

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 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой ТГЯиМКК
_____ О.В. Магировская
« _____ » _____ 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
**ПОВТОРЫ В КОММУНИКАТИВНОМ ЖАНРЕ
ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Выпускник	Г.А. Романова
Научный руководитель	канд. филол. наук, доц. каф. ТГЯиМКК Н.Г. Бурмакина
Нормоконтролер	А.В. Тарасенко

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ЭКЗАМЕН КАК ЖАНР АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУСА.....	6
1.1. Академическая коммуникация как институциональный тип дискурса.....	6
1.2. Коммуникативный жанр устного экзамена.....	14
1.3. Конверсационный анализ как основной метод исследования повторов в устной спонтанной речи.....	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	24
ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЕ.....	25
2.1. Формулирование понятия повтора в лингвистике.....	25
2.2. Функции повторов в англоязычном дискурсе.....	29
2.3. Функции повторов в русскоязычном дискурсе.....	41
2.4. Сопоставительный анализ повторов.....	54
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Знаки и сокращения в транскриптах.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено рассмотрению функций повторов в устном общении на материале коммуникативного жанра университетского экзамена.

Повтор как фигура речи многократно становился предметом рассмотрения в исследованиях по стилистике и риторике (К.А. Долинин, И.В. Арнольд, Т.А. Жеребило). В устной спонтанной коммуникации повтор выполняет отличные от письменного текста функции.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью данного явления в устном общении при статусном неравенстве партнеров по коммуникации.

Цель работы состоит в рассмотрении функций повтора в устной академической коммуникации на примере жанра университетского экзамена.

Названная цель требует решения следующих **задач**:

- а) обобщение характеристик академического дискурса;
- б) создание корпуса аудиозаписей экзаменационных бесед;
- в) выявление функций повтора в жанре университетского экзамена;
- г) описание функций использования повторов в данном жанре;
- д) рассмотрение особенностей выражения повтора в британской и русской лингвокультурах.

Объектом исследования является жанр устного университетского экзамена.

Предметом исследования служат повторяющиеся реплики или фрагменты реплик.

Материалом исследования послужили аудиозаписи и скрипты экзаменационных бесед, выполненных мной и коллективом студентов, работающих под руководством Н.Г. Бурмакиной в Сибирском Федеральном Университете в период зимней сессии 2016\17 г. и самостоятельно затранскрибированный. Материалом для исследования на английском языке

послужили записи экзаменационных бесед из корпуса разговорного научного языка GeWiss (Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache).

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

Теоретической базой послужили работы в области теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров), а также работы отечественных и зарубежных авторов по теории коммуникативной лингвистики (В.И. Карасик, Л.В. Куликова, М.Л. Макаров) и методологии конверсационного анализа (Е.А. Schegloff, J. Bergmann, T. Luckmann, О.Г. Исупова).

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

Во введении формулируется объект и предмет исследования, ставятся цели и задачи, указывается актуальность работы, и описываются методы и материал, использованный для исследования.

В главе 1 «Университетский экзамен как жанр академического дискурса» представлено описание академического дискурса как одного из видов дискурса, приведены основные характеристики коммуникативного жанра университетского экзамена, раскрыта сущность метода конверсационного анализа.

В главе 2 «Функции повторов в экзаменационной беседе» изложены подходы к рассмотрению повтора как фигуры речи, как риторического приема, как средства преодоления коммуникативных неудач в устной диалогической речи.

Рассмотрены случаи возникновения повторов в экзаменационной беседе на английском и русском языках, описаны функции повторов в данном жанре, разработана классификация, проведено сопоставление повторов в коммуникации между экзаменатором и экзаменуемым в британской и русской лингвокультурах.

В заключение работы представлены основные выводы, а также намечены перспективы дальнейшего исследования.

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

ГЛАВА 1. УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ЭКЗАМЕН КАК ЖАНР АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

1.1. Академическая коммуникация как институциональный тип дискурса

Категория дискурс является одной из основных в коммуникативной лингвистике. Как и всякое широко применяющееся понятие она допускает различные варианты произношения (с ударением на первом или втором слоге), так же множество научных интерпретаций и потому, требует уточнений. До сих пор, не существует общепринятого определения дискурса, несмотря на то, что изучение дискурса является весьма актуальным.

М.Л. Макаров, говоря о современном восприятии дискурса, выражает следующую мысль: «сегодня категория дискурса в социальных науках играет роль, подобную той, что отведена евро в европейской экономике» [Макаров, 2003: 10].

Данную мысль продолжает М.В. Беляева. В своей работе, она говорит о том, что в настоящее время существует множество определений понятия «дискурс», но нет пока такого, которое могло бы стать абсолютно единственным и общепринятым [Беляева, 2011: 123].

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

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

Профессор Т. Ван Дейк, характеризует дискурс следующим образом: «Дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие) есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие (КД) может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Типичные примеры: обыденный разговор с другом, диалог между врачом и пациентом, чтение газеты» [Teun Van Dijk, 1998, 13; цит. по: Дерябин, 1999].

