arquitecto que antiguamente solo se decía así y ahora se puede usar arquitecta. fijaos lo que pasa desde 1960 *ve/ perdón: si nos fijamos* esto cada vez ocurre en mas palabras de profesiones. es decir. esto en años y épocas pasadas no existían o no se decían...

72) ...el cazador miguel delibes no concedió ninguna entrevista. por ejemplo *que/: cazador* y novelista no habría ningún problema porque al final es la misma entidad física y esto se trata en otro tema. vamos a ver lo otro...

73) ... y *cla/: hombre* eso realmente todavía esta por investigar. entonces yo voy a hacer ahora un acercamiento de eso. un resumen de eso y lo que salga del congreso. es decir: las comunicaciones que salgan del congreso se recogerán en un libro de alta de congreso...

74) ...si uno de los dos da un informe desfavorable entonces no se produce. entonces en este capítulo es verdad que pasa eso pero en teoría *tie/ehh: pasa que* en realidad tiene menos rigor en cuanto a un rechazo o un informe negativo...

75) ...fijaos. en este caso en este artículo nos habla sobre sexo. pero en este caso no de la palabra sexo sino de gender difference. la diferencia de sexo o géneros, *fij/mirad* porqué este artículo es tan interesante. dice. al-andalus como identidad literaria proviene de las características étnicas...

В примерах, представленных выше, репаратура иницируется сразу после вербализации клаузы. Представляется целесообразным представить фрагменты в виде двух таблиц для удобства (см. Таблица 1; Таблица 2).

Таблица 1. Фрагменты содержащие репаратуры «звуковой фальстарт»

Репаратуры			
Номер примера	Неверный фрагмент	Замененный фрагмент	Маркеры
Звуковой фальстарт			
51.	<i>nipo/</i>	<i>ni digamos</i>	<i>ehh</i>
52.	<i>la am/</i>	<i>la apertura</i>	обрыв речи
53.	<i>ac/</i>	<i>aduce</i>	обрыв речи
54.	<i>al us/</i>	<i>al utilizar</i>	обрыв речи
55.	<i>se apr/</i>	<i>se apoyan</i>	обрыв речи
56.	<i>dela /</i>	<i>la declaración</i>	<i>perdón</i> , пауза
57.	<i>comp/</i>	<i>concebido</i>	<i>perdón</i> , пауза
58.	<i>con/</i>	<i>complicadas</i>	<i>ehh</i> , пауза
59.	<i>pre/</i>	<i>practiques</i>	<i>ehh</i> , пауза
60.	<i>fa/</i>	<i>fontanero/a</i>	<i>ehh</i> , пауза
61.	<i>ab/</i>	<i>aprendidas</i>	обрыв речи, пауза
62.	<i>tra/ trai/</i>	<i>tradicionalmente</i>	<i>perdón</i> , пауза

Таблица 2. Фрагменты, содержащие репаратуры «смысловой фальстарт»

Репаратура			
Номер примера	Неверный фрагмент	Замененный фрагмент	Маркеры
Смысловой фальстарт			
63.	<i>re/</i>	<i>descenderemos</i>	обрыв речи
64.	<i>a/ac/</i>	<i>anualmente</i>	обрыв речи
65.	<i>no ent/</i>	<i>no aprendéis</i>	<i>ehh</i> , пауза
66.	<i>con mi/</i>	<i>como con los mismos</i>	обрыв речи
67.	<i>par/</i>	<i>valorativa</i>	обрыв речи

68.	<i>err/</i>	<i>arrepentirse</i>	обрыв речи
69.	<i>se su/</i>	<i>se presupone</i>	<i>ehh</i> , пауза
70.	<i>están of/</i>	<i>están autorizado</i>	<i>perdón</i> , пауза
71.	<i>ve/</i>	<i>si nos fijamos</i>	<i>perdón</i> , пауза
72.	<i>que/</i>	<i>cazador</i>	обрыв речи, пауза
73.	<i>y cla/</i>	<i>hombre</i>	обрыв речи, пауза
74.	<i>tie/</i>	<i>pasa que</i>	<i>ehh</i> , пауза
75.	<i>fij/c</i>	<i>mirad</i>	обрыв речи

Как можно видеть из представленных выше таблиц, репаратуры данного типа представляется возможным разделить на две группы. Первая группа «Звуковой фальстарт» - имеет место в случае literalной парафазии, то есть когда говорящий случайно произносит слово неправильно, заменяя какой-то звук в слове на другой, неверный. Вторая группа «Смысловой фальстарт» - определяется, когда в следствии некорректного подбора слова или фразы, говорящий вынужден оборвать не законченный фрагмент речи и заменить его. Соотношение двух подтипов из 25 приведенных примеров 12/13.

