

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 ТГЯиМК

\_\_\_\_\_ О.В. Магировская

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**  
**ФУНКЦИИ ПЕРЕКРЕСТНОЙ РЕЧИ**  
**В КОММУНИКАТИВНОМ ЖАНРЕ ЭКЗАМЕНА**  
**(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Выпускник

А.Ю. Максимова

Научный руководитель

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

Нормоконтролер

А.В. Тарасенко

Красноярск 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ПЕРЕКРЕСТНАЯ РЕЧЬ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ</b> .....	5
1.1. Изучение академического дискурса в современной лингвистике .....	5
1.2. Жанровые характеристики университетского экзамена .....	16
1.3. Подходы к изучению перекрёстной речи .....	20
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	23
<b>ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПЕРЕКРЕСТНОЙ РЕЧИ В ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЕ</b> .....	25
2.1. Изучение классификаций перекрестной речи .....	25
2.2. Типология функций перекрестной речи в коммуникативном жанре экзамена в английском и русском языках .....	30
2.2.1. Функции перекрестной речи в английском академическом дискурсе .....	31
2.2.2. Функции перекрестной речи в русском академическом дискурсе ..	44
2.3. Сравнительный анализ функций перекрестной речи в академическом дискурсе русского и английского языков .....	59
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	65
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	67
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	70
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А. Нотационные обозначения</b> .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию функций перекрестной речи в контексте коммуникативного жанра экзамена на материале английского и русского языков.

Наложение реплик коммуникантов в устном диалогическом дискурсе рассматривалось ранее следующими авторами: Г. Джефферсон, Э. Щеглофф, Р. Дельмонте. Особенностью данной работы является изучение перекрестной речи в статусно неравной коммуникации. Экзаменационная беседа представляет собой ситуацию, в которой один коммуникант пытается убедить в своей компетентности собеседника, а тот в свою очередь, ставит эту компетентность под сомнение. Мы рассматриваем, какие функции выполняет перекрестная речь в данных условиях.

Актуальность темы заключается в недостаточном изучении случаев одновременного говорения коммуникантов в ситуации статусного неравенства. Работа представляет собой культурно-сопоставительное исследование, которое вносит вклад в изучение академического дискурса на английском и русском языках.

Объектом изучения является экзаменационная беседа как один из жанров академического дискурса.

Предмет исследования – функции перекрестной речи в статусно неравном диалоге.

Целью данной работы является изучение функций перекрестной речи на материале коммуникативного жанра экзамена, который является важной составляющей академического дискурса.

Материалом исследования являются транскрипты экзаменационных бесед (15 транскриптов на английском языке продолжительностью 206 минут из корпуса академической коммуникации GeWiss и 15 записей на русском языке продолжительностью 187 минут, записанные коллективом студентов в Сибирском федеральном университете).

Для осуществления обозначенной цели служат следующие задачи:

1. Обобщить литературу об академическом дискурсе, жанре экзамена и перекрестной речи для дальнейшего исследования по данным темам.
2. Составить корпус экзаменационных бесед.
3. Рассмотреть случаи реализации перекрестной речи в корпусе.
4. Разработать классификацию функций наложения реплик коммуникантов.
5. Сопоставить данные на английском и русском языках.

К методам исследования относятся конверсационный анализ, количественный метод, описательный метод, метод сплошной выборки.

Теоретическая база работы включает в себя труды по изучению дискурса (В.И. Карасик, И.П. Хутиыз, В.Е. Чернявская, П. Дафф), жанра экзамена (Дж. Фловердью, С. Ванг, Б.Я. Шарифуллин), а также перекрестной речи (Р. Дельмонте, Г. Джефферсон, Э. Щеглофф, Н.Ю. Мороз, М.Л. Макаров).

Данная работа состоит из введения, теоретической части, практической части, заключения, списка использованной литературы и приложения. В первой главе рассматриваются теоретические основы исследования академического дискурса, жанра экзамена и перекрестной речи. Во второй главе исследуются случаи реализации перекрестной речи в русском и английском академическом дискурсе. В заключении работы сделаны выводы по всему исследованию. Список использованной литературы состоит из 48 источников.

Результаты настоящего исследования были представлены на международной научно-практической конференции молодых исследователей "Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека" 2018, Красноярск.

# ГЛАВА 1. ПЕРЕКРЕСТНАЯ РЕЧЬ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

## 1.1. Изучение академического дискурса в современной лингвистике

Лингвистика очень тесно связана с другими науками, такими как психология, культурология, социология; поэтому речевая деятельность рассматривается не только в рамках лингвистики, но и в рамках других смежных наук, которые в свою очередь, также стараются выдвигать собственные идеи, давать определения понятиям с точки зрения данной науки. Понятие «дискурс» является одним из объектов, исследуемых разными дисциплинами, с разных точек зрения, а соответственно и определения данного понятия различны и неоднозначны [Карасик, 2002: 189]. Однако дефиниции варьируются не только от одной науки к другой. Ученые лингвисты также дают разные определения понятию «дискурс». «Дискурс может определяться как в узко лингвистическом смысле, так и в расширительном (философском, культурологическом, антропологическом и др.) значении» [Щербина, 2010: 7]. В узком значении мы понимаем под дискурсом письменный или устный текст, где присутствует одна вербальная составляющая. В широком значении «дискурс» – это «комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем), в определенном временном, пространственном и прочем контексте» [Темнова, 2004: 24]. А.А. Кибрик подчеркивает, что для того, чтобы понять разносторонность понятия «дискурс», важно принимать во внимание как минимум четыре параметра, а именно: функциональный стиль, жанр, формальность и модус. При изучении данного понятия со стороны именно этих параметров, дискурс открывается во всем своем разнообразии [Кибрик, 2009: 18].

На сегодняшний день термин «дискурс» не имеет единого определения, поэтому мы можем встретить множество различных трактовок данного

понятия. В своей работе И.П. Хутыз характеризует понятие «дискурс» как какую-либо деятельность, содержащую некую информацию [Хутыз, 2012: 102]. В.Е. Чернявская же характеризует дискурс как текст, который прямо связан с ситуативным контекстом. В ее понимании дискурс – это коммуникационный процесс, в результате которого образуется некая структура текста [Чернявская, 2010: 28].

И.П. Хутыз отмечает, что «академический дискурс (АД) является продуктом профессионального взаимодействия в академической среде» [Хутыз, 2012: 102]. Она также относит академический дискурс к институциональному дискурсу. По ее мнению, академический дискурс представляется в виде «информативной плоскости, объединяющей индивида и дисциплину, научное направление, в котором работает автор» [Хутыз, 2015: 78]. Кроме этого, Ирина Павловна отмечает, что понятие «академический» «объединяет все виды коммуникации, в которые вступают представители академической среды, т. е. научный дискурс по отношению к АД может быть описан как соотношение части и целого» [Хутыз, 2016: 87]. Далее мы рассмотрим три вида дискурса, а именно: академический дискурс, научный дискурс и педагогический дискурс, ввиду того, что три эти типа относятся к академической среде.

К. Питс в своей работе проводит параллель между академическим дискурсом и повседневной беседой. Академический дискурс противопоставляется повседневной беседе формальными условностями и отношениями со сложными и часто с техническими областями образования [Peets, 2015: 437. Здесь и далее перевод наш]. Э. Шлиф также упоминает в своей работе формальные условности и ограничения. Он отмечает, что основной предпосылкой его исследования являлось то, что академический дискурс связан с определенными жанровыми «ограничениями», а они в свою очередь влияют на использование конкретных стилей речи. Поэтому важно более внимательно изучить такие «ограничения», в том числе наличие конкретных коммуникативных ролей и прав преподавателя и ученика,

коммуникативные задачи в лекционном и интерактивном разговоре в классе, различные правила и ограничительные шаблоны дискурса [Schleef, 2008: 516-518]. Права академического дискурса в академической области представляют собой право говорить и коммуникативную власть, позволяющую говорить, а также ограничение на участие в дискурсе и коммуникативную власть для этого. Здесь «право» подчеркивает дискурсивную автономность действующего лица как субъекта, тогда как «власть» подчеркивает множественные влияния субъекта (как участвующее в дискурсе лицо, наделенное властью) на объект [Hangsheng, 2011: 93].

По мнению Я.В. Зубковой академический дискурс репрезентует социальную функцию. Участниками такого дискурса являются агенты и клиенты, первые из которых – преподаватели, вторые – студенты, а само общение рассматривается как неравностатусное. Однако не всякое общение в академической сфере будет являться академическим дискурсом. Так, общение между преподавателями на заседании кафедры будет производственным дискурсом, а на конференции – научным [Зубкова, 2009: 28-29].

Различные академические речевые жанры ограничивают использование особенностей речи, которые в разной степени соответствуют гендерно-индексирующим стилям, заставляя преподавателя во время лекции осуществлять властвующую, иерархическую и монологическую роль. Лекторов ставят на вершину относительно строгой иерархической структуры; их язык, естественно, отражает эту иерархию и дает им меньше возможностей выражать солидарность и сотрудничество, но вместо этого контекстуальная система заставляет их выражать больше структурной власти в академическом дискурсе. Во время семинаров студенты могут выражать разные мнения, но общая структура интеракции имеет тенденцию оставаться неизменной, даже несмотря на то, что коммуникативная власть преподавателя заметно отличается от той, которая проявляется на лекциях, потому что профессор полагается на участие студентов и может передать им

инициативу: «Теперь настала ваша очередь». Взаимодействие имеет здесь большое значение, поскольку в идеале эти академические контексты состоят из обменов информацией (вопросов и ответов), которые дают необходимую коммуникативную навигацию [Schleef, 2008: 525-526].

Перед тем как раскрыть понятие «академический дискурс» Р. Тиннинг останавливается подробнее в своей статье на понятии «дискурс». Он пишет, что данный термин относится к письменному или устному общению, или дебатам. Однако каждый дискурс различен в зависимости от того, в какой сфере он используется. Это приводит к тому, что дискурс, относящийся к определенной сфере деятельности обладает набором правил, характерным только для данной области знаний. Автор пишет об академическом дискурсе как о том, в котором нужно использовать язык, допустимый в академической сфере. Он отмечает, что академический дискурс характерен также и для обучения в школе, где его знание ведет к академическим успехам. В то же время он пишет, что данный тип дискурса не только функционирует как инструмент для передачи своих мыслей, но также влияет на формирование своей социальной идентичности, ценностей и знаний о мире. Эта мысль подчеркивает то, что академический дискурс играет важную роль не только в рамках академической сферы, но и в саморазвитии индивида [Tinning, 2015: 712].

Согласно исследованиям П. Дафф, академический дискурс – это не просто сущность, а социальный, познавательный и риторический процесс, заканчивающийся в итоге достижением цели, а именно: получением знаний; это форма инкультурации, социальная практика и позиционирование. Общение в институциональных и дисциплинарных сферах является основным аспектом осуществления академического дискурса. Таким образом, данный тип дискурса является местом внутренней и межличностной борьбы для многих людей, особенно для новичков в этом жанре. П. Дафф отмечает, что, согласно многочисленным исследованиям, устный и письменный академический дискурс весьма различны, от того отличаются и



пути социализации студентов. Устный академический дискурс, как правило, гораздо более спонтанный и публичный, чем письменный; последний часто создается в относительной изоляции писателем (учеником, профессором), а затем представляется кому-то другому для выставления оценки или комментирования. Тем не менее, две модальности, устные и письменные, не полностью различны, поскольку устные презентации или лекции обычно основаны на различных письменных текстах и могут также включать визуальные тексты, сделанные с помощью «Power Point», раздаточные материалы или другие средства для облегчения общения [Patricia, 2010: 169-176]. О.В. Трунова также разделяет академический дискурс на устный (публичное выступление, лекция) и письменный (диссертация, реферат) [Трунова, 2016: 61]. Т. Элизабет придерживается в своей работе похожей точки зрения. Она определяет академические дискуссии как беседы между двумя индивидами или большим количеством участников, концентрируемые на образовательной теме, которые сопровождаются академическими материалами (книга, график, подробная инструкция преподавателя и так далее). Хотя преподаватель может быть активным участником академической дискуссии, в идеале учащиеся доминируют в разговоре, вводя доказательства, основанные на аргументах, подвергают сомнению информацию и предлагают новые идеи [Elizabeth, 2012: 1215].

П. Дафф уделяет в своей работе особое место теме социализации в рамках различных дискурсов. Она пишет, что языковая социализация как область изучения представляет собой ориентацию на развитие языка и грамотности в конкретных сообществах и условиях, которые контролируются и исследуются антропологией, социологией, лингвистикой и образовательными сферами. Согласно теории социализации языка учащиеся получают не только знания о языке и способность участвовать в новых дискурсивных сообществах, используя язык соответствующим образом, но и другую информацию лингвистического и нелингвистического содержания

(история, математика). Например, ученики в классах часто подвергаются социализации с помощью дискурсов, демонстрирующих уважение к учителям, друг к другу и к самому предмету изучения; тем самым они не просто социализируются относительно прагматики или социолингвистики, но также относительно принципов уважения, включая аспекты социальной стратификации, рангов, ролей и ценностей, которые они, в свою очередь, могут либо принимать и усваивать, либо оспаривать или сопротивляться. Социализация в академическом дискурсе, особенно в англоязычных семьях среднего класса, обычно начинается в домашних условиях в раннем детстве, таким образом дети подготовлены к подобным школьным литературным и языковым практикам (например, обсуждают текущие события, решают проблемы и выдвигают гипотезы). Такая подготовка влияет на способность решать более сложные языковые задания позже, что, в свою очередь, влияет на последующую профессиональную социализацию и производительность на рабочем месте [Patricia, 2010: 169-176].

Одной из разновидностей дискурса, связанной с академическим общением является научный дискурс. Когда мы говорим об этом типе дискурса, мы должны обязательно упомянуть научный текст и научный стиль наряду с вышеуказанным понятием. Так Чернявская высказывает две точки зрения на изучение научного дискурса. Во-первых, исследование научного текста представляет собой исследование научного дискурса ввиду того, что текст связан с «ментальными и коммуникативно-типологическими условиями создания текста, с системой когнитивных и прагматических стратегий, операциональных установок автора научного сообщения, взаимодействующего с адресатом, с комплексом экстралингвистических факторов, надстраивающихся на языковые особенности» [Чернявская, 2010: 28]. Во-вторых, научный дискурс может представлять собой любой текст, являющийся результатом какой-либо научной деятельности. Тексты такого типа имеют между собой семантическую связь и общую коммуникативную точку зрения. «В таком обобщенном,

собираетельном понимании мы говорим о дискурсе науки, т.е. о языковом/текстовом корреляте по отношению к научной сфере человеческого сознания и практики» [Там же].