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

Дебора Шифрин выделяет три основных подхода к трактовке этого понятия. Первый подход, осуществляемый с позиций формально или структурно ориентированной лингвистики, определяет дискурс просто как «язык выше уровня предложения или словосочетания» — «*language above the sentence or above the clause*» [Stubbs 1983: 1; ср.: Schiffrin 1994: 23; Steiner, Veltman 1988; Stenström 1994: xi и др.; цит. по: Макаров, 2003: 85].

Второй подход дает функциональное определение дискурса как всякого «употребления языка»: «*the study of discourse is the study of any aspect of language use*»; «*the analysis of discourse, is necessarily, the analysis of language in use*». Этот подход предполагает обусловленность анализа функций дискурса изучением функций языка в широком социокультурном контексте. Здесь принципиально допустимыми могут быть как этический, так и эмический подходы. Второй — этический подход. В его рамках анализ

происходит от выделения ряда функций. Анализ происходит от соотнесения форм дискурса, высказываний и их компонентов с той или иной функцией. Однако, при эмическом подходе «исследованию подлежит весь спектр функций (не определяемых априорно) конкретных форм и элементов дискурса» [Там же: 85].

Третий вариант определения, подчеркивает взаимодействие формы и функции: «дискурс как высказывания». Данное определение подразумевает, что «дискурс является не примитивным набором изолированных единиц языковой структуры «больше предложения», а целостной совокупностью функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка» [Там же: 85].

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

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

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

В данном исследовании из вышеуказанного, в рамках нашего исследования используется термин академический дискурс. Следует отметить, что некоторые ученые называют смежными академический, педагогический и научный дискурсы.

Для того чтобы разобраться в различиях между данными терминами необходимо рассмотреть, что под ними понимается.

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

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

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

О стратегиях автор говорит следующее: «стратегии педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций, конкретизирующих основную цель социализации человека — превратить человека в члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и мнений, норм и правил поведения этого общества» [Там же: 213].

По мнению Г.Г. Слышкина, все богатство приемов и стратегий педагогического дискурса призвано служить созданию стройной всеобъемлющей системы культурных концептов (т.е. того, что философские науки называют мировоззрением), отвечающей идеологическим и социальным запросам данного общества [Слышкин, 2000: 80].

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

В.И. Карасик предоставляет следующие данные о научном дискурсе. «Участниками научного дискурса являются исследователи, как представители научной общественности. При этом характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет

каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [Карасик, 2002: 230].

По мнению автора, для научного дискурса актуальным является доказательство отклонения от истины, т.е. доказательство заблуждения. Он считает, что способы такого доказательства детально разработаны в логике. Стратегии научного дискурса определяются его частными целями. Стратегии научного дискурса реализуются в его жанрах (научная статья, монография, диссертация, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензия, реферат, аннотация, тезисы) [Там же: 231,232].

Тематика научного дискурса охватывает очень широкий круг проблем, принципиально важным в этом вопросе является выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания [Там же: 232].

С.В. Ракитина представляет научный дискурс как когнитивно-событийное пространство научного речемышления связанное с тремя субъектами: адресантом, для которого это процесс осмысления актуализирующихся концептом - стимулом научных знаний, перевода языка смыслов на язык текстовых и языковых значений для адекватного восприятия реципиентами, адресатом, осмысливающим в дискурс-пространство научного текста [Ракитина, 2007: 10].

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

Институциональный дискурс, интерпретируется Е.И. Шейгал, как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах общение в которых является составной частью их организации» [Шейгал, 2000: 60].

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

К. Хайленд считает, что: «Academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy. Its significance lies in the fact that complex social activities like educating students, demonstrating learning, disseminating ideas and constructing knowledge, rely on language to accomplish». *Академический дискурс относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения. Его значимость заключается в комплексности видов общественной деятельности: в виде обучения учащихся, демонстрации обучения, распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка* [Hyland K., 2009; цит. по пер. Дроздова, 2015: 37].

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

В работе «Особенности конструирования академического дискурса» И.П. Хутыз отмечает, что к институциональным дискурсам относится и академический. Как и всякий дискурс, АД выступает в качестве информативной плоскости, объединяющей индивида и дисциплину, научное направление, в котором работает автор. АД – часть институциональных практик, характерных для определенного сообщества. «Это деятельность, регулирующая процесс порождения смысла и представляющая особые

социальные отношения и способы видения и описания окружающего мира» [Khutyuz I.P. 2015:176; цит. по Хутыуз, 2015: 87].

Статус академического дискурса, как один из типов дискурса, вызывает вопросы у исследователей и по сей день, и связано это с тем, что многие лингвисты не выделяют академический дискурс как полноценную разновидность институционального дискурса, говоря либо о научном, либо о педагогическом дискурсе [Бурмакина, 2014: 156].

В.Я. Зубкова выделяет академический дискурс как разновидность институционального дискурса. Его основной целью она называет «профессиональное педагогическое общение в высшем учебном заведении, нацеленное на подготовку специалистов высокой квалификации» [Зубкова, 2009].