Всего из имеющегося эмпирического материала было определено 205 репаратур относящихся к данной группе, 106 из 205 можно отнести к «Смысловому фальстарту» и 99 из 205 можно отнести к «Звуковому фальстарту». Среди маркеров, использованных говорящими, можно выделить обрывы речи, паузы, знаки хезитации, также использование междометий и отглагольного существительного *perdón* (извините). В 5 из 25 случаев говорящий произнес *perdón*, в 7 из 25 случаев – знаки хезитации, в 13 из 25 случаев – обрывы речи и в 14 из 25 – паузы. Является важным отметить, что при анализе лекций было замечено, что говорящий не всегда исправляет свои «ошибки». В определенных участках речи ближе к концу лекции, вместо

появления репаратуры, после неверного фрагмента, говорящие использовали различные знаки хезитации, но не исправляли свою речь.

2.4. Сопряжение жестов с речевыми сбоями

В первую главу данной работы был помещен параграф «Жестовые компоненты коммуникации» в котором были описаны позиции авторов насчет взаимосвязи жестов и ошибок в речи говорящих. Жестикуляция занимает особое место в процессе концептуализации и мышления, зависит от развертывания потока речи, дополняет и уточняет речь. Рассмотрим ряд примеров, отражающих взаимосвязь жестикулирования и самокоррекции говорящих.

76) porque cuando yo digo. la puerta está abierta. yo lo concibo como algo terminado y en realidad si lo pensamos en español la acción no está del todo terminada. y eso si hay una marca en chino *que hac/ que te lo pone/*: o en ruso. o en arabe. concretamente el chino al ser un lenguaje por pictogramas hablamos de una marca unidireccional hablando...

Представленный в примере 76 отрывок речи сопровождался множеством невербальных знаков, начиная уже с первой строчки. Говорящий начинает произносить фразу *que hac/ (которая делает)*, обрывает ее и заменяет на *que te lo pone (которая указывает)*. Анализ жестикуляции и невербальной составляющей представлен в Таблице 3.

Таблица 3. Анализ примера 76

Фрагмент речи		Жестикуляция/Невербальная составляющая
1.	la puerta está abierta	говорящий указывает на дверь и изображает руками открытую дверь.
2.	<i>que hac/</i>	говорящий начинает поднимать руку, но обрывая речь, останавливает движение.
3.	<i>que te lo pone</i>	говорящий плавно проводит рукой прямо, как бы чертя горизонтальную линию в воздухе, выделяя то, что маркеры о которых идет речь,

	указывают на завершенность или незавершенность действия.
--	--

77) ...si queréis podéis ponerlo con un punto entre medio de las siglas del nombre de la editorial o incluso *lo puedes poner direct/ lo puedes poner sin el punto*. algunos profesores lo aceptan así porque son citas de lenguas extranjeras...

Пример под номером 77 является похожим на предыдущий, так как в обоих случаях говорящие используют движения рук для сопровождения репаратуры. Так, лектор произносит *lo puedes poner direct/ (можешь вставить его напрямую)*, обрывает свою речь и заменяет на фрагмент *lo puedes poner sin el punto (можешь вставить его без точки)*. Монолог говорящего в данном отрывке направлен на информирование аудитории о том, как они могут искать необходимые источники в сети интернет. Анализ жестикуляции и невербальной составляющей представлен в Таблице 4.