Е.В. Кравцова пишет, что научный дискурс – это «клишированная разновидность общения между учеными, которые могут и не быть знакомы лично, но вынуждены взаимодействовать в соответствии с нормами социума, который можно определить как научное сообщество» [Кравцова, 2012: 131], а в трактовке Карасика научный дискурс описывается как письменный или устный научный диалог, в отличие от педагогического дискурса участники находятся в отношении не «учитель-ученик», а «коллеги», независимо от научной степени, возраста, образованности участников, а это, в свою очередь, обуславливает их равенство между собой. В данном контексте «задача ученого — не только добыть знания, оценить их и сообщить о них общественности, но и подготовить новых ученых» [Карасик, 2002: 230]. Как подчеркивает автор, «целью научного общения является процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения — логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстрактизацией предмета речи» [Аликаев, 1999: 60-68 цит. по: Карасик, 2002: 230]. Однако Аликаев имеет ввиду не научный дискурс как таковой, а научный функциональный стиль, который состоит из научного (академического), научно-учебного, научно-технического, научно-публицистического, научно-информационного подстилей. При этом, академический подстиль является центральным по отношению к научно-учебному и научно-публицистическому подстилям, а научно-технический и академический подстили противопоставляются на основе теоретической направленности. Говоря о научно-информационном стиле, он граничит с научным и официально-деловым стилями. Тем самым, Аликаев в какой-то степени противопоставляет научный дискурс академическому [Там же], а

Е.Ю. Мальцева рассматривает академический и научный дискурс как синонимичную пару. Она подчеркивает, что важная черта академического дискурса – это диалог, «который ведет говорящий» [Мальцева, 2017: 103], а этот диалог, в свою очередь, может быть устным и письменным. Устный диалог проявляется «в ходе проведения заседаний, в процессе работы в лаборатории, на кафедре» [Там же], а письменный – «в стенах библиотек» [Там же].

Выделяя основные моменты научного стиля, в первую очередь стоит обратить внимание на то, что по мнению В.И. Карасика ключевым концептом научного дискурса является «истина». «Для научного дискурса актуальным является доказательство отклонения от истины, т.е. доказательство заблуждения» [Карасик, 2002: 231]. Ввиду того, что научный дискурс включает в себя рассмотрение множества проблем, в данном контексте, важно выделить естественнонаучные и гуманитарные области знания. Что немаловажно, «научный дискурс характеризуется выраженной высокой степенью интертекстуальности, и поэтому опора на прецедентные тексты и их концепты для рассматриваемого дискурса является одним из системообразующих признаков. Прецедентными текстами для научного дискурса являются работы классиков науки, известные многим цитаты, названия монографий и статей...» [Там же: 232]. Следует отметить, что «научное общение предполагает спокойную неторопливую беседу и вдумчивое чтение, и поэтому усложненный текст в научном дискурсе оптимально выполняет основные дискурсивные функции: на максимально точном уровне раскрывает содержание проблемы, делает это содержание недоступным для недостаточно подготовленных читателей (защита текста) и организует адекватный для обсуждения данной проблемы темп речи» [Там же: 233].

Еще одна разновидность дискурса, тесно связанная с академической сферой, это педагогический дискурс. А.А. Евтюгина отмечает, что в научных исследованиях нашего времени термины «педагогический дискурс» и

«учебный дискурс» рассматриваются синонимично, так же как «педагогический дискурс» и «образовательный дискурс» [Евтюгина, 2014: 144]. В рамках педагогического дискурса ученику и учителю приходится работать с информацией, однако, главное для образовательного процесса не сама информация, а способы обращения с ней, ее восприятие, интерпретирование, толкование [Булгакова, 2011: 213].

По мнению Ю.Ю. Поспеловой самая важная характеристика педагогического дискурса – это взаимодействие, которое подразумевает под собой обмен информацией разных объектов и их взаимовлияние. В педагогическом дискурсе это выражается в интеллектуальном взаимодействии людей (обмен информацией) [Поспелова, 2009: 308]. Однако в работе Х. Лимберг прослеживается иная мысль, согласно которой доминантом является учитель, в связи с наличием у него профессионализма. Он отмечает, что скрытый профессионализм обычно может быть приписан только одной стороне (т.е. учителю), тогда как студент занимает дополнительную роль в этой обстановке. Следовательно, такой дискурс лучше описывается как ролевая пара эксперт-новичок, в которой один участник (т. е. учитель) помогает новичку (т. е. ученику) заниматься его / ее академической деятельностью [Limberg, 2007: 177].

«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» [Карасик, 2002: 209]. В рамках педагогического дискурса В.И. Карасик выделяет «оценивающую стратегию», которая «выражает общественную значимость учителя как представителя норм общества и реализуется в праве учителя давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь при обучении, так и достижениям ученика» [Там же: 217]. На оценивание ученика учителем может влиять не только четкое следование определенным установленным критериям, но и эмоции, личное отношение к

ученику, ситуация. Оценка может быть положительной и выражаться в виде похвалы, которая будет характеризоваться в данном случае, как высказывание положительной оценки, а может быть отрицательной в виде критики, которая «представляет собой обсуждение с целью выявления достоинств и недостатков и вынесения оценки» [Там же]. Также В.И. Карасик подчеркивает важность ритуальных действий в процессе педагогического дискурса. Ученики обязаны сидеть за партами, слушать объяснения учителя, приветствовать его, вставая из-за парты, выходить к доске, когда вызывает учитель.

По мнению С.Л. Суворовой педагогический дискурс – это «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса» [Суворова, 2012: 85]. Данная цитата указывает на схожесть педагогического и академического дискурса; они оба встречаются в образовательном процессе. Однако, несмотря на их схожесть, мы можем увидеть разницу между ними, сравнив их цели. Так, целью педагогического дискурса является процесс социализации индивида, который становится членом общества [Карасик, 2002: 209], а основной целью академического дискурса является «профессиональное педагогическое общение в высшем учебном заведении, нацеленное на подготовку специалистов высокой квалификации» [Зубкова, 2009: 28]. Ценности же «объясняются его системообразующей целью и могут быть выражены аксиологическими протокольными предложениями, т.е. высказываниями, содержащими операторы долженствования (следует, нужно, должно) и положительные ценности» [Карасик, 2002: 211]. Выделяют и определенные стратегии педагогического дискурса, а именно: «объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую, организующую» [Там же: 213]. «Объясняющая» позволяет информировать ученика, давать ему новые знания. «Оценивающая» стратегия дает преподавателю право оценивать как события, личностей и прочее, что обговаривается во время урока, так и ученика, а именно его знания. Однако здесь присутствует и

личный фактор. Преподаватель может трактовать определенную информацию исходя из его собственного мировоззрения, сложившихся знаний и прочих факторов (особенно сильно это выражается на уроке истории, где нет однозначных ответов, и учитель часто занимает определенную позицию, отталкиваясь от которой он и повествует о каких-либо событиях). Личный фактор также играет очень важную роль и в оценивании ученика. Преподаватель должен всегда стараться судить объективно, нежели субъективно. Оценивая ученика, учитель оставляет ему различные комментарии, представляющие собой похвалу, замечание, критику. В процессе критики преподаватель выявляет как положительные (правильные), так и отрицательные (неправильные) аспекты в работе ученика, и важным фактором в этом процессе является мотивировка оценки. «Мотивировка оценки направлена на формирование у адресата системы ценностей и формулируется в виде аксиологического протокольного предложения либо его эквивалента». Следующая стратегия – «контролирующая», и она представляет собой процесс проверки преподавателем усвоения знаний учениками и их готовность к восприятию новой информации. Сюда мы можем отнести всевозможные контрольные работы, тесты, экзамены и всё то, что позволяет проверять знания учащихся. Следующая – это «содействующая» стратегия, которая очень сходна с оценивающей, но отличается тем, что она предполагает положительное, эмпатичное отношение учителя к ученикам, чтобы создать благоприятную обстановку для социализации индивидов в процессе обучения. И завершающая «организационная» стратегия основывается на этикетных (приветствие) и директивных ходах («откройте ваши учебники»), игровых высказываниях. Однако в реальном мире очень редко встречается идеально выстроенный по всем стратегиям педагогический дискурс [Там же: 218].

По мнению А.С. Роботовой педагогический дискурс не ограничен только университетом и школой, так как в нынешнее время существует множество воспитательных институтов. Она отмечает, что было бы уместно

расширить состав участников в педагогическом дискурсе и выделить иной концепт, для объяснения множества педагогических проблем, в особенности, образовательно-воспитательных, которые, в последнее время, привлекают внимание многих исследователей. Однако, несмотря на заинтересованность многих ученых в данной области, на данный момент без внимания остался еще целый ряд вопросов, например, вопрос «о доминирующих интенциях субъектов педагогического дискурса» [Роботова, 2008: 21] и другие. Соединив филологические и педагогические знания, можно найти ответы на многие еще нерешенные вопросы, потому что именно филология помогает оценивать процессы и динамику, которые происходят в педагогическом сознании [Там же].

В данной работе мы будем придерживаться точки зрения Л.В. Куликовой, которая пишет, что педагогический дискурс и научный/академический дискурс являются составными частями одной парадигмы. Это означает, что многие функции и жанры данных дискурсов пересекаются и совпадают. Исходя из этого утверждения мы будем понимать под «академическим дискурсом» «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами, использующее определённую систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (учёных как исследователей и/или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования)» [Куликова, 2006: 298].

## 1.2. Жанровые характеристики университетского экзамена

«Жанр экзамена» имеет различные определения в научных исследованиях, посвященных академическому общению. Данный термин интерпретируется разными учеными и исследователями (Н.Г. Бурмакина, Б.Я. Шарифуллин, И.Т. Вепрева) по-разному, но основная мысль остается



одинаковой. Например, Н.Г. Бурмакина установила, что «экзамен репрезентует образовательную сферу общения, протекает в официальной обстановке. Ведущей коммуникативной интенцией одного из участников интеракции служит демонстрация компетентности в определенной сфере. Интенцией другого коммуниканта является экспертная оценка компетентности собеседника» [Бурмакина, 2013: 157]. В своей статье Дж. Фловердью и С. Хо Ванг также подчеркивают, что от написания эссе на экзаменах до предоставления диссертаций на получение степени требуется, чтобы учащиеся продемонстрировали свою компетентность экзаменаторам, которые выполняют функции надзирателей и позволяют перейти к следующему этапу их академической карьеры [Flowerdew, 2015: 82].

Жанр экзамена представляет интерес и для исследователей педагогических наук. Например, А.А. Баранов и О.А. Жученко рассматривают коммуникативный жанр экзамена как испытание или критическую ситуацию ввиду ограниченного количества времени, состояния неопределенности (относительно вопросов/тем, которые могут попасться) и ряда других факторов. Однако экзамен, как контроль знаний, необходим в образовательной сфере с точки зрения осуществления воспитательной, стимулирующей и контролирующей функции [Баранов, Жученко, 2011: 2]. В рамках данной темы не перестает обсуждаться вопрос об объективности оценивания ученика и о факторах, влияющих на его оценку. Тарасова утверждает, что эмоциональность студента влияет на объективность оценки его знаний. Зачастую ученики не справляются с сильным волнением и страхом во время экзамена, ввиду чего им не удается показать все свои знания. Этот фактор ставит под вопрос объективность проверки знания на экзамене [Тарасова, 2009: 79]. Личностные качества учеников играют большую роль в появлении у них страха перед экзаменами [Крейнина, 2007: 131]. Эмоциональность и волнение играют важную роль в ответе ученика, ведь они напрямую влияют на его речь. В результате переживаний студента могут возникнуть такие явления, как: заикания при волнении, наложение

речи, неправильное звукопроизношение. Кроме того, жанр экзамена может быть представлен двумя разными типами (письменный и устный), которые также влияют на объективность оценки. Письменный экзамен ставит студентов в равные условия (учитель может сравнить все работы, выбрать подходящую систему оценивания, принять хорошо обдуманное решение), в то время как на устном экзамене преподаватель не имеет времени как на сравнение ответов учеников, так и на вынесение взвешенного решения [Давыдова, 2004: 97].

Дж. Ли в своей работе обращает внимание на подготовку к экзаменам, как на важный фактор, требующий от экзаменуемых больших усилий, и, в случае хорошо подготовленной речи, приводящий к успешной сдаче экзамена. Он отмечает, что чтение вслух и объяснение понятий для себя во время чтения, являются основными действиями для понимания и запоминания. Продолжая тему подготовки к экзамену, автор отмечает, что читая книги или раздаточные материалы вслух, между учениками и книгой происходило активное взаимодействие, а именно: диалогическое взаимодействие между учеником и текстовым материалом, а также между учеником и автором [Lee, 2008: 175].

Есть предположение о том, что «историческое развитие значения «испытание» у латинского слова «examen» было связано с понятием пыток (ведь в русском языке слова пытка и испытание однокоренные), когда человека «подвешивали» на крюке или на дыбе, чтобы добиться от него каких-либо сведений» [Шарифуллин, 2015: 315]. Вепрева отмечает, что ответ на экзамене может быть рассмотрен с точки зрения коммуникативного подхода к формированию языковой личности, который основан на формировании навыков, присутствующих в разных аспектах учебной деятельности [Вепрева, 2011: 91]. Коммуникативные действия, осуществляемые одним из жанров институционального дискурса (консультация, экзамен, лекция и т.д.) «реализуют свои социокультурные характеристики, в зависимости от многих факторов» [Митягина, 2008: 13],

самая важная из которых «полярность выполняемых студентами и преподавателями программ» [Там же].

Основная составляющая часть экзамена – информативный диалог, но коммуникативная задача участников не состоит в информировании друг друга. Целью экзаменуемого «является демонстрация информированности о существующих (не принадлежащих ему) мнениях по определенному научному либо научнопрактическому вопросу и выражение своего отношение к данным позициям», а экзаменатора – констатация «компетентности собеседника» или «дефицита знаний в обсуждаемой сфере» [Бурмакина, 2013: 156]. Однако Д.Р. Дроздова утверждает, что, зачастую, цель учащегося на экзамене – не демонстрирование знаний, а получение хорошей оценки, независимо от заинтересованности экзаменуемого в этом предмете [Дроздова, 2015: 31]. Тема экзамена зависит от целей и задач, поставленных в данной дисциплине. Коммуникативные ситуации экзамена могут различаться по принципу осведомленности экзаменуемого о теме беседы [Бурмакина, 2013: 157]. Так, он может знать свою тему заранее, может знать весь список тем, но не знать какая именно ему попадется и ввиду обширности темы он может узнать конкретную область, о которой ему предстоит говорить только в начале беседы [Давыдова, 2004: 96].

В процессе изучения вышеупомянутого жанра академического дискурса появляется вопрос о том, как же осуществляется коммуникативная ситуация экзамена. Мы можем смело утверждать, что данный жанр является традиционным в каждой культуре и потому, в основном, реализуется по одному и тому же сценарию [Шарифуллин, 2015: 314]. Экзаменатор и экзаменуемый «формируют ролевую пару «эксперт–дилетант»» [Бурмакина, 2013: 157], ввиду их ролевых позиций, в основе которых лежит вопрос, заданный «экспертом» и ответ на него, данный «дилетантом». Обязанностью экзаменатора является проверка знаний учащегося, в следствии чего, он должен оставлять комментарии на реплики экзаменуемого. Преимущество же эксперта заключается в том, что он может

«начинать и заканчивать разговор, менять тему и прерывать партнера» [Там же]. Согласно классификации Д. Меер комментарии и реплики экзаменатора можно разделить на комментирующие, оценивающие, уточняющие, исправляющие, переспросы [Meer, 1998: 21].

На основании вышесказанного можно отметить, что коммуникативный жанр экзамена характеризуется прежде всего диспропорцией между ролями коммуникантов, строгим соблюдением определенных правил, установленных в жанровой среде экзамена как экзаменатором, так и экзаменуемым.