Описывая характеристики академического дискурса, автор говорит о том, что основными участниками дискурса – агентами и клиентами – являются преподаватели и студенты соответственно, общение между которыми носит неравностатусный, двунаправленный характер [Зубкова, 2009: 29].

Академический дискурс обладает лингвистическими и экстралингвистическими свойствами. Он представляет собой взаимодействие, в котором расставлены ролевые характеристики. В данном взаимодействии учитывается цель и место общения. Академический дискурс имеет целевую и тематическую направленность, а также связь с определенной сферой человеческой деятельности.

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

1.2. Коммуникативный жанр устного экзамена

Для того чтобы понять, что такое коммуникативный жанр экзамена, стоит начать с определения термина жанр. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахманова дает следующее определение данному понятию: «ЖАНР англ. genre. 1. Род, разновидность произведений в составе художественной литературы, за которым в известные исторические эпохи могла закрепляться та или иная стилистическая разновидность языка. 2. Род, разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации и целью употребления. Жанр газетно-публицистический. Жанр ораторский. Жанр повествовательный. Жанр речи» [Ахманова, 1966: 143].

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

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

М.М. Бахтин подчеркивает разнородность речевых жанров. «В самом деле, к речевым жанрам мы должны отнести и короткие реплики бытового диалога (причем разнообразие видов бытового диалога в зависимости от его темы, ситуации, состава участников чрезвычайно велико), и бытовой рассказ, и письмо (во всех его разнообразных формах), и короткую стандартную военную команду, и развернутый и детализованный приказ, и довольно пестрый репертуар деловых документов (в большинстве случаев

стандартный), и разнообразный мир публицистических выступлений (в широком смысле слова: общественные, политические); но сюда же мы должны отнести и многообразные формы научных выступлений, и все литературные жанры (от поговорки до многотомного романа)» [Там же: 159].

В своей монографии Л.В. Куликова и С.Б. Белецкий говорят о том, что «на сегодняшний день теория жанров речи, или коммуникативных жанров, разрабатывается в рамках ряда направлений коммуникативно-функциональной лингвистики. Условно можно выделить два основных направления изучения коммуникативных жанров: а) в русле теории речевых актов (проблема типологизации жанров) и б) в русле социолингвистики (проблема социального поведения в речевом общении)» [Куликова, Белецкий, 2011: 74].

«Коммуникативный жанр представляет собой культурно-специфичный способ решения коммуникативных проблем общественной значимости, превращающий их в «непроблематичные» проблемы. При решении коммуникативных проблемы по определенному образцу коммуниканты заранее структурируют свое взаимодействие, а отклонения от схемы развертывания взаимодействия в рамках того или иного жанра воспринимаются как нарушение ожиданий и / или влекут за собой санкции» [Ehlich / Rehbein, 1979; цит. по Куликова, Белецкий, 2011: 75].

Значение термина экзамен представляется в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова как: «ЭКЗАМЕН, -а, м. 1. по чему. Проверочное испытание по какому-то учебному предмету. Принять, сдать, выдержать. Э. по физисе. Государственные экзамены (выпускные экзамены в высших и средних специальных учебных заведениях). 2. на кого-что. Проверка знаний для получения какого-то названия, специальности, должности. Э. на домашнюю учительницу (устар.). Э. начин (устар.). 3. перен., на что. Вообще проверка, испытание. Э. "а мужество. И прил. экзаменационный, -ая, -ое (к 1 и 2 знач.). Экзаменационная сессия» [Ожегов, 2008-2017].

По словам В.И. Карасика, экзамен - это «ситуация официального выяснения знаний, полученных учащимся. При этом мы представляем себе сидящих друг против друга экзаменатора и экзаменуемого. Их разделяет стол, на котором лежат экзаменационные билеты. Экзаменатор задает вопросы, экзаменуемый отвечает на них, проявляя определенную степень волнения. Экзаменатор определяет уровень знаний и оценивает его по условной шкале, принятой в той или иной стране» [Карасик, 2002: 106].

Н.Г. Бурмакина, в своей работе говорит о том, 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: 156].

«Коммуникативной целью экзаменуемого является демонстрация информированности о существующих (не принадлежащих ему) мнениях по определенному научному либо научно-практическому вопросу и выражение своего отношение к данным позициям. Экзаменатор, являющийся экспертом в обсуждаемой области, принимая участие в экзаменационной беседе, играет роль агента социального института высшего образования. Его коммуникативная цель в данной ситуации заключается в ратификации компетентности собеседника либо в констатации дефицита знаний в обсуждаемой сфере» [Там же: 156].

Д.Р. Дроздова в своей работе по педагогике, говорит о том, что цель учащегося на экзамене нередко представляет собой не демонстрацию знаний в определенной сфере или вопросе, а получение хорошей оценки, независимо от его заинтересованности в конкретном предмете [Дроздова, 2015:31].