Таблица 4. Анализ примера 77

Фрагмент речи		Жестикуляция/Невербальная составляющая
1.	<i>lo puedes poner direct</i>	лектор ставит одну ладонь на другую, во время обрыва речи опускает обе руки
2.	<i>lo puedes poner sin el punto</i>	взмах ладони вверх-вниз

78) ...eso no se puede explicar de esa manera. si yo digo. quiero: una secretaria: que: sepa: inglés y acabo de decir *en un/ en una* situación cuando no hay una secretaria: porque es conocido. como que no es conocido...

В примере под номером 78 говорящий, произнеся неопределенный артикль мужского рода *un*, делает паузу и заменяет его на артикль женского рода *una*, так как существительное *situación* (ситуация) женского рода. Анализ жестикуляции и невербальной составляющей представлен в Таблице 5.

Таблица 5. Анализ примера 78

Фрагмент речи		Жестикуляция/Невербальная составляющая

1.	<i>quiero: una secretaria: que: sepa: inglés</i>	говорящий пишет на доске; во время написания делает акцент на каждом слове протягивая его.
2.	<i>en un / en una</i>	Говорящий уводит взгляд влево вверх и быстро возвращает его на аудиторию.

79) ... *fijaos de algo. aquí tengo el artículo de doyle si yo lo cojo y lo pongo directamente en internet. lo cojo/ perdón/ lo copio* en internet me sale su artículo directamente...

В данном примере говорящий ведет монолог об использовании интернета для поисков ресурсов при написании выпускной квалификационной работы. Анализ жестикуляции и невербальной составляющей представлен в Таблице 6.

Таблица 6. Анализ примера 79

Фрагмент речи		Жестикуляция/Невербальная составляющая
1.	<i>lo cojo/ perdón/ lo copio</i>	говорящий поднес руку ко лбу и отвел её распахивая кисть в направлении аудитории, усиливая тем самым акцент на произнесенной ошибке.

Репаратура, анализ которой представлен выше, содержится во фрагменте текста: *lo cojo/ perdón/ lo copio*. Говорящий произносит фрагмент *lo cojo (ego беру)*, обрывает свою речь, произносит маркер *perdón* (извините) сигнализируя тем самым аудитории об ошибке, совершенной в высказывании. Далее говорящий произносит исправленный фрагмент *lo copio (ego копирую)*.

На основании проведенного анализа лекционного материала нами было установлено, что во время осуществления репаратур лекторы использовали следующую жестикуляцию: неоднократное прикосновение руками к области лба и затылка; взмахи руками: вперед-назад, вверх-вниз; увод зрачков вправо вниз и влево вверх, зажмуривание глаз; неоднократное сопровождение речи жестами рук, «вырисовывание» в воздухе фрагментов, о которых ведется речь.

Также было отмечено, что при произнесении исправленного фрагмента, говорящие замедляли темп речи и повышали/понижали тон голоса. На основании осуществленного анализа нами был сделан вывод о том, что все эти невербальные знаки являлись не только помощниками в преодолении затруднений речи, но и сигнализировали аудитории о наличии ошибки, являясь таким образом маркерами ошибок.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторую главу настоящей работы мы посвятили анализу практического материала в рамках системы теоретических установок указанных в первой главе. Нами были рассмотрены дискурсивные фрагменты, включающие репаратуры в монологической речи преподавателей высших учебных заведений Испании, в жанре академической лекции.

Репаратура в рамках нашего исследования понимается как исправление проблемных участков дискурса, и/или переформулирование сказанного ранее (вслед за Г. Саксом, Э. Щеглов и Г. Джефферсоном).

Анализ эмпирического материала позволил выделить следующие типы репаратур в монологической речи:

- 1) содержательные, в которых при замене «некорректного» фрагмента, говорящий изменяет содержание, смысл высказывания;
- 2) грамматические, замена некорректных грамматических форм;
- 3) речевой фальстарт, где говорящий начинает вербализацию фрагмента, однако, не закончив его, обрывает и начинает вновь.

При анализе 30 транскриптов лекционного материала было выявлено 1026 фрагментов исправлений. Из них 506 фрагментов – репаратуры содержательные, 314 фрагментов – репаратуры грамматические и 205 фрагментов – репаратуры речевой фальстарт. Несмотря на то, что каждой лекции предшествовала предварительная подготовка преподавателя, факт публичного выступления повлиял на развертывание потока речи, вследствие чего и возникли репаратуры содержательного характера. Наименьшее количество примеров – репаратуры речевой фальстарт. Соответственно, можно предположить, что переработка текущего, незавершенного фрагмента дискурса происходит реже всего.