### 1.3. Подходы к изучению перекрёстной речи

Определения такого понятия как «перекрестная речь» или «overlapping speech», как это звучит в иностранных работах, сформулировано ученым Р. Дельмонте. «Перекрестная речь» – это речь, в которой два человека говорят одновременно, произнося слова или в некоторых случаях звуки в один и тот же момент [Delmonte, 2003: 1999]. Далее автор выделяет некоторые особенности перекрестной речи: наложение речи может помочь забрать слово у другого говорящего (прерывание), побудить говорящего продолжить речь, или просто закончить разговор в безуспешной попытке забрать себе слово [Там же: 2002]. Автор упоминает и о проблемах перекрестной речи, которые связаны с просодическими явлениями, появляющимися в следствии смены ролей говорящих. Ада-Декер и другие авторы статьи «Annotation and analysis of overlapping speech in political interviews» также подмечают наличие некоторых трудностей в перекрестной речи. Например, совпадения в речи могут повлечь за собой потерю беглости речи (колебания, повторы, повторное начало) [Adda-Decker, 2008: 3105]. Кроме того, авторы данной статьи отмечают, что во время повседневных встреч и телефонных разговоров очень часто возникает перекрестная речь, в то время как в теле- или радионовостях данное явление встречается редко, ввиду строгого контроля речи. Также исследователи предоставляют

некоторые статистические данные о частотности наложений в речи. Они подчеркивают, что, несмотря на частое совпадение речи (в среднем 3-4 совпадения в минуту), их общая продолжительность остается низкой (менее 5% данных). Совпадения, составляющие в среднем 2,5 слова на один отрезок, очень короткие по сравнению с продолжительностью речью одного говорящего (в среднем 30 слов) [Там же: 3108].

Н.Ю. Мороз исследовал в своей работе изменения просодических параметров речи коммуникантов, принадлежащих к разным социальным слоям. В ходе работы он анализировал «Стык реплик, включающих последнюю ритмическую структуру речевого высказывания первого коммуниканта (до паузы) и первую ритмическую структуру второго коммуниканта (после паузы)» [Мороз, 2012: 73], в ходе чего он выяснил, что «вышестоящий» коммуникант использует меньшее количество пауз, чем «нижестоящий» коммуникант. В результате исследования подтвердилась концепция Р.К. Потаповой «о доминантной роли участков сочленения артикуляторно-семантических составляющих речевого потока, несущих информацию многоуровневого характера: индивидуально-личностную, общеязыковую, фоностилистическую, социофонетическую» [Там же].

Авторы работы «Observations on Overlap: Findings and Implications for Automatic Processing of Multi-Party Conversation» отмечают, что типы разговоров, в которых участвует группа людей (как встречи, собрания), порождают проблемы, связанные с высокой частотностью проявления перекрестной речи. Перекрестная речь такого рода имеет большое влияние на речевую модель во всех аспектах: от распознавания речи до понимания диалоговой модели. Такое явление как перекрестная речь, было давно известно как характеристика «живого» (обычного) разговора, однако, мало внимания было уделено автоматической обработке речи. В результате исследовательского эксперимента, авторы данной статьи выяснили, что в разговорах, где присутствует перекрестная речь, наблюдается увеличение частоты ошибок. Так же исследователи попытались найти в предложении

место прерываний («interrupt»), которые они определяли, как местоположения внутри предложения в речи говорящего в моменты, когда другой говорящий начинает свое предложение. Исследование показало, что большинство прерываний (72,9%) происходит в начале фразы, которая следует за паузой. Однако другие 27% прерываний происходят в ходе разговора. Это показывает, что недостаточно отрегулировать длительность пауз, чтобы снизить частотность прерываний, так как это явление может появляться в разговоре абсолютно случайно, спонтанно [Shriberg, Stolcke, Baron: 2001].

Авторы статьи «Post-start-up overlap and disattentiveness in talk in a garrwa community» отмечают, что перекрестная речь – это зарекомендовавшая себя область в исследовании конверсационного анализа, поскольку она может продемонстрировать как коммуниканты ориентируются в случаях смены позиций или ролей. Исследователи упоминают работы некоторых ученых, которые доказали, что определенные культуры, такие как Восточно-Европейская и Средиземноморская более толерантны по отношению к прерыванию речи собеседника, в отличие от жителей Северной Америки, Англии и Азии. Важный вклад в исследовании перекрестной речи внесла Г. Джефферсон, которая отметила, что не все прерывания речи возникают из-за нежелания людей слушать друг друга, и описала три типа направленности разговора, в которых может произойти наложение реплик [Gardner, Mushin: 2007].

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе было рассмотрено такое явление как перекрестная речь, под которой понимается речь, при которой два человека говорят одновременно, произнося слова или, в некоторых случаях, звуки, в один и тот же момент. Данный термин был введен Р. Дельмонте и не считается общепринятым. Исследователи пишут, что перекрестная речь является частым явлением в повседневной, неподготовленной речи.

В данной работе перекрестная речь исследуется в рамках академического дискурса, который рассматривается в нашей работе 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 (учёных как исследователей и/или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования)» [Куликова, 2006: 298].

Коммуникативный жанр экзамена, в рамках которого проводится исследование «репрезентует образовательную сферу общения» и его составляющей частью является информационный диалог. Главной целью экзаменуемого «является демонстрация информированности о существующих (не принадлежащих ему) мнениях по определенному научному либо научнопрактическому вопросу и выражение своего отношение к данным позициям», а экзаменатора – констатация «компетентности собеседника» или «дефицита знаний в обсуждаемой сфере» [Бурмакина, 2013: 156]. Основными характеристиками данного жанра

являются: ролевая асимметрия коммуникантов, сфера официального институционального общения, предварительная подготовленность речи, не прямой характер экзаменационных вопросов, нацеленность экзаменуемых на кооперативность и демонстрацию компетентности. Несмотря на то, что одной из характеристик данного жанра является предварительная подготовленность речи, экзаменационная беседа не может быть спланирована полностью. Почти в каждом ответе на экзамене наступает момент, когда монолог экзаменуемого (ответ на поставленный вопрос) переходит в диалог с экзаменатором, который задает дополнительные вопросы, уточняет какую-либо информацию, тем самым подтверждая или опровергая компетентность своего собеседника. В этот момент и может произойти наложение речи.



## ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПЕРЕКРЕСТНОЙ РЕЧИ В ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЕ

### 2.1. Изучение классификаций перекрестной речи

Ввиду того, что явление перекрестной речи исследуется и анализируется с точки зрения разных подходов, учеными были созданы различные классификации, помогающие выделить какие-либо сходства и различия явлений в данной области науки. Далее мы можем познакомиться с несколькими классификациями, которые создавались в соответствии с теми или иными признаками и характеристиками перекрестной речи.

Г. Джефферсон отмечает, что большое количество случаев с прерыванием речи может быть охарактеризовано как побочный эффект двух действий, первое из которых – это попытка адресата начать свою речь после вероятной завершенности фразы адресанта, а второе – продолжение своей речи адресантом. Джефферсон также делает акцент на том, что исследуя перекрестную речь на материале транскриптов, часто бывает сложно распознать в каком именно месте произошло наложение речи. Далее будут перечислены случаи, в которых может произойти наложение речи, согласно исследованиям Г. Джефферсон.

1) «прерывание в конце»; в данном случае участник беседы прерывает говорящего в самом конце его речи, на последнем слоге. Такой вариант не является грубым прерыванием, так как говорящий успевает выразить свою мысль практически полностью. Автор добавляет, что действия говорящих, обладающих равными правами во время разговора, ведут к разным последствиям, ведь, несмотря на то, что существует условное правило «не перебивать», правила, регулирующие то, кто в случае данного явления должен замолчать, а кто должен продолжить речь – не существует.

2) «прерывание речи до ее возможного завершения»; в данной ситуации новый говорящий вступает в разговор, когда предыдущий еще не закончил свою мысль и продолжает речь, в этот момент происходит наложение реплик. Данное перебивание считается грубым и происходит чаще всего в середине речи говорящего.

3) «приостановка»; этот вариант считается самым распространенным и заключается в том, что в речи говорящего может возникнуть микропауза, которой пользуется слушающий, ожидающий удобного момента для вступления в разговор, и начинает говорить, в то время как предыдущий коммуникант, не окончивший свою мысль, также продолжает свою речь. Автор считает данный тип грубым перебиванием, так как первоначальный говорящий продолжает свою речь после паузы, тем самым показывая, что он еще не закончил свою мысль, но его собеседник забирает слово себе, при этом понимая, что первый коммуникант еще не договорил.

4) «паралингвистические средства выражения»; данный тип посвящен паралингвистическим средствам выражения, которые, как правило, применяет коммуникант пытающийся вступить в разговор, тем самым показывая говорящему свое намерение. Зачастую, к таким средствам относятся вздохи, междометия, после которых второй коммуникант начинает свою речь, прерывая первоначального говорящего.

5) «распознавание конечного слова»; в данной ситуации коммуникант, слушающий своего собеседника, пытается распознать и угадать последнее слово, которым заканчивается речь говорящего и, опережая завершение фразы, вставляет свою реплику, реагируя на последнее (предполагаемое) слово, в процессе чего происходит наложение речи.

6) «почти законченная речь»; данный тип выражается в том, что говорящего прерывают уже не на последнем слоге, как в случаи с первым типом, а на последнем слове.

7) тип «демонстрация заинтересованности» показывает отношение слушающего, а именно его понимание речи, воспроизводимой говорящим;

это могут быть короткие фразы, слова (да, точно, мне тоже нравится...), которые накладываются на речь говорящего время от времени.

8) еще один тип «аутентификация» автор делит на два подтипа;

1) «целенаправленное перебивание» подразумевает под собой вступление слушающего в середину разговора с конкретным вопросом или комментарием, которые требуют непосредственного ответа от говорящего. Такого рода перебивание является целенаправленным и агрессивным;

2) «нерелевантность» заключается в том, что прерывание собеседника, как и в предыдущем типе, происходит в середине его речи, однако, здесь коммуникант, вступающий в разговор, произносит слова или фразы противоположные тому, о чем говорил его собеседник (например, это прекрасно – нет, нет), что может повлечь за собой разную реакцию собеседника;

9) следующий тип называется «заминка», он также делится на два подтипа;

1) «заполнение паузы» содержит в себе схему «Неоконченная/оконченная речь + тишина (или заполнитель тишины, как, например, вздохи)»; речь говорящего может показаться двусмысленной слушающему, то есть, после небольшой паузы, которую делает говорящий, становится непонятно, закончил он говорить или нет. Зачастую, слушающий воспринимает данную паузу как передачу ему слова и вступает в разговор, тогда как исходный говорящий также вступает в разговор, с целью либо убрать паузу и добавить какой-либо комментарий, либо договорить свою прежнюю мысль. Особенностью данного типа является неопределенность в отношении паузы, которую коммуниканты могут воспринимать по-разному;

2) второй тип непосредственно относится к заиканиям или повторам одного и того же слова; автор отмечает, что примеров на данный тип совсем немного, однако в тех, которые удалось найти, показывается как говорящий (скорее всего с нарушением речи) повторяет одно и то же слово несколько

раз, а его собеседник, не дожидаясь конца фразы, перебивает и сам логически завершает реплику [Jefferson, 1984: 12-38].

Подводя итоги, Джефферсон пишет, что первый тип направленности разговора, в котором может произойти наложение реплик («Transitional») отвечает за перекрестную речь в конце фраз, при практически законченной мысли говорящего. Второй тип («Recognitional») отвечает за наложения речи в середине высказывания говорящего. К данному типу, зачастую, относятся грубые прерывания. Третий тип («Progressional») отвечает за наложения речи, которые могут случиться в любой момент высказывания [Там же: 38].

Особый интерес представляют действия коммуникантов после того как произошло пересечение их речи. Может возникнуть несколько вариантов выхода из сложившейся ситуации. Роли коммуникантов могут остаться прежними и говорящий продолжит свою речь или произойдет мена ролей. «Роли – нормативно одобряемые образцы поведения, ожидаемые партнёрами друг от друга. В каждый момент диалога, один из собеседников оказывается в роли ведущего, а другой – в роли ведомого. Инициатива, таким образом, принадлежит собеседнику в роли ведущего» [Иссерс, 2008: 213]. Можно также считать фактом нормы неравноправный диалог, где один из собеседников является ведущим, и инициатива принадлежит ему на протяжении диалога, а второй иногда вмешивается в речь первого, но его действия не ведут к перераспределению инициативы. Для того чтобы такое перераспределение произошло, второй собеседник должен совершить усилия. Подобные действия будут рассматриваться как нарушение естественной очередности мены ролей с тактическим замыслом. Усилия собеседников будут реализоваться в их репликах, которые приведут или к сохранению инициативы, или к переходу инициативы к другому коммуниканту. Одним из примеров перехватывания инициативы является перебивание, когда один из коммуникантов намеренно вступает в разговор, речи коммуникантов накладываются, и тем самым он забирает инициативу себе. В данном случае мы видим пример тактического замысла мены ролей.

«Для описания коммуникативных ходов, способствующих либо препятствующим осуществлению контроля над инициативой, целесообразно построить классификацию коммуникативных ситуаций на основе следующих параметров:

- 1) переход инициативы либо сохранение ее в одних и тех же руках;
- 2) намерение партнера (вопреки или не вопреки намерению партнера происходит переход инициативы);
- 3) усилия собеседников (первого или второго)» [Там же: 215].

Мена коммуникативных ролей может происходить по-разному.

М.Л. Макаров приводит пример трех типов взятия шага:

- «а) мена коммуникативных ролей с перебиванием
- б) «гладкая» мена коммуникативных ролей (latching);
- в) мена коммуникативных ролей после паузы» [Макаров, 2003: 191].

Э. Щеглофф предлагает в своей работе классификацию, в которой выделяет четыре типа перекрестной речи:

1) «прерывание на границе»; этот тип заключается в том, что новый говорящий появляется в разговоре благодаря инициативе прежнего говорящего, который уже планировал завершить свою речь, в следствии чего передал слово новому говорящему.

2) «продолжающий речь»; говорящие такого типа берут на себя конкурентную функцию в разговоре, т.е. они видят, что говорящий еще не окончил свою речь, но, несмотря на это, прерывают его.

3) «добровольная передача слова»; данная ситуация может возникнуть, когда говорящий забывает нужное слово (чаще имя) и из-за этого приглашает в разговор другого человека, чтобы тот назвал или помог вспомнить нужное слово. Или в случае общего высказывания, когда один участник начинает разговор, а другой продолжает.

4) «хоровые явления»; их нельзя назвать прерыванием речи, потому что такая речь изначально задумывалась как совместно произнесенная. Например, коллективное приветствие или поздравление. Наличие данного

типа обуславливается желанием автора исключить данные хоровые явления, чтобы не путать их со случайной перекрестной речью [Schegloff, 2000: 5-6].

К. Труонг выделяет всего два основных различия перекрестной речи. Он пишет, что большее влияние на разговор оказывает тот факт, что наложение речи может быть кооперативным или конкурентным. Конкурентную перекрестную речь он характеризует как резкое перебивание собеседника, которое может его оскорбить или обидеть, ввиду того, что его речь еще не была закончена. Однако коммуникант, которого перебили не должен показывать свою обиду. Ему следует что-то ответить на фразу, которой он был перебит. Кооперативная перекрестная речь характеризуется тем, что коммуниканты поддерживают текущий разговор и помогают друг другу в случае возникновения каких-либо трудностей. Такая перекрестная речь рассматривается не как грубое и внезапное перебивание говорящего, а, наоборот, как поддержка и помощь в развитии какой-либо мысли/идеи [Truong, 2013: 1405].