В жанре экзамена субъекты общения стремятся к коммуникативной точности. Экзаменуемый прилагает дополнительные ментальные усилия для поиска наиболее удачных форм выражения смыслов, что делает его речь

затрудненной, т.е. маркированной большим количеством репертуар, знаков гезитации, замедлением темпа, удлинением пауз и др. Автор упоминает о том, что структура экзаменационного билета может варьироваться в зависимости от количества тематических блоков. Формой письменного экзамена может являться эссе, тест или любая другая форма, которую экзаменатор считает необходимой для проверки знаний экзаменуемого. [Там же: 157].

Автор настаивает на том, что в основе жанра экзамена лежит информативный диалог, но, информирование не является коммуникативной задачей участников общения, они преследуют иные цели. Тематика общения в данном жанре ограничена рамками научной (учебной) дисциплины, целями и задачами учебного курса [Там же: 156].

При рассмотрении коммуникативного жанра экзамена важно выделить коммуникативные цели, которые преследуют обе стороны. Коммуникативной целью экзаменатора служит проверка знаний отвечающего. В свою очередь, коммуникативной целью отвечающего, служит демонстрация его компетентности в определенном вопросе или сфере.

При взаимодействии в академической среде преподаватель и студент, выстраивают определенные межличностные отношения. По мнению В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой и В.М. Погольша такие межличностные отношения: «представляют собой систему установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности, и ценностями, на которых основывается общение людей» [Куницына, Казаринова, Погольша, 2001: 129].

Межличностные отношения в образовательной среде в системе «преподаватель-студент», по мнению Л.А. Ларионовой, Т.А. Жданко представляют собой «систему взаимного воздействия субъектов в

совместной деятельности на основе общих целей профессионального развития» [Ларионова, Жданко, 2014: 76].

Устный экзамен обладает рядом характеристик. Студент, во время экзамена должен:

1. излагать основной материал по вопросу и самостоятельно делать обобщения и выводы из сказанного, вычленять причинно-следственные связи и связывать один вопрос с другим;
2. оперировать терминами и уметь их объяснять;
3. следить за тем, чтобы его ответ оставался логичным и последовательным.

В свою очередь экзаменатор должен производить экспертную оценку услышанного. В ходе ответа, он может задавать дополнительные вопросы по теме билета или пройденного материала.

В данной работе экзамен рассматривается как процесс, в ходе которого доверенным лицом института (экзаменатором) осуществляется экспертная проверка и оценка знаний экзаменуемого. При этом экзаменуемый обладает интенцией демонстрации своей компетентности в определенном вопросе.

1.3. Конверсационный анализ как основной метод исследования повторов в устной спонтанной речи

В данном исследовании мы прибегаем к методу конверсационного анализа. Данный термин является эквивалентом английского conversation analysis и дословно переводится как анализ диалога. В связи с актуальностью данного метода, существует множество определений конверсационного анализа.

О.В. Исупова говорит о том, что конверсационный анализ основан на методологических принципах интерпретативной парадигмы, конструктивистском видении действительности [Исупова, 2002: 33].

Далее добавляет: «Изначально конверсационный анализ предполагал изучение именно и только устной бытовой речи, более того, только разговоров между несколькими собеседниками...Целью конверсационного анализа является описание социальных практик и ожиданий, на основе которых собеседники конструируют своё собственное поведение и интерпретируют поведение другого» [Там же: 35].

Габриэль Паллотти, определяет конверсационный анализ как: «a way of describing human behavior based on the careful observation of everyday interactional practices. It is an action-oriented approach, seeing linguistic productions first and foremost as moves within social exchanges. This kind of orientation may be particularly relevant for scholars working in the field of learning and teaching Languages for Specific Purposes (LSP). CA provides a well-established methodology and a robust set of results for the systematic description of oral language practices in professional contexts»

Способ описания поведения человека, который основан на тщательном наблюдении за повседневной практикой межличностного взаимодействия. Этот подход имеет практическую направленность и рассматривает лингвистические постановки в первую очередь как движение в рамках социальных обменов.

Подобная направленность, по словам автора, является особенно актуальной для ученых, работающих в области изучения и преподавания языков для специальных целей. Таким образом, разговорный анализ предоставляет собой прочно сложившуюся методологию и надежный набор результатов для систематического описания устной языковой практики в профессиональных контекстах [Pallotti, 2007: 37] (перевод здесь и далее по тексту наш).

Пол Сидхаус, определяет разговорный анализ следующим образом: «Conversation Analysis (CA) is a methodology for the analysis of naturally-occurring spoken interaction. It is a multi-disciplinary methodology which is now applied in a very wide range of professional and academic areas. There have been a number of different conceptions of the relationship between CA and the broad field of language learning and teaching, and CA has indeed been applied in research in this field in many different ways»

Конversationный Анализ (КА) - это методология для анализа естественного разговорного взаимодействия. Он является междисциплинарной методологией, которая в настоящее время применяется в самых различных профессиональных и академических областях. Существовал ряд различных концепций взаимоотношений между КА и широкой областью изучения языка и преподавания, и КА действительно применялся в исследованиях в этой области различными способами [Seedhouse, 2005: 165].