Содержательные репаратуры были разделены нами на три группы: исправление слова, словосочетания или фразы. Из 506 фрагментов, содержащих репаратуры, 274 содержат редактирование отдельного слова, 125

- редактирование словосочетания и 107 - редактирование фразы. В 281 из 506 случаев маркеры для сигнализации слушателям о наличии ошибки не использовались. В ходе работы удалось установить, что, грамматические репаратуры в монологическом дискурсе лекторов чаще всего связаны с ошибками в использовании артиклей и глаголов, реже предлогов, местоимений и прилагательных. Из 314 фрагментов, содержащих репаратуры, было выявлено 163 случая изменения артикля, 75 - замен форм глаголов, 51 случаев замены местоимений, 24 случая использования неверного предлога и единожды была исправлена форма прилагательного. Репаратуры речевой фальстарт представилось возможным разделить на два подтипа. Всего из 205 фрагментов, содержащих данную репаратуру, 106 представилось возможным отнести к подтипу смысловой фальстарт и 99 к подтипу звуковой фальстарт. Абсолютно во всех примерах начав вербализовать некорректный фрагмент, лектор обрывал его и заменял на другой, более уместный.

Выполненный анализ позволил выявить наиболее частотные маркеры, использование которых позволяет говорящему сигнализировать о наличии ошибки. Во всех трех типах говорящие использовали обрывы речи, паузы, знаки хезитации, также использование междометий и отглагольного существительного *perdón* (извините). Также были выявлены вспомогательные маркеры, функцией которых является ввод исправлений, корректировок и перефразирований. Наиболее часто встречались такие маркеры, как вводные конструкции *o sea* (то есть), *es decir* (другими словами), *o mejor dicho* (лучше сказать) и глагол *decir* (сказать) в форме 1 лица множественного числа, в повелительном наклонении *digamos*.

Также была рассмотрена взаимосвязь жестикуляции, невербальной составляющей коммуникации и репаратур и удалось установить следующее:

1) невербальные знаки являются помощниками в преодолении затруднений речи и дополнительными маркерами наличия репаратур;

2) при желании сделать акцент на определенном участке речи и исправлениях говорящие часто замедляют темп речи, повышают и понижают тон голоса;

3) наиболее частотными жестами являлись: прикосновения руками ко лбу и затылку, взмахи руками, выполнение жестов, сопровождающих речь (в зависимости от контекста, например, если речь идет о прямой, рукой в воздухе проводится прямая), увод и зажмуривание глаз.

Было выявлено, что в начале и в конце лекций говорящие совершали большее количество исправлений, чем в середине лекции. Говорящие не всегда исправляли свою речь ближе к концу занятия, сигнализируя паузами и иными знаками хезитации. Представляется также важным отметить влияние времени суток на количество репаратур в речи лектора. Было замечено, что при проведении лекции в утреннее и вечернее время (09:00 – 10:30, 18:00 – 21:00), количество репаратур значительно увеличивалось.

Кроме того, было отмечено, что количество репаратур напрямую связано с форматом проведения лекции. В лекциях, предусматривающих диалог между преподавателем и студентами, ошибки в речи совершаются чаще. Так, например, в моменты, когда лекторы подбирали примеры для ответа на вопрос студентов, репаратура наблюдалась практически в каждом участке речи. При переходе от подготовленной речи к спонтанной количество самокоррекций повышается. Также важно отметить, что после появления реплик студентов, вероятность появления исправлений в речи лектора повышается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе мы рассмотрели типы репаратур в коммуникативном жанре академической лекции в рамках испанского академического дискурса.

В первой главе диссертационного исследования нами было рассмотрено понятие академического дискурса и выявлены особенности данного жанра. Вслед за Л.В. Куликовой мы определяем академический дискурс как нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения, интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации.