На основе вышесказанного можно отметить, что перекрестная речь сильно влияет на дальнейшее развитие диалога. Изучив работы в данной области, мы рассмотрели некоторые классификации случаев с пересечением речи, а также возможные в этих случаях исходы речевого акта.

## 2.2. Типология функций перекрестной речи в коммуникативном жанре экзамена в английском и русском языках

Для исследования функций перекрестной речи в контексте коммуникативного жанра экзамена на материале русского и английского языков используются транскрипты экзаменационных бесед, записанных коллективом студентов, а также материалы из корпуса академической коммуникации GeWiss (Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache). В данном корпусе содержатся записи академических занятий, собранные в университетах разных стран, благодаря чему в корпусе GeWiss можно

работать с материалами на английском, немецком, итальянском и польском языках. В данной работе использовались материалы (ответы на устном экзамене) на английском языке (записанные в Астонском университете), представленные в форме аудиозаписей и транскриптов.

Для исследования было выбрано 15 английских транскриптов (продолжительностью 206 минут; корпус GeWiss) и 15 русских записей (продолжительностью 187 минут; записаны автором в Сибирском федеральном университете) ответов на экзамене общей продолжительностью 4 часа 43 минуты. Для анализа вышеупомянутых записей применяется метод разговорного анализа, что подразумевает под собой детальное исследование диалога, происходящего в естественной ситуации.

Далее будет приведен анализ примеров функций перекрестной речи, в котором мы опираемся на рассмотренные выше подходы.

### 2.2.1. Функции перекрестной речи в английском академическом дискурсе

#### 1) Выражение согласия

Пример 1

Экзаменатор	Студент
01 yeah so so you_re	
02 ((coughing))moving it (0.4)	
03 much further than just	
04 focussing on (0.3) individual	
05 <u>errors</u>	<u>yeah</u> (0.8) i_d hope so

В данном примере мы можем наблюдать наложение реплик с функцией согласия во фразе 05, которая выражается междометием «yeah» с положительной семантикой. Оно усиливается последующей фразой «i\_d hope so», смягченного сослагательным значением данного выражения (i\_d). Данная реплика не содержит никаких признаков конфронтации или

противоречивости, поэтому можно считать, что данное выражение говорит о кооперативности и выражает согласие.

## Пример 2

Экзаменатор	Студент
01	some of them have been done by by (2.8)
02 <u>okay</u>	protestant (0.4) denomination (0.5) <u>(and)</u>
03	some of them are catholic (but just kept in
04	the in the in the) church (1.6)
05 <u>if you use</u> (0.1) if you use catholic and	<u>and</u> (0.4)
06 protestant	
07	(0.1) yes
08 (0.3) then you_d have to talk about the	
09 differences in the religions	
10 would <u>n_t</u> you	<u>yes</u>
11	(0.7) in the religion i i didn_t want to talk er
12	to touch this you know (0.2) differences
13	(0.3) cause that would be totally different
14	((laughs)) topic h (0.4) er
15 <u>(yeah)</u> but if you_re covering sociology (0)	<u>(0) maybe</u>
16 if you (0.2) if you_re going towards	
17 sociology (0.6) that will be part of it (0.4)	

В данном примере экзаменатор и экзаменуемый выражают согласие в строках с наложением речи: 02, 10, 15. В строке 02 экзаменатор использует междометие «okay» с положительным значением, тем самым показывая одобрение. В 10 строке экзаменуемый соглашается с коммуникантом, используя частицу «yes», выражающую согласие или подтверждение, а в 15 строке экзаменатор частично соглашается с высказыванием собеседника с помощью междометия «yeah» с положительной семантикой, однако затем, опровергает суждение коммуниканта, используя противительный союз «but». В строке 4 в конце высказываний мы видим паузу (1.6), которая, возможно, является причиной наложения реплик в следующей строке, в соответствии с типом «заполнение паузы».

## 2) Выражение несогласия

## Пример 3

Экзаменатор	Студент
1 you need to be a little	



2 bit careful with that because  
 3 it\_s so tempting just to get  
 4 carried away (0.4) erm (0.3)  
 5 and there are certain aspects it  
 6 did i didn\_t think i thought i  
 7 was being very rational about  
 8 my essay about gustav klimt °h  
 9 then when i spoke about it  
 10 (laughs) with a lecturer °h it  
 11 was (0.1) i could see how it was  
 12 shining through that this is (0.2)  
 13 something that i actually  
 14 already have quite a clear  
 15 opinion about and it\_s (0.1)  
 16 purely positive (laughs) (0.3)  
 17 and er e you have to (0.2) just but that\_s  
 18 (0.1) keep it at the i i don\_t  
 19 think i don\_t s see that in your  
 20 presentation but you ha it\_s  
 21 something you have to keep at  
 22 the back of your mind

В строке 17 мы наблюдаем пересечение речи, которое несет в себе функцию несогласия. С помощью противительного союза «but» экзаменуемый пытается опровергнуть замечания экзаменатора. Это возражение происходит после паузы. Данный пример соответствует типу «приостановка», согласно которому говорящий может сделать микропаузу (в нашем примере всего 0.3 сек), которой пользуется слушающий, чтобы вступить в разговор. Экзаменуемый в данной ситуации пользуется паузой и выражает свое несогласие, однако в этот же момент экзаменатор продолжает свою речь. Данное наложение речи считается грубым, так как говорящий был прерван в середине его речи, однако экзаменуемый не стал заканчивать свою реплику, а дал договорить собеседнику. Это так же можно объяснить диспропорцией между ролями коммуникантов, ввиду чего экзаменуемый уступил и не стал продолжать свою речь.

#### Пример 4

Экзаменатор	Студент
01	er (0.2) i (0.1) i_m not sure i understood
02	your question (0.2) what (0.3) about
03	tories and (1.3)
04 perhaps you could just rephrase the	

05	question (0.6) there are (0.2) three (0.5)	
06	parliaments example now in the	
07	u k (0.3) in downing street	
08	<u>now (0.1) in parliament (1.2)</u>	erm (0.1) but i_m not dealing with (the) u k
09		i_m dealing only/
10	because they also doing lobbying now right	
11	(0.8) so (.) because your work is not really	
12	clear to me (0.3) i just (0.2) make (0.2)	
13	the thith example e the this even as an	
14	example to me so that it_s clear °h because	
15	you are trying to find out (0.2) the strategy	
16	of lobby but the model of lobbying (0.6)	
17		hm_hm
18	(0.4) (0.3) concerning to what you do °h	
19	how does it (0.2) er (0.5) you know (0.3)	

В строке 08 мы наблюдаем возражение со стороны экзаменуемого. Его реплику можно рассматривать в соответствии с пунктом, посвященным экстралингвистическим средствам выражения. Экзаменуемый использует междометие «erm», тем самым предупреждая говорящего, что собирается сказать что-то, однако экзаменатор продолжает свою речь, когда экзаменуемый пытается начать свою. Данное наложение речи оказалось грубым, так как экзаменуемый не дал своему собеседнику выразить его идею полностью. Однако экзаменатор, пользуясь доминирующей ролью, прерывает коммуниканта в строке 09 и продолжает свою неоконченную речь.

#### Пример 5

Экзаменатор	Студент
01 would (0.2) say stay away ((laughs))	
02 from (0.3) trying to talk to people how	
03 they interpret the text (0.4) cause that_s	
04 very (0.3) that_s very (0.3) very difficult	
05 <u>to to do</u> if and come up with some kind	<u>yes i mean</u> /
06 of objective answers	
07	(0.4) well that was the main (0.2) difference
08	between catholic version of the bible they
09	i think they took three or more (0.4) three
10 <u>hm</u>	books more than (0.1) protestants
11 <u>but this could be</u> the (project) analysis the	(0.2) this is why i <u>just ((unintelligible))</u> /
12 description of the text	
13	(0.4) hm (1.7) i would (0.1) well i would
14	just (0.2) sort of (0.2) describe it

В данном примере пересечение речи, выражающее несогласие, проявляется в 05 и 11 строках. В пятой строке экзаменуемый пытается возразить экзаменатору и пояснить свою точку зрения, используя конструкцию выражение мнения, включающее местоимение и эпистемологический глагол (mean), тем самым репрезентируя категорию смягчения во избежание конфликтной ситуации. Однако экзаменатор, ввиду превосходства по статусу, не дает собеседнику договорить. Данное наложение речи рассматривается как грубое, так как экзаменуемый прервал коммуниканта в середине его речи. В 11 строке экзаменатор опровергает комментарий собеседника, используя противительный союз «but». Своей репликой он прерывает речь студента, который, вероятно, пытался поспособствовать сокращению границ между коммуникантами, используя дискурсивный маркер смягчения (just). Действия коммуникантов также можно объяснить диспропорцией между их ролями, ввиду чего, экзаменуемый передал инициативу в разговоре экзаменатору. В 10 строке мы можем также заметить наложение речи, которое относится к типу «демонстрация заинтересованности». В данном случае экзаменатор использует междометие «hm», чтобы продемонстрировать, что он слушает своего собеседника.

### 3) Нерелевантность высказывания собеседника

Пример 6

Экзаменатор	Студент
01	i opted to limit it to just (2)
02 <u>maybe a good thing</u> er but then	<u>practices in translation</u>
03 we talk about it if (2) if there is	
04 a lot of evidence that people	
05 complain and well i don_t	
06 understand this kind of text this	
07 can also be an additional	
08 motivation say there seems to	
09 be something (2) er (0.2) wrong	
10 with these kinds of texts	
11 they are not effective (1) so	
12 people don_t know how to	
13 behave what kind of health	
14 education there is so let_s look	

15 (2) at the texts and this is what  
 16 you health education there is so  
 17 let\_s look (2) at the texts and  
 18 this is what you identify but  
 19 then the related question comes  
 20 (1) why why are these texts so  
 21 poorly produced (2) is it maybe  
 22 because they are translated by  
 23 the secretary or they are  
 24 produced in the u k

В строке 02 мы наблюдаем функцию нерелевантного высказывания, так как экзаменатор прерывает некорректный, по его мнению, ответ студента, что также относится к типу «прерывание речи до ее возможного завершения», ввиду чего данное наложение речи является грубым. Он пытается смягчить ликоугрожающий акт по отношению к студенту с помощью неформальной лексики (maybe), относящейся к категории смягчения. Однако противительный союз «but» показывает несогласия экзаменатора с коммуникантом, тем самым преподаватель демонстрирует то, что экзаменуемый недостаточно компетентен в данном вопросе, ввиду чего он не считает релевантным дослушивать своего собеседника.

### Пример 7

Экзаменатор	Студент
01	i w i would like to find (how how am i)
02	(gonna) make the research like you know
03	how many people read this (0.3) portion and
04	how do they understood (this) (0.3)
05 <u>you have three</u> different topics (jedrjez)	but <u>how (the) /</u>
06 the one is is yeah i want to do the	
07 sociology (0) approach ( <u>which could</u> ) be	<u>yes</u>
08 the question (about) (0.2) who initiated the	
09 translation who found the translator (0.4)	
10 how did he approach it was it revised who	
11 had the power (0.1) it is very difficult to do	
12 for bible translations which were done in	
13 the seventeenth eighteenth	
14 <u>nineteenth century</u>	<u>(what about) just a a little bit of the history</u>
15 <u>yeah</u> (0.1) but the the (0.2) i mean the	<u>(yeah)</u>
16 sociological approach	
17	hm
18 (you) (say/see) (0.4) who found the	
19 translators may be difficult (0.1) to	
20 investigate	

В 05 строке мы наблюдаем проявление функции некомпетентности одного из коммуникантов. Экзаменатор прерывает размышления экзаменуемого, так как не признает его высказывание релевантным и объясняет свою точку зрения по данной теме. В 07 строке экзаменуемый высказывает свое согласие, используя частицу «yes» с положительной семантикой, чем можно подтвердить наличие в этом примере функции согласия. В 14 строке экзаменуемый, не дожидаясь окончания реплики собеседника, прерывает его, высказывая свою идею, при этом смягчая прерывание коммуниканта дискурсивным маркером смягчения (just), после чего оба коммуниканта одновременно соглашаются с высказанной мыслью экзаменуемого в следующей строке, используя междометие «yeah» с положительной семантикой.

#### Пример 8

Экзаменатор	Студент
01	i quite thought about that but since i
02	didn't consider the cultural (energy) about
03	this ((unintelligible)) (2) i really felt (1) my
04	work as for this particular (1) translation
05	project (0.5) really centred more on the texts
06	<u>what is it that you want to find out, what</u>
07	<u>do you think the implications of what</u>
08	<u>you will find h will be because you will</u>
09	<u>find okay that poorly translated you'll</u>
10	<u>find a lot of information about who did it</u>
11	<u>and how but (1) won_t you don_t you</u>
12	<u>want to find out why it was those people</u>
13	<u>who translated it (1) why was it done</u>
14	<u>poorly</u>

В строке 06 происходит наложение речи, при котором экзаменатор перебивает экзаменуемого, ввиду некомпетентности последнего. Экзаменатор обращается к собеседнику с вопросом, что можно отнести к типу «целенаправленное перебивание», однако он не ждет ответа, а продолжает объяснять тот момент, в котором он не согласен с экзаменуемым.

#### 4) Предвосхищение реплики коммуниканта

## Пример 9

Экзаменатор	Студент
01 (3.8) are you going to interpret	
02 your findings or are you gonna just collect	
03 data and basically present the results	
04 or are you going to ((unintelligible))	<u>i have to don t i/</u>
05 interpret (0.4) (how e on what) basis what	
06 are you going to take as a basis for your	
07 interpretation (0.4) for instance how are	
08 you going to define ideological bias	
09	(0.2) hm (0.3) yeah that_s a tricky (0.9)
10	tricky one erm (0.7) it depends what i
11	find (1) er to to be honest (0.2) erm (0.3)

В строке 04 экзаменуемый проявляет инициативу и, предвосхищая следующую реплику собеседника, пытается ответить на поставленный вопрос, однако экзаменатор не дает ему возможность договорить и завершает свою фразу. В данном случае присутствует тип «прерывание речи до ее возможного завершения», что означает грубое прерывание со стороны экзаменуемого.

## Пример 10

Экзаменатор	Студент
01 what is it that you want to find out	
02 what do you think the implications	
03 of what you will find °h will be	
04 because you will find okay that	
05 poorly translated you_ll find a lot	
06 of information about who did it	
07 and how (0.8) and why but (0.4) wont	
08 you don_t you want to find out	
09 why it was those people who	
10 translated it (0.5) why was it done	
11 poorly (0.2) if they_re not done in	
12 uganda they_re done outside (1)	
13 why (1.5) er this has been the case	
14 otherwise is it you just gather in a	
15 lot of facts (and) which will be	
16 without doubt very interesting but	
17 you might want to interpret (0.8)	
18 why (0.2) has this been the <u>case</u>	<u>i</u>
19	actually intend to do that only if fifteen
20	thousand words (2) can er can permit
21	me to add anything

В строке 18 происходит наложение речи по инициативе экзаменуемого. Он предугадывает возможное окончание фразы и, не дожидаясь ее конца, начинает свою речь. Данный пример также соответствует типу «почти законченная речь», так как экзаменуемый вступает в разговор во время завершения реплики собеседника, показывая свою готовность ответить на вопрос. Данное наложение речи не является грубым прерыванием, так как эксперт выразил основную мысль и был прерван только на последнем слове.