Ссылаясь на Харвея Сакса и Эммануэля Щеглофа, автор, говоря об истоках разговорного анализа, излагает следующее:

«CA was started by sociologists Sacks and Schegloff as a sociological ‘naturalistic observational discipline that could deal with the details of social action rigorously, empirically and formally’» (Schegloff & Sacks 1973: 289f.)

Начало разговорному анализу положили социологи Сакс и Щеглоф, как социологическая "натуралистическая наблюдательная

дисциплина, которая могла бы заниматься деталями социальной деятельности тщательно, эмпирически и формально [Seedhouse, 2005: 166].

Пол Тэн Хэйв, говоря об особенностях конверсационного анализа, упоминает что: «in CA the focus is on the procedural analysis of talk in interaction, how participants systematically organize their interactions to solve a range of organizational problems, such as the distribution of turns at talking, the collaborative production of particular actions, or problems of understanding»

Основное внимание уделяется процессуальному анализу разговоров в процессе взаимодействия, а также тому, как участники систематически организуют свои взаимодействия, для того чтобы решить ряд организационных проблем. Среди которых, автор выделяет такие как: распределение очередности при разговоре, совместное производство определенных действий или проблемы взаимопонимания [Ten Have, 2006: 25].

Об анализе автор упоминает следующее: «Analysis is always based on audio or visual recordings of interaction, which are carefully transcribed in detail. The research should be "data-driven"—in the sense that concepts and hypotheses should be based on careful consideration of the data, recordings and transcript, rather than drawn from theoretical preconceptions or ideological preferences»

Анализ всегда основан на аудио- или визуальных записях взаимодействия, которые тщательно транскрибируются в деталях. Исследование основывается на фактических данных, то есть, концепции и гипотезы должны быть основаны на тщательном рассмотрении данных, записей и стенограммы, а не опираться на теоретические предубеждения или идеологические предпочтения [Там же: 25].

Под термином «конверсационный анализ» мы понимаем анализ, изучающий структуру и формальные свойства языка, опирающийся на объективные данные, который рассматривает коммуникацию как социальное взаимодействие.

Конверсационный анализ, как и любой другой имеет свои тонкости и особенности. О.В. Исупова ссылаясь на Дж. Хэритеджа, называет три

основных постулатах конверсационного анализа. Первый гласит о том, что вербальное взаимодействие является структурно организованным. Вторым это вклад, который вносит каждый из участников в интеракцию, контекстуально ориентирован. Процесс индексирования высказывания к контексту неизбежен. Третий – особенности естественной речи актуализируются в каждой детали интеракции, так что нельзя пренебречь ни одной из них как случайной, малозначимой или «неправильной» [Исупова, 2002: 38].

Тимоти Кошманн, описывает методологию конверсационного анализа следующим образом: «CA transcripts capture not only what is said, but also details of delivery (intonation, volume, pace) and timing. By including these features in the transcript, they are made available to the analysis and, later, serve as a means whereby others can reconstruct the practices upon which the analysis was based»

КА фиксирует не только сказанное, но и детали доставки (интонацию, объем, темп) и хронометраж. Благодаря добавлению этих деталей в транскрипт они становятся доступными для анализа и, позднее, служат средством, позволяющим другим восстановить метод, на котором основан анализ [Koschmann, 2013: 152].

Автор подытоживает, собирая вместе все части методологии конверсационного анализа, и приходит к выводу:

«The method of CA, therefore, is to conduct an analysis into participants' everyday analyses—the witnessable procedures whereby they produce their interaction as sensible. The goal of the technical analysis is to produce an account of how understanding is achieved within the participants' talk, not through speculation about causes and effects, but rather by simply describing just how it was done based on what is available to be seen and heard in the recording. This insistence that all claims must be grounded in the recorded materials is a hallmark of CA research and a source of its rigor. The participants' joint production of

understanding is fundamental to how instructional and collaborative interaction is organized»

Метод конверсационного анализа заключается в изучении ежедневных исследований участников—процедур, посредством которых они производят свое взаимодействие как осознанное. Целью технического анализа является получение мнения о том, как достигается понимание в ходе беседы, не через домыслы о причинах и следствиях, а простым описанием того как оно было достигнуто основываясь на том, что можно увидеть и услышать в записи. По мнению автора, основополагающим с точки зрения организации образовательных и коллективных взаимодействий является совместное формирование понимания между участниками [Koschmann, 2013: 153].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В данной работе мы оперируем такими терминами как: дискурс, академический дискурс, коммуникативный жанр экзамена, экзамен, повтор и др.

Дискурс, в контексте нашего исследования, рассматривается как продукт речевого действия с привязанностью к контексту, жанровой принадлежностью и соотнесенностью с конкретным историческим периодом.

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

Экзамен — это коммуникативный жанр, в рамках которого экзаменатор осуществляет экспертную проверку и оценку знаний экзаменуемого. Каждый из участников экзаменационной беседы преследует свои цели. Экзаменуемый стремится продемонстрировать свою компетентность в дисциплине, ставшей предметом экзамена. Коммуникативная цель экзаменатора — экспертная оценка знаний собеседника.