Кроме того, нами были рассмотрены ключевые понятия лекции, как одного из центральных жанров академического дискурса. Академическая лекция в данной работе, вслед за Н. Г. Бурмакиной, понимается как публичное, предварительно подготовленное общение широко информированного в определенной исследовательской области адресата с групповым адресатом, целью которого является вербальный трансферт научных знаний. Данному жанру присущи такие признаки как: массовость адресата, монологичность, последовательность изложения, контроль речевого поведения и жесткая заданность темы.

Центральным термином данной работы является термин репаратура, который интерпретируется нами как исправление проблемных участков дискурса, и/или переформулирование сказанного ранее, вслед за Г. Саксом, Э. Щегловым и Г. Джефферсоном.

Результаты проведенного исследования, анализа практического материала позволили нам выделить три типа репаратур в монологической речи в жанре академической лекции:

- 1) содержательные, в которых при замене «некорректного» фрагмента, говорящий изменяет содержание, смысл высказывания;
- 2) грамматические, замена некорректных грамматических форм;
- 3) речевой фальстарт, где говорящий начинает вербализацию фрагмента, однако, не закончив его, обрывает и начинает вновь.

Анализ 30 транскриптов лекционного материала позволил нам выявить 1026 фрагментов исправлений. В процентном соотношении, 49,4% из них – содержательные репаратуры 30,7% – грамматические репаратуры 19,9% – репаратуры речевой фальстарт.

В процессе работы над эмпирическим материалом, каждый из типов удалось разбить на подтипы. Таким образом, репаратуры содержательные заключаются в исправлении слова, словосочетания или фразы; репаратуры грамматические включают исправления артикля, формы глагола, замену местоимения, предлогов, изменение формы имени прилагательного; репаратуры речевой фальстарт репрезентируются в двух подтипах: смысловой фальстарт и звуковой фальстарт.

В работе были выявлены наиболее распространённые маркеры в речи говорящих, используя которые лекторы сигнализируют аудитории о наличии ошибки в определенном участке речи, а именно: обрывы речи, паузы, знаки хезитации, использование междометий и отглагольного существительного *perdón* (извините). Дополнительно были рассмотрены вспомогательные маркеры, вводящие в речь исправления, корректировки и перефразирования, а именно: вводные конструкции *o sea* (то есть), *es decir* (другими словами), *o mejor dicho* (лучше сказать) и глагол *decir* (сказать) в форме 1 лица множественного числа, в повелительном наклонении *digamos*.

Помимо вербальных средств самоисправления, нами была рассмотрена невербальная составляющая коммуникации и жестикация. На основании проведенного исследования мы пришли к основному выводу, что невербальные средства выступают ключевыми способами для преодоления затруднений в речи и дополнительными маркерами, указывающими

аудитории на наличие ошибки в речи.

Дополнительному исследованию подверглись временные условия проведения лекции. Было отмечено, что при проведении лекции в утреннее и вечернее время (09:00 – 10:30, 18:00 – 21:00), количество репаратур значительно увеличивалось. Наибольшее число ошибок относится к начальным и конечным эпизодам лекций, однако была выявлена закономерность, что в последней трети занятия исправления говорящими практически не совершались, тем не менее, прослеживались маркеры, указывающие на ошибку. Было также отмечено, что при подборе примеров, отвечая на вопросы студентов и при переходе от подготовленной речи к спонтанной, количество репаратур увеличивалось.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в анализе российского или британского академического дискурса с учетом лингвокультурных особенностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахимов Л.Г. Феномен речевой ошибки в психолингвистических исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №11. С. 333 – 336. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-rechevoy-oshibki-v-psiholingvisticheskikh-issledovaniyah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-uchenyh> (дата обращения: 30.05.2019).
2. Александрова Н.А. Разновидности научных лекций и их лингвостилистические особенности // Разновидности и жанры научной прозы. М.: Наука, 1989. С. 49–58.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 607 с.
4. Барнет В. Проблема изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Т.1. Общие свойства и фонетические особенности. Красноярск, 1985. С. 80–133.
5. Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5: Работы 1940-1960 гг. С. 159–206. Современная русская устная научная речь. Т.1. Красноярск, 1985.
6. Беляева М.В. «Нейтральное» и «разговорное» в устном дискурсе: сильная и слабая синтаксические позиции (на материале немецкого языка) // Известия ВУЗов. Поволжский регион, 2011. Вып. 1. 2011. С. 123–130. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/jqA1f2> (дата обращения 12.09.18).
7. Бессонов А.А. Вузовская лекция: памятка начинающему лектору // Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2014. 48 с.
8. Большакова Е.И., Баева Н.В. Автоматический анализ дискурсивной структуры научного текста // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции Диалог 2004. Наука Москва, 2004. С. 68–73. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2497/bolshakova.pdf> (дата обращения 12.09.18).

9. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика // Москва. URSS, 2005. 317 с.
10. Бурмакина Н.Г. Жанр лекции и его культурно-обусловленная маркированность // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А.С.Пушкина. Филология, 2013.Т. 1. Вып. 1. С. 185–191.
11. Бурмакина Н.Г. Жесты, маркирующие замешательство в академическом дискурсе // Казанская наука, № 12. 2018. С. 113–117. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36667111> (Дата обращения: 27.05.2020).
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
13. Гофман И. Лекция. (Пер. с: Корбут А., Царева А.; Научный ред. перевода: Вахштайн В.) [2007] Т. 6 № 2, С. 4–26.
14. Дерябин А.А. К определению дискурса Т. Ван Дейк, 1999. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/Hkoyk4> (дата обращения: 14.09.18).
15. Дроздова Д.Р. Синтаксические средства языкового манипулирования в академическом дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. серия 2: филология и искусствоведение, 2015. №2(153). С. 30–35. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/RBxY55> (дата обращения: 17.10.2018).
16. Екинцев В.И. Невербальная коммуникация и ее роль в самоорганизации мыслительной деятельности// Сибирский психологический журнал. № 34, 2009. С. 93–97.
17. Заболотнева О.Л. Лекция как составляющая современного коммуникативного пространства вуза // Вестник ЧелГУ. 2007. №1. С. 39–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-kak-sostavlyayuschaya-sovremennogo-kommunikativnogo-prostranstva-vuza> (дата обращения: 23.10.2018).
18. Задорина О.С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании // Педагогическое образование в России. 2012. №4. С.

121–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vuzovskaya-lektsiya-v-kontekste-sovremennoy-situatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 23.10.2018).

19. Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования. Вопросы психолингвистики. Институт языкознания РАН, 2009. № 9. С 6–21.

20. Зубкова В.Я. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Языкознание, 2009. С. 28–31. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/NYsUaS> (дата обращения: 01.01.2019).

21. Испирян А.В. Научный дискурс разновидность как институционального общения [Электронный ресурс] // Е.Ф Карский и современное языкознание: материалы XII междунар. науч чтений, 2010. С. 427–443. URI: <https://goo.gl/7mpdDw> (дата обращения: 06.02.2020).

22. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. С. 5–20. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/i99Nbg> (дата обращения: 13.10.17).

23. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград. «Перемена», 2002. 106 с.

24. Конецкая В.П. Социология коммуникации: Учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.

25. Крым И.А. Жестовые компоненты речевой коммуникации (теоретико-экспериментальное исследование): Автореферат канд. филол. наук. Кемерово 2004. 21 с.

26. Куликова Л.В. Академическое общение. Научное издание. Воронеж, 2010. 194 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/Mjunnd> (дата обращения: 13.10.18).

27. Лаптева О.А. Общие особенности устной публичной (научной) речи // Современная русская устная научная речь. Т.1. Общие свойства и фонетические особенности. Под ред. О. А. Лаптевой. Красноярск, 1985. С. 12–79