### Пример 11

Экзаменатор	Студент
01	er a local language like uganda which is a
02	major language that depends on the people
03	and the pilot (1) (did) the (0.2) t the principal
04	investigator and his team come up with some
05 <u>(1) so it_s rather arbitrary,</u>	sort of bilingual people <u>(1) ((unintelligible))</u>
06	yes so the the idea of terminology
07	standardisation is not yet really although
08	there are p h d studies working out (2.2)

В 05 строке мы видим наложение речи, при котором инициативу перехватывает экзаменатор и задает уточняющий вопрос, не дожидаясь окончания реплики своего собеседника. Данная ситуация может быть отнесена к типу «целенаправленное перебивание» и рассмотрена как грубое наложение речи, так как реплика экзаменуемого не была завершена, однако последний сразу же дает ответ на заданный экзаменатором вопрос.

### Пример 12

Экзаменатор	Студент
01 (0.1) did you go to the middle earth	
02 weekend at sarehole mill	
03	no
04 three weeks ago	<u>i didn_t</u> (0.2) i didn_t know about it (0.6)
05 but there you	
06 <u>you know there_s</u> a tolkien	<u>unfortunately</u> (0.6)
07 <u>society</u>	<u>yeah yeah</u> yeah (6)
08 (at) sarehole mill there_s an (.)an	
09 exhibition	
10	(0.3) and i was
11 <u>((unintelligible))</u>	<u>also told that that</u> (they have you) (.) even
12	visit the tolkien trail through the

13 yeah  
14 yeah

Midland /  
ds

В 04 строке прослеживается функция предвосхищения реплики коммуниканта, так как экзаменуемый прерывает своего собеседника на последнем слове, предвидя завершение реплики, и отвечает на вопрос. В 11 строке экзаменатор пытается вступить в разговор, однако он не прерывает своего собеседника и дает ему договорить, а в 06 строке пересечение речи инициируется экзаменуемым, который пытается дополнить свою предыдущую реплику наречием, выражающим сожаление (unfortunately). В данном примере функция согласия проявляется в 07 строке, где экзаменуемый предвидя окончание фразы экзаменатора, дает на него одобрительный ответ, используя междометие «yeah» с положительным значением. В 13 и 14 строке также проявляется эта функция. Экзаменатор, предвосхищая концовку фразы экзаменуемого, также выражает согласие междометием «yeah», при этом прервав собеседника на последнем слове (Midland), после чего экзаменуемый договаривает нужное окончание, которое снова накладывается на положительную реплику экзаменатора.

### Пример 13

Экзаменатор	Студент
01	erm i_ve got the original the first translation
02	second translation (0.4) and then just look at
03	them (0.1) and then (0) form my opinion
04	based on what i_ve read about literary
05	criticism what i_ve read about translation
06	criticism hand erm (0.3) not so much rely
07 <u>and also what you</u> will find out about	on whatever ((unintelligible))
08 <u>er</u>	<u>yeah</u>
09 publishing strategies ( <u>so</u> ) why a new	<u>yeah</u>
10 translation was commissioned	
11	(0.2) by the same publishing house (0.7)
12 yeah	

В 07 строке происходит наложение речи с функцией предвосхищения реплики. Экзаменатор прерывает собеседника на последнем слове, предполагая, как завершится фраза, и добавляет реплику, логично



заканчивающую фразу экзаменуемого, о чем мы можем судить по междометию с положительной семантикой «yeah», которое студент употребляет два раза, тем самым соглашаясь со сказанным, что также подтверждает присутствие в этом примере функции согласия.

### 5) Помощь собеседнику

Пример 14

Экзаменатор	Студент
01 there are two dissertations there	
02 (1.5) at least (0.2) one is (on) (1)	
03 yeah one one is on the er (2)	
04 phonetic(3) erm (0.3) element of of	
05 of the data and one (was) (2)	
06 (was) the other one is on the (2)	
07 <u>((unintelligible))</u> (1) yeah erm um if	<u>authorship</u>
08 i were you i would just (0) (erm)	
09 forget about the phonetic (0.3) er	
10 interlanguage features cause	

В строке 07 экзаменуемый демонстрирует функцию помощи собеседнику. Мы видим, как в 06 строке, после высказывания, экзаменатор делает паузу в 2 секунды, вероятно, подбирая нужное слово, так как запланированная пауза тут маловероятна, ввиду неоконченности фразы. В тот момент, когда преподаватель вновь что-то произносит, экзаменуемый вступает в диалог и говорит искомое слово, правильность которого доказывает последующее слово экзаменатора, выражающее согласие (yeah). Так в данной ситуации экзаменуемый берет на себя инициативу, демонстрируя свою вовлеченность в тему разговора и помогает своему партнеру по коммуникации продолжить речь.

Пример 15

Экзаменатор	Студент
01 they know all this better than some	
02 scholars even	
03	(0.2) i know erm (0.1) the trouble is how to
04	include it in a (.) in a (0.4)
05 <u>acade</u>	<u>in an</u>
06	academic essay (0.4) erm and i really i_m
07	i want to approach it openly (0.2)

В 05 строке происходит пересечение речи с функцией помощи собеседнику. В 04 и 05 строке экзаменуемый повторяет три раза предлог и артикль, но не может подобрать нужное к ним слово. На третьем повторе экзаменатор берет на себя инициативу и произносит возможное начало искомого слова, благодаря чему экзаменуемый вспоминает нужную фразу и продолжает свою речь.

Проанализировав вышерассмотренные транскрипты экзаменационных бесед на английском языке, нами была разработана классификация функций перекрестной речи, согласно которой все примеры делятся на пять типов:

1. Выражение согласия. В данном случае один из собеседников выражает свое согласие с другим.

2. Выражение несогласия. Собеседник пытается оспорить идеи другого, возразить ему, не согласиться.

3. Нерелевантность высказывания собеседника. Один из собеседников может посчитать речь другого нерелевантной, поэтому прерывает его, не считая нужным дослушивать реплику до конца.

4. Предвосхищение реплики партнера по коммуникации. Слушающий показывает свою готовность вступить в диалог и, не дожидаясь конца реплики собеседника, прерывает его.

5. Помощь собеседнику. Данная функция проявляется в случае если собеседник испытывает затруднения в продолжении разговора. Например, если коммуникант не может вспомнить нужное слово; если коммуникант заикается. В таких ситуациях может произойти наложение речи с целью помочь продолжить разговор.

Можно отметить, что в английском академическом дискурсе функция предвосхищения реплики коммуниканта является наиболее частотной. Однако функция согласия встречается и в примерах с другими доминирующими функциями, что позволяет нам также отнести ее к одной из наиболее частотных функций перекрестной речи в английском

академическом дискурсе. Частотность проявления функций можно наблюдать на Рисунке 1.

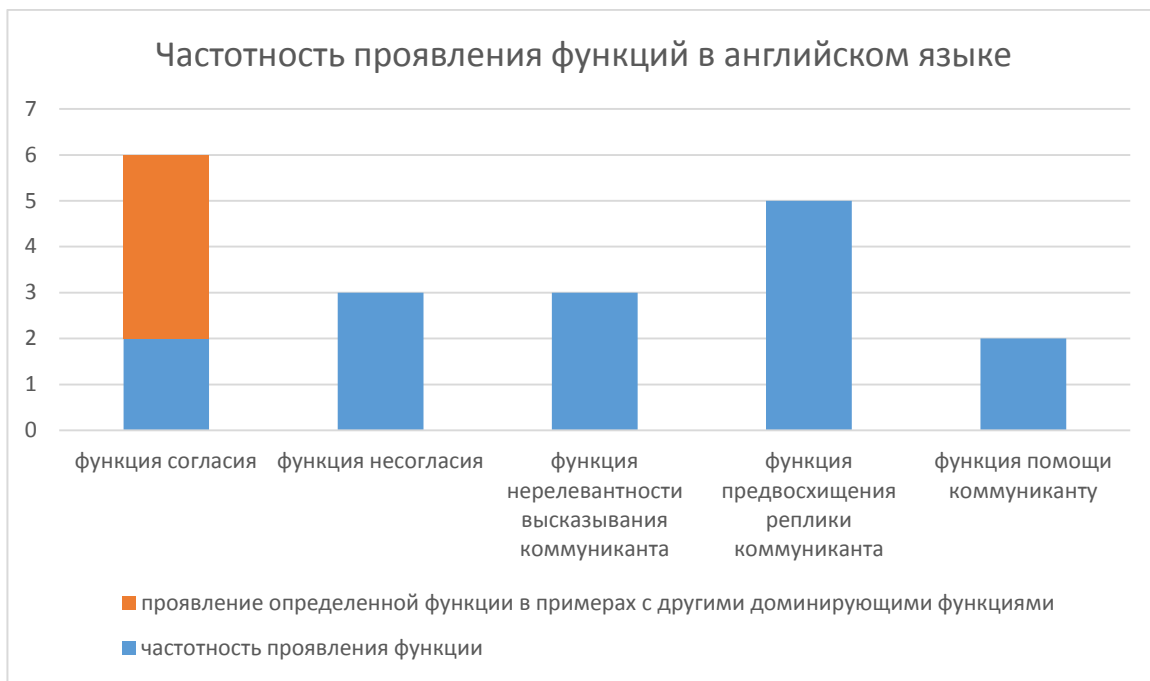


Рисунок 1. Частотность проявления функций в английском языке

Функции перекрестной речи в английском академическом дискурсе представлены такими языковыми единицами, как: частица (yes) с положительной семантикой, междометия (yeah, okay), отрицательная частица (not), союзы (and, so, but). В случаях с наложением речи в английском языке также используются маркеры смягчения, такие как конструкция выражения мнения, включающая местоимение и эпистемологический глагол (mean), дискурсивный маркер смягчения (just), который способствует сокращению границ между коммуникантами, разговорная или неформальная лексика (maybe), также относящаяся к категории смягчения.

## 2.2.2. Функции перекрестной речи в русском академическом

дискурсе

### 1) Выражение согласия

Пример 16

Экзаменатор	Студент
01	примеры приводить?
02 да конечно	
03	вглядываться (1) когда постфикс
04	имеется ну допустим (1) <шум>
05	(они прерывают) словообразующий
06	суффикс (1) э:
07 какОЙ? суффикс	
08	суффикс ть
09 какой, он (1) по функции	
10	формообразующий
11 формообразующий и за счет	
12 этого суффикса	
13 идет <u>прерывание основы</u>	<u>прерывание основы</u>
14	или непрерывная (0) например
15	домик членимые и нечленимые
16	это членится домик э есть суффикс
17	ик либо дом это нечленимые
18 так ну давайте в этой основе не	
19 только суффикс но еще и	
20	корень
21 корень так (1) а здесь	
22	основа равна корню э дом
23 так хорошо <u>дальше</u>	<u>чистая</u> и основа с окончанием
24 (1) чистая это что за основа	
25	(2) равна корню,
26 да ну вот а в слове дом	
27 <u>тоже</u>	<u>тоже</u>
28 основа равна корню она тоже	
29 чистая	
30	да (0.4) то ес/
31 нет (1) нет	
32	есть нулевое э
33 вот смотрите здесь идет	
34 противопоставление <u>чистая</u> (1)	<u>УГУ</u>
35 либо с окончанием то есть чистая	
37 это основа без окончания это <u>вы</u>	<u>УГУ</u>
38 ВЫ мне сейчас должны	
39 объяснять на экзамене (0) а не я	
40 вам	

В данном примере мы наблюдаем наложение речи с функцией согласия, которую можно проследить в строках 13, 27, 34, 37. Во фразах 13 и 27 происходит совпадение слов, что указывает на то, что мысли экзаменатора и экзаменуемого совпали, а значит они, согласны друг с другом. В строках 34, 37 экзаменуемый повторяет междометие «угу», означающее согласие.

## Пример 17

Экзаменатор	Студент
01 так <u>вот еще раз</u> миниатюра к чему	<u>я не очень</u>
02 относится; (2) вот пример	
03 который она привела/	
04	малые работы
05 привела про миниатюру она	
06 назвала ГРАфику а не <u>живопись</u>	<u>а:</u>
07 понимаете, миниатюра <u>она</u>	<u>да</u>
08 связана <u>с масляными</u> красками	<u>с графикой</u>
09 не с графикой	
10	так
11 когда масляными красками ну	
12 МАленькое изображение	
13 масляными или темперными	
14 красками живописные методы	
15 но МАленькое изображение	
16 понятно?	
17	да
18 миниатюра (1) а ты привела	
19 пример <u>графики</u>	<u>графики</u>
20	я привела книгу как графику
21 <u>да</u>	<u>да</u>
22 да, книга графическая все-таки;	
23 это не живопись (0.6) поэтому тут	
24 не совсем точно;	

В данном примере мы можем наблюдать выражение согласия во фразах 07, 19, 21, которое выражается частицами с положительной семантикой (да) и совпадением реплик. Согласно классификации Джефферсон данные случаи относятся к пункту «демонстрация заинтересованности», который показывает отношение слушающего к речи собеседника. Слушающий тем самым подчеркивает свою заинтересованность в разговоре, его понимание.

Фраза 08 соответствует пункту «распознавание конечного слова», где экзаменуемый пытается предположить каким будет следующее слово в речи его собеседника и, не дожидаясь окончания фразы, произносит предполагаемое слово. Однако на нашем примере мы видим, что он не угадывает слово, что заставляет экзаменатора объяснить недопонятый момент.

### Пример 18

Экзаменатор	Студент
01 в частности (1) эта бабочка вы	
02 пишете да вот о (0.4) любовнике	
03 <u>генерала</u> который и является	<u>да именно</u>
04 образом той самой бабочки и	
05 соответственно, символизирует	
06 собой душу; (1) а есть ли какие-то	
07 другие варианты трактовки (1)	
08 этого образа; уральская бабочка	
09 (2) почему вдруг да сама вот эта	
10 легкость вдруг соотносится с	
11 уралом который (0.8) ну не	
12 навевает ничего такого	
13 позитивного	
14	я тоже думала на эту тему э (1)
15	насчет бабочки там очень много
16	на самом деле таких скрытых
17	смыслов (2) вообще про бабочку
18	именно уральскую то есть как
19	именно она связана с уралом
20 угу	
21	ну урал (1) урал это у нас если (3)
22	пройти на конкретно (...) (2) с
23	киргизией то (3) так ну восточнее
24	(смех)
25 да (2) только не восточней а даже	
26 <u>южнее</u> почему именно вот такое	<u>ну да да</u>
27 сопоставление (1) есть ли оно в	
28 трактовке образа этого любовника	
29 э (2) потому что с одной стороны	
30 вы пишете о том что он	
31 освобождает душу да вот (1) все с	
32 этим связано с другой стороны	
33 сам сюжет (1) он (0.5) (эту)	
34 душевность чистоту отрицает (2)	
35 то есть не об этом здесь речь	
36 может быть здесь действительно в	

37	каком-то двойном понимании	
38	заключается (4) так и ответ,	
39		(7) (интересно) а тут может быть
40		связано с культурой
41	может быть	
42		(тогда)
43		(21) ну: (1) может то что (...) (1)
44	м?	
45		может то что там бабочки водятся
46	нет нет не про то что они там	
47	<u>водятся</u> а именно в том имеет ли	<u>я понимаю да</u>
48	он свободу (0.6) э выбора; свободу	
49	поведения (2) или все-таки здесь	
50	бабочка в другом ключе	
51	совершенно подается как душа но	
52	не свободная (2) допустим	
53		м: (2) может это как-то связано с
54		тем то что (0.4) у нас принято
55		бабочек еще (1)
56		коллекционировать не знаю: (1) у
57		меня просто мысли в голове/
58	вспоминайте сюжет сам	

Во фразах 03, 26, 47 мы можем наблюдать выражение согласия экзаменуемого с экзаменатором с помощью частиц с положительной семантикой (да), усиливающиеся повторением (ну да да), уточняющей частицей «именно». В данном примере также проявляется тип «пост модифицированное наложение речи», согласно которому экзаменуемый показывает понимание, вовлеченность в тему беседы, согласие с утверждениями экзаменатора.