Конверсационный анализ в данной работе понимается как метод изучения структуры и формальных свойств языка в процессе речевого взаимодействия. Он опирается на объективные данные, полученные в результате работы с зафиксированными аудио или видео материалами.

ГЛАВА 2. ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЕ

2.1. Формулирование понятия повтора в лингвистике

Использование повтора часто наблюдается в художественных и публицистических текстах и как художественное средство используется в произведениях всех жанров. Его рассмотрением занимаются такие науки как: риторика, стилистика и лингвистика.

В стилистике, например, К.А. Долинин говорит о том, что повтор используется для восполнения качества количеством. Автор добавляет, что Ш. Балли объясняет это явление эмоциональными импульсами, которые отражает речь: «эти импульсы проявляются в том, что мысль повторяется соответствующее число раз: сколько импульсов, столько и повторений [Долинин, 1987: 216].

И.В. Арнольд в работе «Стилистика современного английского языка», ссылаясь на С.С. Беркнера говорит, что «функция повтора заключается в выражении экспрессивной реакции на слова собеседника и зачастую ограничивается исключительно оценкой услышанного и не служит для передачи новой мысли» [Арнольд, 2002: 187].

Особенность повтора как стилистического приема, по мнению И.И. Радченко, заключается в усилении, закреплении высказывания в сознании читателя, в апелляции к его эмоциям, чувствам, настроениям. Основной стилистической функцией повтора, она называет усиление эмоционального и эстетического воздействия на читателя/слушателя [Радченко, 2013: 131].

Т.А. Жеребило в словаре лингвистических терминов, определяет повтор следующим образом: ПОВТОР. 1) Дополнительное синтаксическое средство. Например, в русском языке повтор всегда вносит экспрессивные оттенки, акцентирует тот или иной смысл- 2) Фигура речи, состоящая в повторении звуков, слов и выражений в известной последовательности. П. используется в различных функциональных стилях. В разговорной речи П. -

это средство усиления экспрессии, выразительности высказывания. Повторы усиливают выразительность речи, ее богатство. Неоправданное перенасыщение текста повторами разрушает коммуникативные качества речи [Жеребило, 2010: 265].

Повтор встречается и в устной спонтанной коммуникации. При том является довольно распространённым в диалогической речи явлением. В данной работе нас интересует не только мнение ученых по поводу причин возникновения данного явления в процессе коммуникации, но также то, как данный термин рассматривается лингвистами.

По словам Д.Э. Розенталя, повтор представляет собой упорядоченное повторение слова, словосочетания и даже большей синтаксической единицы (предложения или его части). Упорядоченность выражается в том, что повторяющиеся единицы стоят в определенной позиции, то есть на определенном месте в предложении, его части, сложном синтаксическом целом, тексте [Розенталь и др. 1999: 133–135].

Мария дэль Пилар Гарсес Гомез определяет повторение как: «En el proceso de construcción del discurso oral, la repetición se configura como un mecanismo que permite dar cuenta de cómo se elabora y estructura el mensaje lingüístico y de cuáles son las relaciones interactivas que se establecen entre los participantes en el diálogo»

В процессе формирования устного дискурса, повторение образуется как механизм, который позволяет учесть, как разрабатывается лингвистическое сообщение и его структуру, а также какие интерактивные отношения устанавливаются между участниками диалога. [Garcés Gómez, 2004: 437].

А.В. Плотникова, характеризует повтор как фрагмент «чужой речи», смысл которого невозможно интерпретировать из его лексических компонентов. Среди главных критериев для определения коммуникативной функции она выделяет: интонацию, паралингвистические средства, характер

связи повтора с предыдущим и последующим высказываниями [Плотникова, 2014: 101].

Нами рассматривается использование повтора в устном спонтанном диалогическом дискурсе. Повтор является довольно частым явлением в коммуникации, потому существуют разные подходы к его изучению и классификации.

З. Чапига, в своей работе упоминает, что в диалогической речи, характеризующейся большей эмоциональностью, говорящий использует повтор с целью речевого воздействия на собеседника и таким образом реализует свою коммуникативную задачу [Чапига, 2014: 72].

По словам М.В. Вербической повтор реплики собеседника в диалогической речи следует рассматривать как форму перифразы или как небольшой по объему вторичный текст со всеми атрибутами, свойственными данному типу высказываний [Вербическая, 2000: 126].

В.А. Маркова предлагает следующую классификацию диалогических повторов. Первая группа называется «Изменение длины контекста» и содержит в себе три разновидности повтора: 1) сокращение контекста, 2) удлинение контекста за счет замещения синтаксических позиций неполного предложения, 3) удлинение контекста за счёт введения дополнительной информации. Вторая группа «Замена языкового средства при повторе» содержит в себе четыре вида повторов: 1) замена книжного средства стилистически нейтральным средством, 2) замена эмоционально-экспрессивного средства нейтральным средством, 3) замена отрицательной конструкции синонимичной утвердительной конструкцией (с сопутствующей лексической заменой на антоним). 4) замена эллиптической структуры стандартной структурой. [Маркова, 2016: 116].