28. Литвинов А.В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации // Филология в системе современного университетского образования: сб. науч. тр. Вып. 7. М.: УРАО, 2004. С. 283– 289.
29. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
30. Мухина С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении // С.А. Мухина, А.А. Соловьева. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 384 с.
31. Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе. Казань, 2012. 357 с.
32. Никифоров В.И., Сурыгин А.И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения. СПб.: Издательство Политехнического университета. 2009. 141 с.
33. Николаева Ю.В. «Как бы ну это»: помогают ли жесты преодолеть затруднения в речи? // Слово и жест : Научная конференция, посвященная памяти Е.А. Гришиной («Гришинские чтения»). М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, РАН, 2019. с. 11–13. [Электронный ресурс] URL: http://ruslang.ru/doc/materialy_grish_chteniya2019.pdf (Дата обращения: 21.11.2019).
34. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. М.: Прогресс, 1978. 480 с.
35. Овчинникова И.Г. Синтагматические сбои в русской речи: интерпретация в свете актуальных моделей ментального лексикона // Вопросы психолингвистики. 2018. №2(36). С. 84–98. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sintagmaticheskie-sboi-v-russkoy-rechi-interpretatsiya-v-svete-aktualnyh-modeley-mentalnogo-leksikona> (дата обращения: 02.02.2020).
36. Ракитина С.В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук. Волгоград, 2007. 47 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/D5N6II> (дата обращения: 13.10.2018).

37. Русакова М.В. Речевая реализация грамматических элементов русского языка. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. СПбГУ, СПб., 2009. 51 с.
38. Русакова М.В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянских культур, 2013. 568 с.
39. Сосновская А.М. Деловая коммуникация и переговоры: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011. 66 с.
40. Темнова Е.В. Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. С. 24–32. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/DC5Odj> (дата обращения: 22.11.18).
41. Тягунова Т.В. Академическая лекция: преподавание и исследование : сб. науч. ст. / под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2010. 280 с.
42. Фрей А. Грамматика ошибок. М.: Комкнига, 2006. 304 с.
43. Хутыз И.П. Особенности конструирования академического дискурса // Вестник Майкопского Государственного Технологического университета, Серия: Филологические науки, 2015. С. 86–93. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/9KWMKT> (дата обращения: 14.10.18).
44. Цымбал А.Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций: дис. канд. филол. наук: 10.02.19. Иваново, 2015. 220 с.
45. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 240 с.
46. Шантуров А.Г. Вузовская лекция. Иркутск, 1994. 267 с.
47. Шилихина К.М. Ирония в академическом дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. Вып. 1, 2013. С. 115–118. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/fzi2HD> (дата обращения: 14.10.18).

48. Шмелева Т.В. Лекция [Электронный ресурс] 2012. URL: <https://clck.ru/MMqojx>
49. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; ред. М. И. Матусевич; Акад. наук СССР. Отд-ние лит. и яз. Москва : Учпедгиз, 1957. 188 с.
50. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/7DsOqA> (дата обращения: 17.10.2018).
51. Alibali M., Kita S., Young A. Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes* Vol. 15, 2000. pp. 593–613. [Электронный ресурс] URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/016909600750040571?needAccess=true> (Дата обращения: 28.11.2019).
52. Benjamin T., Mazeland H. Conversation Analysis and Other-Initiated Repair, In Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistic*. Vol. 3, 2013, pp. 21–28. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/279578593_Conversation_Analysis_and_Other-Initiated_Repair (Дата обращения: 27.03.2020).
53. Drew P., Walker T., Ogden R. Self-repair and action construction. *Conversational Repair and Human Understanding*. 2011. pp.71–94. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/285828646_Self-repair_and_action_construction (Дата обращения: 27.03.2020).
54. Faerch C., Kasper G. Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: Gambits and repairs. 1982. pp. 71–103.
55. Fox B., Jasperson R. A syntactic exploration of repair in English conversation. In: Davis, P. (Ed.), *Descriptive and Theoretical Modes. The Alternative Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, 1995. pp. 77–134. [Электронный ресурс] URL: <https://spot.colorado.edu/~bfox/pdfs/FoxJasperson-1995.pdf> (Дата обращения 10.11.2019).

56. Graziano M., Gullberg M. When Speech Stops, Gesture Stops: Evidence From Developmental and Crosslinguistic Comparisons. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9, 2018. pp. 1–17. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/36759312/When_Speech_Stops_Gesture_Stops_Evidence_From_Developmental_and_Crosslinguistic_Comparisons (Дата обращения: 28.11.2019).

57. Hyland K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman, 2000. 345p.

58. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. L.: Continuum, 2009. 215 p.