#### Пример 19

Экзаменатор	Студент
01 ну и в чем как бы суть этой теории (0.2)	
02 (0.3) почему она так кстати называется	
03 бихевиоризм (0.3) почему	
04 поведенческая <u>да</u> ,	<u>угу</u>
05 такая психология	<u>ну</u> как я сказала уже изучается поведение
06	человека (0.4) может быть реакция
07	человека на какие-то внешние
08	воздействия
09 <u>внешние да</u>	<u>его поведение</u>
10 <u>угу</u>	<u>на какие-то (0.3) ну</u>
11 ну а чем отличается вот поведение	
12 человека и поведение животного (0.2)	

В 04 строке экзаменуемый выражает свое согласие с репликой экзаменатора с помощью междометия «угу», а в 05 строке, не дожидаясь окончания реплики экзаменатора, перебивает его и отвечает на поставленный ранее вопрос, тем самым, пытаясь доказать свою компетентность. Экзаменатор рассматривает этот ответ как правильный, ввиду этого, не дожидаясь окончания ответа коммуниканта, он выражает одобрение с помощью частицы с положительной семантикой (да) и повтора, верно употребленного слова «внешние». В следующей строке он усиливает фразу согласия с помощью междометия «угу», которое также накладывается на речь студента.

#### Пример 20

Экзаменатор	Студент
01	я не знаю как это объяснить
02 ну можно (0.2) да вот в школе (0.2) на	<u>угу</u>
03 уроках физкультуры вас по росту ставят	
04 да вот выставление по рангу по степени	
05 важности <u>или значимости</u>	<u>ну от большего к меньшему там</u>
06 <u>да от</u> большего к меньшему там	<u>например да</u>
07 <u>и про интервальные что</u>	<u>и интервальные это (0.2) отношение</u>
08	неравенства и равенства и порядка и
09	равенства

Во второй строке происходит наложение речи, которое несет в себе функцию согласия. В данном случае экзаменуемый, употребляя междометие «угу», соглашается с примером, который приводит экзаменатор. В пятой строке экзаменуемый приводит свой пример, который накладывается на незаконченную речь собеседника, а в следующей строке экзаменатор одобряет высказывание студента и демонстрирует это с помощью частицы «да», выражающей согласие, которая также накладывается на незаконченную речь второго коммуниканта. В 07 строке экзаменатор и экзаменуемый в одно и то же время переходят к следующей части вопроса. После произнесения речи одновременно, студент делает паузу, возможно, ожидая, что



экзаменатор договорит свою реплику, но после тишины продолжает свою речь.

## 2) Выражение несогласия

### Пример 21

Экзаменатор	Студент
01 по по карте	(вздых) <u>не могу</u>
02 по карте-то что вы определили?	
03	(б) я чё-то вообще туплю
04 ну вот каким образом (2) вы	
05 измерите эту часть они все были	
06 <u>подписаны,</u>	<u>я</u>
07 или не <u>понимаете</u>	<u>я уже нашла</u> (смех) (3) но (21)
08 первое, вы открыли карту	
09 увидели город, что определили?	
10	э (2) категорию (0.8) получается
11	(3) ну получается грунты там
12	будут в зависимости от того (2)
13	где там какие
14 (17) и работа только завтра да?	
15	да но мне там совсем немножко
16	осталось
17 так (4) ну так как вы ходили	
18 мало и практически ничего	
19 не <u>делали</u>	<u>ну как же</u> (0.6) почему я же
20	делала
21 ну с одним и тем же с одной и	
22 той же работой	

В строках 06 и 07 экзаменуемый перебивает экзаменатора, пытаясь вставить свои реплики, тем самым выражая несогласие. Экзаменатор спрашивает, как бы студент провел измерения, но тот возражает, говоря, что измерения уже сделаны, тем самым пытаясь показать свою компетентность. Однако большая пауза (21 сек) демонстрирует экзаменатору, что экзаменуемый не компетентен, раз все еще не ответил на вопрос. В строках 17-19 экзаменатор высказывает критику в адрес своего собеседника, однако тот пытается ее опровергнуть, используя усилительную частицу «же» (ну как же), выражающую несогласие; тем самым экзаменуемый перебивает преподавателя (19), но опровержение не выглядит убедительным для экзаменатора, так как он не меняет своего мнения.

Экзаменатор	Студент
01	можно сказать что средний класс
02	сливается с высшим
03 эм	
04	а допустим
05 я не понял	
06 <u>ээ</u>	<u>эм</u> (0.2) ну как стирание границ происходит между высшим и средним классом
07	
08 угу (0.2) поясните эту мысль (0.4) как	
09 средний класс сливается с (0.2)	
10 если <u>сливается с высшим то</u>	<u>нет ну то есть он</u> относится к среднему
11 то по логике вещей средний класс он	
12 (0.4) э не должен автоматически	
13 относиться к высшему <u>классу</u>	<u>нет</u> ну он не относится к высшему
14 ну правильно (0.3) нет ну а что такое	
15 средний класс (0.2)	

В 06 строке происходит наложение речи, которое было вызвано неверным ответом экзаменуемого и, в следствии этого, критическим комментарием экзаменатора. Оба коммуниканта используют междометия «э» и «эм», однако экзаменатор тем самым демонстрирует ожидание правильного ответа, а экзаменуемый показывает свою некомпетентность, не предоставляя верный ответ. В 10 строке экзаменуемый пытается исправиться и использует отрицательную частицу «нет» и союз «то есть» с функцией пояснения, однако данное возражение не влияет на ход разговора, потому что экзаменатор продолжает свои рассуждения. В 13 строке экзаменуемый снова возражает, пытаясь доказать свою компетентность, вмешиваясь в речь собеседника, и на этот раз получает одобрение (ну правильно). Перекрестная речь в обоих случаях считается грубой, так как экзаменуемый прерывает второго коммуниканта в середине речи.

### 3) Нерелевантность высказывания собеседника

Экзаменатор	Студент
01	анкетный опрос гораздо легче и проще
02	потому что он предполагает уже заранее
03	составленные (0.2) ответы
04 угу	

05		то есть не нужно будет там
06		респондентам думать (0.5)
07	(смех)	<u>как ответить/</u>
08	<u>извините пожалуйста</u> а если уже	<u>нет ну нужно</u>
09	заранее придуманы ответы тогда (смех)	
10	тогда в чем смысл, (0.2) если уже	
11	заранее придуманы ответы	

На данном примере мы видим, как экзаменуемый дает нерелевантный ответ на вопрос, что вызывает смех у экзаменатора, которым он прерывает собеседника. Данное действие является ликоугрожающим актом по отношению к студенту, ввиду чего он прибегает к самоисправлению, однако в этот же момент экзаменатор начинает высказывать свое критическое суждение, которым он показывает, что нецелесообразно дослушивать ответ экзаменуемого до конца, ввиду его некорректности. Также в 08 строке можно отметить проявление типа «целенаправленное перебивание», согласно которому экзаменатор, не дожидаясь окончания речи своего собеседника, прерывает его, задавая вопрос по теме обсуждения.

#### Пример 24

Экзаменатор	Студент
01	метафорическая производность
02	это семантическое значение
03	слова которое определяется из
04	его из лексического значения
05	слова и э(0.5) контекста (вздых) (1)
06	характеризуется образностью э
07	по-другому можно сказать что
08	метафоричность это прямое
09	значение слова (0.8)э на примере
10	слова лакей рассмотрим лакей в
11	значении слуга э это <u>буде/</u>
12	
13	
14	(2) эм
15	
16	
17	
18	
19	метонимия это э переход по
20	сходству
21	
22	<u>да</u>
23	

В данном примере мы видим, что в строке 11 происходит наложение речи, при котором экзаменатор перебивает экзаменуемого критическим комментарием с использованием отрицательной частицы «не», а также высоко восходящей интонации в 13 строке, что дает основание полагать, что он считает нерелевантным дослушивать неверный ответ ученика дальше. А в строке 22 экзаменуемый показывает свое согласие, которое, вероятно, означает осознание своей ошибки и понимание того, что объясняет экзаменатор.

## Пример 25

Экзаменатор	Студент
01 вопросы у вас какие зачем	
02 нужно классифицировать	
03 анимацию есть ли вообще	
04 такая потребность <u>или нет</u>	<u>(вздых)</u> ну такой потребности
05	наверно (2) нет но: стоит
06 (смех) то есть у вас этот	
07 вопрос вынесен на (1.5) просто	
08 <u>так</u>	<u>ну вот</u> есть традиционная
09	например вот пионеры уинзор
10	маккой (кашель) то есть
11 нет подождите уходить э: в	
12 конкретные виды анимации	
13 вот про классификацию	
14 что позволяет делать	
15 <u>классификацию?</u>	<u>э: (5)</u> вопрос
16 у вас этот вопрос первый (2)	
17 зачем нужна классификация,	
18	хм: (10)
19 ну например; в биологии	
20 помните всякие виды	
21 <u>животных</u>	<u>ну да</u>
22 классы, семейства зачем?	
23	ну как-то систематизировать
24	понимать как вообще что
25 (вздых) (0.5) а зачем	
26 систематизировать? зачем	
27 подгонять под какой-то	
28 общий тип, (2) для чего	
29 вообще это делается; (3) для	
30 чего вообще выявляются	
31 направления (2) и еще <u>что-то</u>	<u>Ну:</u>
32 с какой целью?	

33		чтобы как-то определять то есть
34		вот создано произведение и как-
35		то его отнести чтобы можно было
36		сравнивать разные произведения
37		одного (0.7) там (1) жанра
38	обязательно их сравнивать?	
39		ну да (2) ну можно не сравнивать
40		можно сравнивать
41	а эти сравнения они для	
42	чего?	
43		кхм (5) ну вот есть хорошее есть
44		плохое мы сравниваем и (2)
45		понимаем/
46	вот вы к какому виду	
47	относитесь николай?	
48		в смысле анимации? (смех)
49	(смех) нет	
50		ну человек
51	человЕК угу тут вот	
52	человеки тоже сидят вы	
53	хороший или плохой(1) для	
54	этого; (0.7) мы вас будем	
55	разделять	
56		ну да а (2) или и да и нет
57	(смех)	
58	более подробно	
59		(вздых) (5) создаются школы
60		определенного направления
61	вы же ходили	
62		я? (1) на ленты, (2) ну ходил
63	или нет	
64	<u>только физически</u> (1) здесь	<u>иногда да, иногда нет</u>
65	присутствовали (0.8)	
66	сознательно нет	
67		(1) почему,
68	<u>ну как-то так</u> , видите	<u>потому что я пло/</u>
69	вопрос-то прост	
70		(вздых)

В данном примере можно выделить несколько типов перекрестной речи. В строках 08, 21, 64 мы видим тип «распознавание конечного слова», согласно которому экзаменуемый не дожидается окончания фразы и, следуя своим догадкам, реагирует на еще неоконченную реплику экзаменатора. В строках 04, 15, 31 наблюдаются паралингвистические средства общения, служащие для заполнения пауз. Данные реплики можно отнести к типу «демонстрация заинтересованности», при котором экзаменуемый использует

междометия (э, ну), являющиеся пассивным выражением его присутствия в диалоге. В данном отрывке прослеживается функция нерелевантности высказывания одного из коммуникантов, так как на протяжении экзаменационной беседы экзаменуемый так и не ответил на поставленный вопрос, ввиду чего в 68 строке экзаменатор перебивает собеседника, который пытается оправдаться. Подобным действием экзаменатор демонстрирует, что данный студент некомпетентен, поэтому не дослушивает его речь до конца прерывая еще одной критикующей фразой.

#### 4) Предвосхищение реплики партнера по коммуникации

#### Пример 26

Экзаменатор	Студент
01	ну во-первых это должна быть м
02	(3) топографическая съемка
03	исходного рельефа
04	
05	<u>то есть там</u>
06	
07	<u>ну</u>
08	
09	для того чтобы ну изменить рельеф
10	и как можно (0.5) ну (2) как можно
11	меньше при этом (3) ну
12	
13	
14	
15	чтобы построить там дома, дороги
16	мы же не можем их ну в сколах
17	сделать
18	<u>то есть (1)</u>
19	<u>хм</u>
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	

В строках 05, 07, 18 экзаменуемый вмешивается в речь экзаменатора, дважды используя союз (то есть) с функцией пояснения, пытаясь показать свою готовность ответить и доказать свою компетентность, однако ему не удается перехватить инициативу в разговоре. Данные ситуации с наложением речи рассматриваются как грубые, так как экзаменуемый пытается прервать своего собеседника в середине его речи, однако тот не уступает, ввиду высшего статуса, и договаривает свои реплики до конца.

### Пример 27

Экзаменатор	Студент
01	и в фильмах часто используется
02	песочная анимация (2) э: (0.6) в
03	рекламных роликах вот
04	допустим/
05	
06	
07	ну я очень часто видела
08	<u>ну</u>
09	ну я недавно на рождество
10	видела фильм про богородицу
11	(1) там показывали как иисуса
12	рисовали я не помню как
13	называется по первому шел
14	
15	
16	ну да (1) какой-то такой
17	
18	
19	да ну я честно знаете,(1) часто
20	смотрите вот телевизор и там
21	постоянно (0.4) ну(0.8) как ни
22	включу телевизор и вижу
23	песочную анимацию (смех) да
24	<u>нет ну я серьезно/</u>
25	
26	
27	<u>ну они разные</u>
28	
29	эм (1) вот (0.5) в рекламных
30	роликах вот э (2) я вспомнила
31	сейчас вирусы или знаете вот
32	эти вот которые знаете такие
33	кругленькие(1) с шипами (1) 3D
34	вирусы такие
35	
давайте про/	

В строках 08, 27 мы наблюдаем пересечение речи, которое вызвано готовностью экзаменуемого ответить на вопрос, не дожидаясь окончания фразы экзаменатора. Однако реплика в строке 08 соответствует типу «прерывание в конце», где дилетант перебивает эксперта на последнем слоге, что не является грубым прерыванием, так как эксперт уже выразил свою мысль, а в строке 27 проявляется тип «прерывание речи до ее возможного завершения», что уже является грубым перебиванием, так как экзаменатор еще не окончил свою фразу и мысль, однако он не уступает экзаменуемому и завершает свою реплику.