К.С. Федорова классифицирует повторы по их формальному виду и разделяет на собственно повторы, то есть воспроизведение некоторого высказывания целиком или с незначительными модификациями, не затрагивающими его структуру и синтаксические трансформации, где, то же

содержание передается при помощи другой синтаксической конструкции (обычно с сохранением лексического наполнения высказывания). Среди собственных повторов выделяются: полный повтор, сокращенный повтор, повтор с заменой элемента, расширенный повтор. Также, автором выделяются другие типы повторов: вынужденный повтор, дидактический повтор, фактический повтор и др. [Федорова, 2001: 248].

Стоит отметить, что автор использует данную классификацию для различения повторов в общении с иностранцами, однако некоторые типы подходят нам для нашего исследования.

Классификацию К.С. Федоровой мы используем в практической части нашей работы для деления повторов по их форме.

А.В. Плотникова разделяет повтор на двойной и одинарный, при этом грамматическая форма повторяемого слова или сочетания в ответной реплике может изменяться по сравнению с исходной, а может оставаться без изменений. На основании вышеуказанного, автором выделяются две разновидности повтора: а) повтор без каких-либо грамматических изменений и без каких бы то ни было лексических добавлений со стороны говорящего, б) повтор с изменениями грамматической формы, что обусловлено тем, что одни и те же лексические единицы передаются разными лицами с разным отношением к выраженной этими языковыми единицами мысли [Плотникова, 2014: 101].

При классификации повтора автор указывает следующие типы повторов: повтор-подтверждение предположения собеседника; повтор-выражение уверенности; повтор-выражение неуверенности, с элементами иронии; повтор-гармонизатор общения; повтор-эхо [Там же: 102].

2.2. Функции повторов в англоязычном дискурсе

Способы выражения повторов в академическом дискурсе на материале английского языка и функции их использования будут рассмотрены на материале устных ответов на экзамене, из Корпуса разговорного научного языка GeWiss (Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache).

Корпус GeWiss является корпусом разговорного языка академической среды. Данный корпус представляют собой сотруднический проект европейских университетов. Инициатором проекта является Лейпцигский университет, в Германии. Его использование является свободным в исследовательских и образовательных целях. Все материалы в корпусе представлены в двух формах: аудиозаписи и транскрипты.

Транскрипты в Корпусе разговорного научного языка GeWiss (Korpus Gesprochene Wissenschaftssprache) выполнены с применением аналитической транскрипционной системы (GAT 2), разработанной в Институте немецкого языка (Institut für deutsche Sprache, Mannheim) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Однако, в нашей работе все знаки заменены с учетом системы транскрибирования, разработанной нами.

Материалом исследования послужили 30 транскриптов ответов на экзамене на английском языке общей продолжительностью 411 минут 29 секунд.

Нами была разработана классификация повторов в диалогической речи на основе функций их использования. Среди примеров на английском языке мы выделили четыре группы повторов. Первая группа повторов «Конкретизация», функция – уточнение информации. Вторая группа повторов «Выражение согласия», функция - демонстрация взаимного согласия и кооперативности. Третья группа повторов «Заполнение паузы», функция – заполнение времени во время ментальной деятельности. Четвертая группа «Запоминание», функция – повторение с целью усвоения информации.

Примеры, относящиеся к группе «Конкретизация».

Фрагмент номер один начинается с вопроса экзаменатора, в котором он уточняет, на чем базируется студент при выполнении работы. После вопроса экзаменатора следует ответ студента. Он использует повторение «*focusing on spiegel*» с целью конкретизации информации, запрашиваемой преподавателем. Конкретизация производится благодаря использованию наречия «*mainly*», означающего «главным образом», а также за счет дальнейшего пояснения, начинающегося в строке 09 «*i mean*». По формальному виду данный повтор мы относим к повтору расширенному.

Пример 1

Экзаменатор 1	Студент
01 (0,4) so are you gonna look at that as well	
02 the conventions of er (0,7) german ((laughter))	
03 and english (0,1) websites	
04 wer (0,1) are you gonna just focus	
05 on spiegel or are you (0,1) doing some parallel	
06 ((unintelligible))	<u>erm</u>
07	(0,7) erm (0,1) i_m mainly
08	focusing on spiegel (0,3) erm (0,2)
09	i think (0,3) er i mean that might be
10	something interesting to bring in
11	in if i did have problems
12	communicating with erm (0,1) with
13	spiegel (...)
14 hm okay	

Пример номер 2 начинается с краткого вопроса экзаменатора. После заданного вопроса следует ответ студента с использованием повтора «*the best one*». Повтор используется экзаменуемым для конкретизации информации. Он использует модальный глагол «*would*» для пояснения, что, когда модели

«*three d*», появятся на рынке, они будут лучшими. Однако, в дальнейшем он поясняет свое мнение насчет того, какую модель он считает лучшей в настоящее время. Повтор, используемый студентом, является повтором расширенным.