59. Khuty I.P. *Academic discourse: cultural and specific system of designing and broadcast of knowledge*. M.: Flint, 2015. 176 p.

60. Levelt W.J.M. Spontaneous self-repair in speech: Processes and representations. M. P. R. van den Broecke and A. Cohen (Eds.), *Proceedings of the Tenth International Congress of Phonetic Sciences. Psycholinguistic contributions to phonetics*. 1984. pp. 105–115. [Электронный ресурс] URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/db3d/3ae4b1aeda7f8fa6c0c91d7de0fe5129539a.pdf> (Дата обращения: 29.11.2019).

61. Lucero C., Zaharchuk H., Casasanto D. Beat gestures facilitate speech production. *Psychology, Computer Science, CogSci*, 2014. pp. 898–903. [Электронный ресурс] URL: http://casasanto.com/chelucero/papers/LuceroZaharchuk&Casasanto_CogSci_2014.pdf (Дата обращения: 22.11.2019).

62. McNeill D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1992. 416 pp.


63. Nakatani K., Hirschberg J. A Speech-First Model for Repair Detection and Correction. *Proceedings of the 31st annual meeting on Association for Computational Linguistics*. 1993. pp. 46–53. [Электронный ресурс] URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e4b3/dfebbd85f0637f23df11ea65f0dda5ac9981.pdf> (Дата обращения: 29.11.2019).

64. Pérez E., Santiago J., Palma A., O'Séaghdha P. G. Perceptual bias in speech error datacollection: Insights from Spanish speech errors. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36, 2007. pp. 207–235. [Электронный ресурс] URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10936-006-9042-7.pdf> (Дата обращения: 17.11.2019).
65. Pillai S. Error-detection, self-monitoring and self-repair in speech production. *Biannual Publication on the Study of Language and Literature*. Vol. 8. N. 2. 2006. pp. 533–537. [Электронный ресурс] URL: <https://assta.org/proceedings/sst/sst2002/Papers/Pillai078.pdf> (Дата обращения: 28.11.2019).
66. Qi Zhu, Binhe Liu. A Study of Categorization and Causes of Speech Errors. *Teacher Education and Curriculum Studies*. Vol. 3, No. 1, 2018. pp. 1–5. [Электронный ресурс] URL: <http://www.tecsjournal.org/article/240/10.11648.j.tecs.20180301.11> (Дата обращения: 11.11.2019).
67. Rabab'ah G., *Strategies of Repair in EFL Learners' Oral Discourse.*, *English Language Teaching*. Vol. 6. No. 6. 2013. pp. 123–131. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/275398540_Strategies_of_Repair_in_EFL_Learners'_Oral_Discourse (Дата обращения: 27.03.2020).
68. Rieger C.L. Repetitions as self-repair strategies in English and German conversations // *Journal of Pragmatics*. № 35. 2003. pp. 47–69 [Электронный ресурс] URL: shorturl.at/mADK9 (Дата обращения: 10.11.2019)
69. Yang W. Aspects of speech errors in Chinese, *Working Papers of the Linguistic Circle of the University of Victoria*. 12, 1994. pp. 13–26. [Электронный ресурс] URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.867.1634&rep=rep1&type=pdf> (Дата обращения: 11.11.2019).

Знаки и сокращения в транскриптах

	Обозначение	Явление
1.	/	Обрыв высказывания
2.	Ehh	Вокализованные знаки hesitation
3.	.	Пауза
4.	:	Длительная пауза
5.	<i>la am/ la apertura</i>	Жирным шрифтом и курсивом выделены репаратуры

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации
45.04.02 Лингвистика
45.04.02.01.00 Межкультурная коммуникация и перевод

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
 О.В. Магировская/
23 июня 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
**СПЕЦИФИКА И ТИПОЛОГИЯ РЕПАРАТУР В ИСПАНСКОМ
АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

45.04.02 Лингвистика
45.04.02.01.00 Межкультурная коммуникация и перевод

Магистрант  _____ Г.А. Романова

Научный руководитель  _____ канд. филол. наук, доц.
Н.Г. Бурмакина

Красноярск 2020