## Пример 28

Экзаменатор	Студент
01 ну давайте еще раз подытожим (0.5)	
02	угу
03 какие существуют основные проблемы	
04 э (1)	
05 <u>современной российской семьи</u> э	<u>психологические</u>
06 с точки зрения социологии	

В пятой строке мы можем наблюдать наложение речи, которое является следствием готовности экзаменуемого ответить на вопрос. В 04 строке мы видим паузу (1) после реплики экзаменатора, которую в соответствии с типом «заполнение паузы» собеседник мог рассмотреть, как передачу слова. Ввиду этого, он вступил в разговор в тот же момент, что и экзаменатор, который еще не закончил свою речь.

## Пример 29

Экзаменатор	Студент
01 а какие основные причины разводов (2)	
02 ну вот	
03	так
04 что об этом говорят социологи (0.2)	
05 <u>психологи</u>	<u>ну из/</u> (0.2) возможны измены между
06	супругами возможно материально
07 вот измена это же все-таки наверно	
08 больше следствие (0.6) да ведь	
09 <u>чем причина</u>	<u>ну</u>



10		может недопонимание наверно ну
11	<u>что что что,</u>	<u>непонимание</u> между
12	<u>а почему непонимание</u> происходит,	<u>супругами</u>
13		ну не хотят как бы уважать интересы
14		других

В 05 строке экзаменуемый, пытаясь доказать свою компетентность, вступает в разговор в момент, когда экзаменатор еще не договорил, однако последний уступает собеседнику и экзаменуемый завершает свой ответ. В 09 строке экзаменуемый также не дослушивает речь второго коммуниканта до конца, предполагая, чем она завершится, пытается исправить неверный ответ. Одиннадцатая реплика относится к типу «целенаправленное перебивание», где экзаменатор, не расслышав вопрос, переспрашивает своего собеседника, а услышав непонятое ранее слово, он сразу же задает встречный вопрос, который также относится к типу «целенаправленное перебивание».

Пример 30

Экзаменатор	Студент
01 вот чем отличается символический	
02 интеракционизм от (0.3) не помните,	<u>нет</u>
03 не помните_этот термин,	
04 <u>слово символический</u>	<u>ну я знаю только что</u> (0.2)
05	символический
06 <u>символический</u>	здесь о каких-то <u>символах</u>
07 <u>ну ну ну</u>	то есть вот <u>например</u> какие-то жесты
08	определенные
09 воот вот это самое главное что люди	
10 реагируют <u>на</u> (0.5) символы (0.2)	<u>угу</u>
11 не на прямые <u>раздражители</u> а на	<u>угу</u>
12 символы	

В 02 строке речь экзаменуемого накладывается на речь экзаменатора, так как первый, уже поняв суть вопроса, поторопился на него ответить до окончания реплики собеседника. В 03 фразе происходит повышение интонации, что означает наличие вопроса, на который экзаменуемый отвечает в 05 строке, однако его речь накладывается на речь собеседника, который продолжает пояснять свой вопрос и в 06 строке. Седьмой репликой экзаменатор показывает свою заинтересованность в рассуждениях студента

репликой «ну ну ну» и ускорением темпа, что соотносится с типом «демонстрация заинтересованности». В 10 и 11 строке пересекающиеся реплики коммуникантов соответствуют функции согласия, в соответствии с которой экзаменуемый выражает одобрение с помощью междометия с положительной семантикой «угу».

Проанализировав вышерассмотренные транскрипты экзаменационных бесед, все примеры на русском языке были разделены на четыре группы, ввиду того, что в ходе исследования в русском академическом дискурсе не было найдено примеров наложения речи с функцией помощи коммуниканту:

1. Выражение согласия.
2. Выражение несогласия.
3. Нерелевантность высказывания собеседника.
4. Предвосхищение реплики партнера по коммуникации.

В коммуникативном жанре экзамена в русском языке наложение реплик в функции предвосхищения реплики коммуниканта и в функции согласия встречается чаще других. Перекрестная речь с функцией согласия также встречается в транскриптах с другими доминирующими функциями, поэтому в данном случае можно назвать ее самой частотной функцией перекрестной речи. Частотность проявления функций перекрестной речи в русском академическом дискурсе можно наблюдать на Рисунке 2.

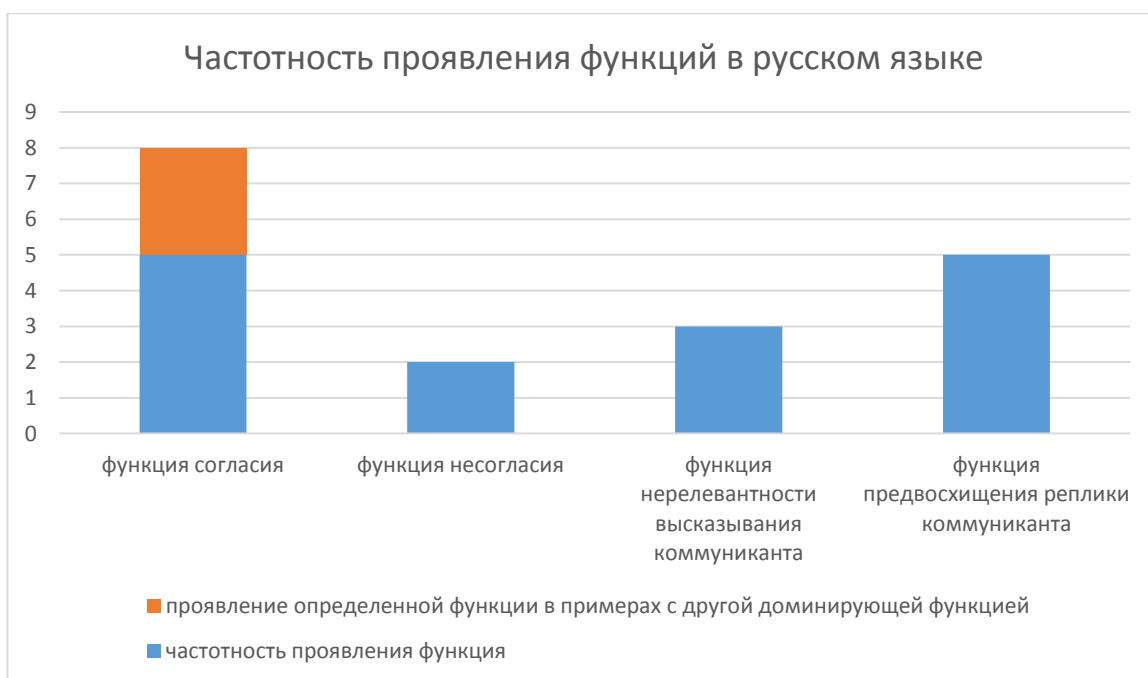


Рисунок 2. Частотность проявления функций в русском языке

В русском академическом дискурсе функция согласия выражается через такие лексические единицы, как: частица с положительной семантикой (да), междометие (угу); функция несогласия выражается через: отрицательные частицы (не, ни), противительный союз (но); функция нерелевантности высказывания собеседника выражается через: противительный союз (но), отрицательные частицы (не, ни); функция предвосхищения собеседника выражается через: междометия (ну, хм), союзы.

### 2.3. Сравнительный анализ функций перекрестной речи в академическом дискурсе русского и английского языков

На основе произведенного исследования было обнаружено, что диспропорция между ролями коммуникантов сильно влияет на их речь. Подсчитав соотношение случаев проявления перекрестной речи, возникших по инициативе экзаменуемого, и случаев, возникших по инициативе экзаменатора, было выявлено, что частотность возникновения первых, выше

частотности возникновения вторых, что можно наглядно увидеть на Рисунке 3.

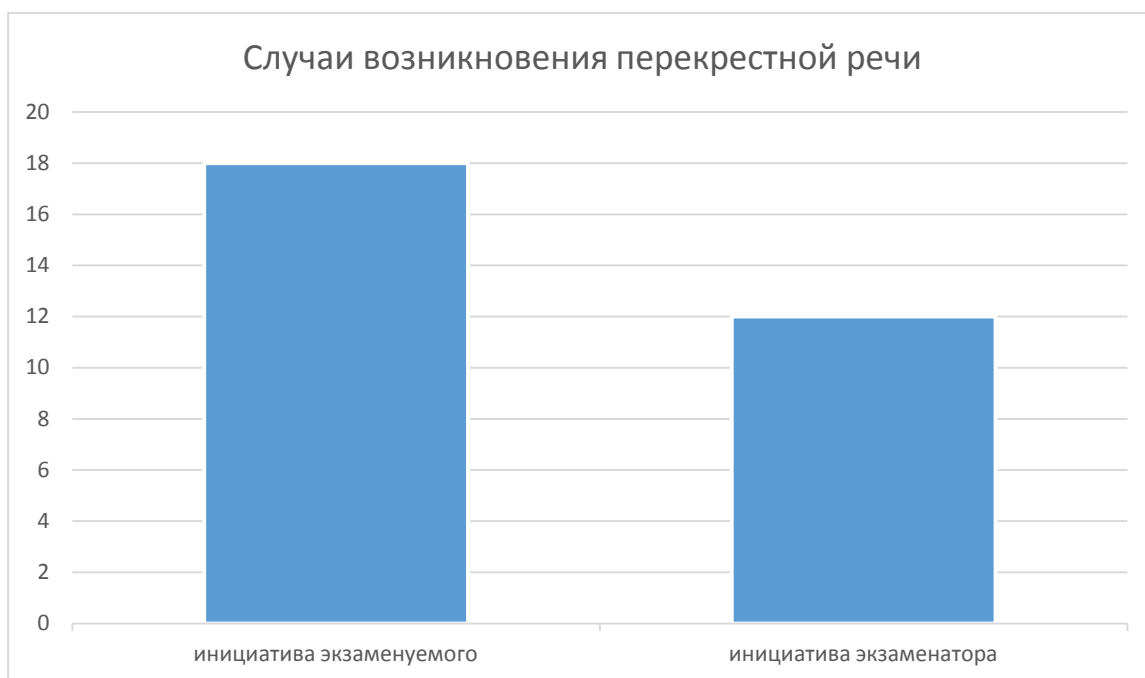


Рисунок 3. Случаи возникновения перекрестной речи

Однако участники беседы реагировали по-разному на появление в разговоре перекрестной речи. Следующие подсчеты показали, что, несмотря на то, что наложение речи возникало по инициативе экзаменуемого в 18 случаях из 30, только в 7 случаях из 18 им удалось перехватить инициативу в разговоре (см. Рисунок 4), в остальных же примерах экзаменатор не уступал своему собеседнику и продолжал свою речь, несмотря на попытки экзаменуемого прервать ее. Соответственно, мы видим, что перебивание, возникшее с пересечением речи, может вести к мене коммуникативных ролей; однако, ввиду того, что в жанре экзамена присутствует асимметрия ролей, то есть экзаменатор обладает большей коммуникативной властью, чем экзаменуемый, ведущая коммуникативная роль будет оставаться за экзаменатором. После пересечения речи может также возникнуть пауза, во время которой участники беседы уступают друг другу, не продолжая свою речь, однако, и в этой ситуации важную роль играет диспропорция между ролями коммуникантов, которая оставляет экзаменатора инициатором и даёт ему право первым вступить в коммуникацию.



Рисунок 4. Успешность прерывания речи коммуниканта

Все примеры были разделены на пять групп, в соответствии с разработанной классификацией функций перекрестной речи: функция согласия, функция несогласия, функция предвосхищение реплики партнера, функция нерелевантности высказывания собеседника и функция помощи собеседнику. Исследование показало, что наиболее частотная функция перекрестной речи — это функция предвосхищения реплики коммуниканта. Однако, несмотря на то, что примеров, отнесенных к функции согласия было немного меньше, было отмечено, что в других случаях эта функция также проявляется на втором плане (в 7 примерах с другими доминирующими функциями), из чего можно сделать вывод, что функция согласия используется также часто, как и функция предвосхищения реплики коммуниканта (см. Рисунок 5).



Рисунок 5. Функции перекрестной речи

Сравнивая русский и английский академический дискурс мы можем видеть, что различий в функционировании перекрестной речи в жанре экзамена между ними практически нет (см. Рисунок 6). Однако можно отметить, что только в английском дискурсе коммуниканты помогали своим собеседникам, в случае каких-либо затруднений (забывание слова, потеря мысли) в ходе экзаменационной беседы. Также функция согласия встречалась чаще в русской культуре, в то время как функция несогласия была частотнее в английских экзаменационных беседах.

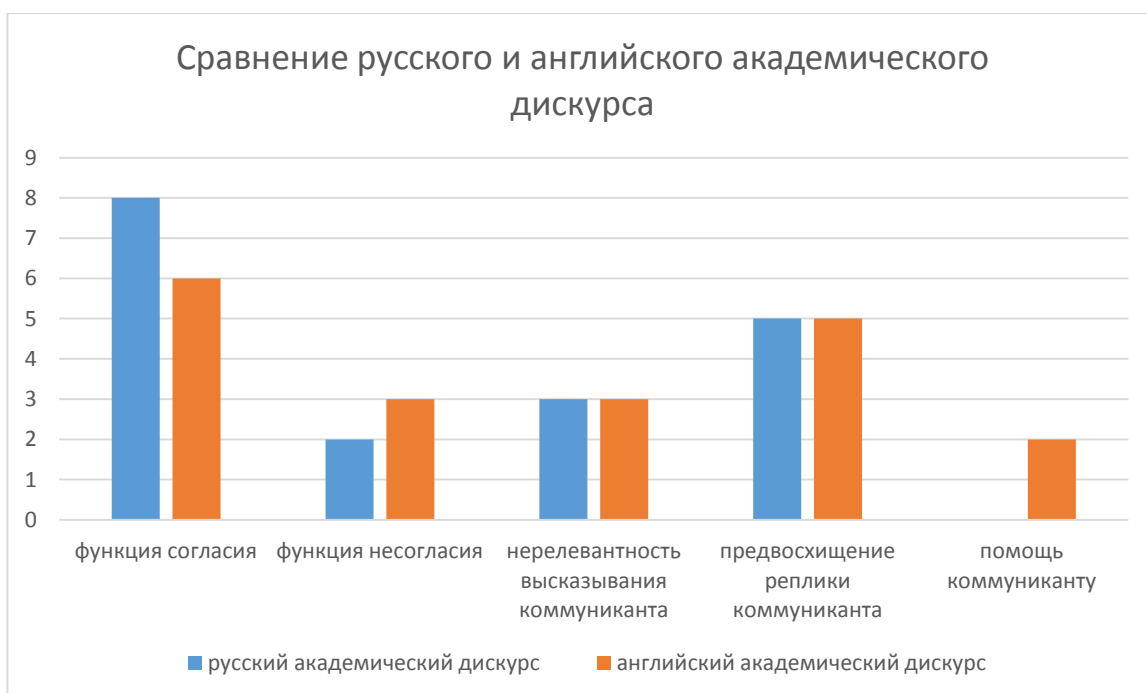


Рисунок 6. Сравнение русского и английского академического дискурса

Кроме того, были выявлены маркеры проявления функций перекрестной речи, из которых наиболее часто встречаются: лексические повторы, синтаксический параллелизм, противопоставления. В анализируемых отрывках встречались и просодические единицы: повышение интонации, ускорение темпа речи, акцент/ударение (на определенных частях слова, с целью привлечения внимания именно к этой части слова).

Рассматривая каждую функцию в отдельности было выявлено, что функция согласия выражается через такие лексические единицы, как: частицы с положительной семантикой (да, yes), междометия (угу, yeah, okay); выражение несогласия выражается через: отрицательные частицы (не, ни, not), противительные союзы (но, but); функция нерелевантности высказывания собеседника выражается через: противительные союзы (но, but), отрицательные частицы (не, ни, not); функция предвосхищения собеседника через: междометия (ну, хм), союзы (and, so); функция помощи собеседнику через: лексические единицы, подходящие по контексту. Однако в английском академическом дискурсе было выявлено использование маркеров смягчения в случаях с наложением речи, чего не было отмечено в русском академическом дискурсе. Маркеры смягчения репрезентируются

конструкцией выражения мнения, включающей местоимение и эпистемологический глагол (mean); дискурсивным маркером смягчения (just), который способствует сокращению границ между коммуникантами; разговорной или неформальной лексикой (maybe), также относящейся к категории смягчения.



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторая глава данной работы была посвящена исследованию и анализу практического материала в рамках теоретических установок, обозначенных в первой главе. В практической части настоящей работы было рассмотрено явление перекрестной речи, под которым Р. Дельмонте понимает речь, при которой два человека говорят одновременно, произнося слова или, в некоторых случаях, звуки в один и тот же момент.

В ходе работы была разработана классификация функций перекрестной речи, в соответствии с которой далее сопоставлялся отобранный материал. Этот материал (15 записей на английском языке продолжительностью 206 минут, заимствованных из корпуса академической коммуникации GeWiss, и 15 записей на русском языке продолжительностью 187 минут, записанных автором в Сибирском федеральном университете) анализировался с целью выявления функций перекрестной речи в экзаменационной беседе. Все примеры были разделены на 5 групп, в соответствии с выделенными функциями (выражение согласия, выражение несогласия, нерелевантность высказывания одного из коммуникантов, предвосхищение реплики коммуниканта, помощь собеседнику).

Выполненное исследование показало, что частотность проявления функций согласия и функции предвосхищения реплики коммуниканта выше, чем других функций. В русском и английском академическом дискурсе использование найденных функций перекрестной речи практически одинаково, однако, было отмечено, что функция помощи собеседнику характерна больше для англоязычной культуры, а функция согласия – для русской.

На лексическом уровне функции перекрестной речи в русском языке репрезентируются частицей (да), выражающей согласие, междометиями (угу, ну, хм), отрицательными частицами (не, ни), противительным союзом (но).

В английском академическом дискурсе функции перекрестной речи представлены похожими частями речи, например частицей с положительной семантикой (yes), междометиями (yeah, okay), отрицательной частицей (not), союзами (and, so, but). Однако также было отмечено, что в английском академическом дискурсе, в случаях с наложением речи, используются маркеры смягчения, что нехарактерно для русской экзаменационной беседы. К таким маркерам относятся конструкция выражения мнения, включающая местоимение и эпистемологический глагол (mean); дискурсивный маркер смягчения (just), который способствует сокращению границ между коммуникантами; разговорная или неформальная лексика (maybe), также относящаяся к категории смягчения.

Результаты данного исследования показали, что, несмотря на то, что функции перекрестной речи в русском и английском академическом дискурсе проявляются со схожей частотностью, представители английской культуры склонны к использованию маркеров смягчения, ввиду следования вежливому/неконфликтному поведению.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Жанр экзамена является еще недостаточно изученной областью в академическом дискурсе, ввиду чего речь коммуникантов, участвующих в неравностатусной беседе представляет интерес для исследований в области лингвистики. В ходе работы был изучен и обобщен материал в области академического дискурса, жанра экзамена и перекрестной речи, который послужил основой для дальнейшего практического исследования.

Данная работа, нацеленная на изучение и описание функций перекрестной речи в ситуации статусного неравенства, позволила создать корпус экзаменационных бесед, тем самым пополнив арсенал описания явлений, происходящих в речи при статусно неравной коммуникации. Отобранные примеры с наложением речи позволили создать классификацию функций перекрестной речи, а сравнительный анализ практического материала позволил выявить особенности русского и английского академических дискурсов.

Ключевым понятием данной исследовательской работы является «перекрестная речь». Она понимается как речь, в которой два человека говорят одновременно, произнося слова или в некоторых случаях звуки в один и тот же момент. Наложение речи может помочь забрать слово у другого говорящего (прерывание), побудить говорящего продолжить речь или просто закончить разговор в безуспешной попытке взять коммуникативную инициативу. Было отмечено, что не все прерывания речи возникают из-за нежелания людей слушать друг друга.

Анализ отобранного материала (15 записей на английском языке продолжительностью 206 минут, заимствованных из корпуса академической коммуникации GeWiss, и 15 записей на русском языке продолжительностью 187 минут, записанных автором в Сибирском федеральном университете) проводился с целью выявления функций перекрестной речи. В ходе работы было выявлено 5 основных функций перекрестной речи в экзаменационной

беседе: функция согласия, функция несогласия, функция нерелевантности высказывания коммуниканта, функция предвосхищения реплики коммуниканта и функция помощи коммуниканту. Исследование показало, что наиболее частотными, как для русского, так и для английского академического дискурса, оказались: функция согласия и функция предвосхищения реплики коммуниканта. Однако было выявлено, что для английского академического дискурса более характерно использовать средства смягчения во время наложения речи, во избежание конфликтных ситуаций.

Настоящее исследование также представляет интерес ввиду того, что перекрестная речь была рассмотрена в рамках академического дискурса, который характеризуется ритуальностью, научным стилем, нацеленностью на получение научного знания. В рамках академического дискурса был рассмотрен жанр экзамена, как его важная составляющая, который характеризуется ролевой асимметрией коммуникантов, сферой официального институционального общения, нацеленностью коммуникантов на кооперативность и демонстрацию компетентности.

В ходе сопоставительного анализа полученного материала было выявлено, что функция согласия и функция предвосхищения реплики коммуниканта являются самыми частотными как в русском, так и в английском академическом дискурсе. Более того, было отмечено, что функция помощи собеседнику характерна в большей степени для англоязычной культуры, а функция согласия – для русской.

В ходе исследования были выявлены лексические единицы, характерные для выделенных функций. Так, для функции согласия характерны частицы с положительной семантикой (да, yes), междометия (угу, yeah, okay); для выражения несогласия и для функции нерелевантности высказывания собеседника: отрицательные частицы (не, ни, not), противительные союзы (но, but); для функции предвосхищения собеседника: междометия (ну, хм), союзы (and, so); для функции помощи собеседнику:

лексические единицы, подходящие по контексту. Кроме того, было выявлено, что в английском академическом дискурсе часто использовались маркеры смягчения в случаях с наложением речи, представленные конструкцией выражения мнения (mean); дискурсивным маркером смягчения (just), который способствует сокращению границ между коммуникантами; разговорной или неформальной лексикой (maybe).

Данная работа вносит вклад в изучение английского и русского академического дискурсов за счет сравнительного анализа. Исследование функций перекрестной речи на материале аудиозаписей экзаменационных бесед на английском и русском языках помогает расширить представление об использовании определенных языковых средств в рамках академического дискурса, а также вносит вклад в понимание межкультурных различий между русским и английским академическим дискурсом.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик: Эль-Фа, 1999. 318 с.
2. Баранов А.А., Жученко О.А. Динамика оценочной деятельности студентов вуза на экзамене // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 1-10.
3. Булгакова Е.Т. Педагогический дискурс в структуре образовательного процесса // Наука и современность. 2011. № 8-1. С. 209-214.
4. Бурмакина Н.Г. Коммуникативный жанр экзамена // Казанская наука. 2013. № 12. С. 156-162.
5. Вепрева И.Т. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по современному русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2011. № 9. С. 91-97.
6. Давыдова М.Л., Шанин А.А. Экзамен по гуманитарным дисциплинам: устная или письменная форма // Актуальные вопросы профессионального образования. 2004. № 8. С. 96-97.
7. Дроздова Д.Р. Синтаксические средства языкового манипулирования в академическом дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: филология и искусствоведение. 2015. № 2 (153). С. 30-35.
8. Евтюгина А.А. Научно-педагогический дискурс как тип институционального общения в образовательной среде педагогического вуза // Научный диалог. 2014. № 3 (27). С. 141-153.
9. Зубкова Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2009. № 5(39). С. 28-32.
10. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.

11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: «Перемена», 2002. 331 с.
12. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.
13. Кравцова Е.В. Научный дискурс как вид институционального типа дискурса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика. 2012. № 25. С. 130-131.
14. Крейнина О.В. Взаимосвязь страха студентов перед экзаменами и их личностных характеристик // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 17. № 43-2. С. 131- 135.
15. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. 392 с.
16. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
17. Мальцева Е.Ю. Междисциплинарный анализ определения дискурса, в частности академический дискурс // Успехи современной науки. 2017. Т. 2. № 1. С. 102-104.
18. Митягина В.А. Коммуникативное действие в академическом дискурсе: социокультурная характеристика // Известия волгоградского государственного педагогического университет. 2008. № 5. С. 13-16.
19. Мороз Н.Ю. Особенности изменения просодических параметров речи в немецкой спонтанной диалогической речи с учетом социального статуса коммуникантов // Вестник МГЛУ. Серия: образование и педагогические науки. 2012. № 20 (653). С. 70-76.
20. Поспелова Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестник Костромского государственного университета. 2009. Т. 15. № 1. С. 307-310.
21. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 12. С. 19-25.

22. Суворова С.Л. Феноменология исследования понятий «дискурс» и «педагогический дискурс» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. педагогические науки. 2012. № 4 (263). С. 84-87.

23. Тарасова Л.Е. Страх перед экзаменами и его детерминанты у студентов-гуманитариев // Известия Саратовского университета. новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. Вып. 3. С. 78-83.

24. Темнова Е.В. Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей. Москва: Изд-во: ООО МАКС Пресс (Москва), 2004. С. 24-32.

25. Трунова О.В. Лингвистика академический дискурс: терминологические диссонансы // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2016. № 6 (171). С. 61-65.

26. Хутыз И.П. Академический дискурс как форма институциональной коммуникации: лингвокультурный аспект. Межвузовский сборник научных трудов. А.Г. Пастухов (отв. ред.), 2012. 115 с.

27. Хутыз И.П. Особенности конструирования академического дискурса: ориентация на читателя / автора // Вестник майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1, С. 77-82.

28. Хутыз И.П. Лингвокультурные традиции в пространстве академического дискурса: особенности конструирования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: филология. теория языка. языковое образование. 2016. 3 (23) С. 86-93.

29. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд. 5-е., М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 125 с.

30. Шарифуллин Б.Я. Экзамен как сложная коммуникативная ситуация действительности // Экология языка и коммуникативная практика. № 2. 2015. С. 313-330.

31. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010. 440 с.



32. Adda-Decker M. et al. Annotation and analysis of overlapping speech in political interviews. LREC 2008 Marrakech. 2008. P. 3105-3111.
33. Delmonte R. Parsing Spontaneous Speech. EUROSPEECH, Geneva. 2003. P. 1999-2004.
34. Elizabeth T. et al. Academic Discussions: An Analysis of Instructional Discourse and an Argument for an Integrative Assessment Framework // American Educational Research Journal. 2012. Vol. 49. No. 6. P. 1214–1250.
35. Flowerdew J., Wang S. Identity in Academic Discourse. Annual Review of Applied Linguistics, 35 (2015). Cambridge University Press. 2015. P. 81–99.
36. Gardner R., Mushin I. Post-start-up overlap and disattentiveness in talk in a Garrwa community // Australian Review of Applied Linguistics Vol. 30. No. 3 [Электронный ресурс]. 2007. URL: <https://goo.gl/SXxsp1> (дата обращения: 11.02.2018).
37. Hangsheng Z. Academic Discourse Right/Power and the Development of Chinese Sociology // Social Sciences in China. 2011. Vol. 22. No. 4. P. 92-105.
38. Jefferson G. Notes on Some Orderlinesses of Overlap Onset. Tilburg University, Department of Language and Literature. 1984. P. 11-38.
39. Lee J. Gesture and Private Speech In Second Language Acquisition. Printed in the United States of America. SSLA, 30. Cambridge University Press. 2008. P. 169–190.
40. Limberg H. Discourse structure of academic talk in university office hour interactions. Discourse Studies, SAGE Publications. 2007. Vol. 9(2). P. 176–193.
41. Meer D. Der Prüfer ist nicht der König: mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. – Tübingen: Niemezer, 1998. 232 p.
42. Patricia A. Duff, Language Socialization into Academic Discourse Communities. Annual Review of Applied Linguistics (2010), 30. Cambridge University Press. 2010. P. 169–192.
43. Peets K., Bialystok E. Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual

kindergarteners. *Applied Psycholinguistics* 36 (2015). Cambridge University Press. 2013. P. 437–461.

44. Schegloff E. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society* 29, Los Angeles. 2000. P. 1-63.

45. Schlee E. Gender and academic discourse: Global restrictions and local possibilities. *Language in Society* 37: Cambridge University Press. 2008. P. 515-538.

46. Shriberg E., Stolcke A., Baron D. Observations on Overlap: Findings and Implications for Automatic Processing of Multi-Party Conversation. *Eurospeech* [Электронный ресурс]. 2001. URL: <https://goo.gl/FCgc69> (дата обращения: 11.02.2018).

47. Tinning R. ‘I don't read fiction’: academic discourse and the relationship between health and physical education // *Sport, Education and Society*. 2015. Vol. 20. No. 6. P. 710-721.

48. Truong K. P. Classification of cooperative and competitive overlaps in speech using cues from the context, overlapper, and overlappee. *Interspeech*, France. 2013. P.1404-1408.

Нотационные обозначения

<u>Да</u>	Наложение высказываний обозначается подчеркиванием одновременно произносимых фрагментов.
(1)	(1) Цифры в скобках обозначают продолжительность паузы в секундах.
(...)	Данное обозначение используется в случае невозможности расшифровать фрагмент звучащей речи.
(да)	Данное обозначение используется для слов, которые не до конца были расшифрованы, однако, можно предположить, что за слово было произнесено.
друГИЕ	Просодическое выделение обозначается путем написания прописными буквами выделяемого слога.
/	Косая черта маркирует обрыв слова.
?	Высоко восходящая интонация.
,	Восходящая интонация.
;	Нисходящая интонация.
.	Глубоко нисходящая интонация.
гм, хм, э	Знаки хезитации, вокализованные паузы, знаки приема.
<i>курсив</i>	Ускорение темпа

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра теории германских языков и межкультурной коммуникации  
45.03.02.03 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой ТГЯиМК

 О.В. Магировская

« 22 » июня 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА  
ФУНКЦИИ ПЕРЕКРЕСТНОЙ РЕЧИ  
В КОММУНИКАТИВНОМ ЖАНРЕ ЭКЗАМЕНА  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Выпускник



А.Ю. Максимова

Научный руководитель



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

Нормоконтролер



А.В. Тарасенко

Красноярск 2018