Пример 2

Экзаменатор 1	Студент
01 which one out of three is the best one	
02	(1,5) i think the (0,1) three d
03	would be the best one (0,1)
04	if it comes out but at the moment
05	it_s the l c d cause it_s cheaper
06	°h it_s can get (0,1) same (0,3) picture
07	quality as the plasma you see at the
08	moment so that_s why the l c d would
09	be to me (0,3) perfect for the now

Пример номер 3 начинается с вопроса экзаменатора. Экзаменуемый, в свою очередь, не прямо отвечает на поставленный вопрос. Он использует повторение реплики экзаменатора «*actually have developed a three d*» с применением формы глагола совершенного действия. Данный повтор используется студентом для конкретизации и в дальнейшем он поясняет свою мысль. По классификации К.С. Федоровой, мы относим данный повтор к повтору с заменой элемента.

Пример 3

Экзаменатор 1	Студент
01 (1,6) so how long do you think it_ll take to for	
02 the the makers to actually develop the three d t v	
03	they_ve actually have developed a
04	three d t v but it_s not really good °h
05	see like the new range rover you see
06	(0,3) it_s got as one screen (0,1) but

07	from the passenger side you see one
08	thing (0,1) and from the (-)eh drivers
09	side you see another thing

В примере под номером 4 мы наблюдаем использование повтора экзаменатором. В строках 04-05, он использует повтор собственной реплики с целью уточнения вопроса. Тем самым он делает его более расширенным и точным. Интенция, преследуемая экзаменатором, лучшее понимание вопроса студентом. С формальной точки зрения, данный повтор относится к повтору расширенному.

Пример 4

Экзаменатор	Студент
01 the the point of google (0,1) well the thing in my	
02 opinion that made it (sort of) stand out (0,1)	
03 was its simplicity (0,5) erm (0,1) so do you	
04 think that maybe igoogle is sort of (0,1) taking	
05 away the simplicity (0,1) it might take longer to	
06 load and therefore (it) might (0,1)	
07	isn it it nah (i) i don_t think that it takes
08	long to load (0,1) it is really simple
09	(0,3) like it was (...) shown in the
10	video all you do is click on (0,1)
11	search gadgets (thirch/third) search
12	(theme/seen) (0,6)

В примере под номером 5 мы наблюдаем диалог, который начинается с уточняющего вопроса экзаменатора. После чего следует ответ студента и в строке 05 мы видим использование повтора. С формальной точки зрения мы относим данный повтор к повтору с заменой элемента. Студент пользуется повтором реплики с целью уточнения собственных слов. Повтор

сопровождается словом «*completely*», придающим экспрессию прилагательному «*honest*», совершенно честным.

Пример 5

Экзаменатор	Студент
01 so you said er the methodology will depend on	
02 the results (1,3) erm (1,6) but you can_t really	
03 have (0,1) results without a methodology so	
04 (0,7) could you could explain that	
05	to be honest if i be completely honest
06	with you (i_ve just) confused myself
07	°h so i haven_t (0,1) it is something
08 <u>yeah</u>	that i will have to talk (0,1) over <u>with</u>
09	my supervisor to kind of just (0,2) erm
10	you know make myself understand it
11	as well (0,1) so (0,1) yeah (0,1) (that)
12	that_s all i can say (0,2)
13 okay	

Пример под номером 6 так же, как и предыдущий начинается с вопроса экзаменатора, после которого следует ответ студента. Мы наблюдаем использование повтора в строке 06. По классификации К.С. Федоровой, мы относим имеющийся повтор к повтору расширенному. Экзаменуемый пытается пояснить коммуниканту то, что оказалось не совсем понятным. Он повторяет свою реплику, для того чтобы выразить мысль более конкретно. Студентом используется наречие «*so*», которое служит для повышения уровня экспрессии. Таким образом он уточняет, что ему не просто жаль, а очень жаль.

Пример 6

Экзаменатор	Студент
01 when you say aim for thirty plus presumably	
02 that_s the age group is that right (one)	

03	((unintelligible))d_you know oh because	
04	originally I thought it was the number wh why	
05	thirty plus would you	
06		oh? no sorry it_s the number i_m so
07		sorry it it was er it was just to do with
08		er originally i was going to do
09		it in erm self completion ; and i was
10		going to aim for a number that would
11		actually be quantitatively ; er
12		representative but thats not going to be
13		(0,1) realistic it was really it was more
14		to do with timing than anything else

Примеры, относящиеся к группе «Выражение согласия».

Фрагмент диалога под номером 7 начинается с уточняющего вопроса экзаменатора. После короткой паузы студент, предполагая, что ему передали ход для реплики, начинает мысль, но не заканчивает ее, так как экзаменатор его перебивает. После, в строке 06, мы видим использование повтора «*in three d in the first place*», для демонстрации своего согласия с коммуникантом. Маркером выражения согласия является использование междометья «*yeah*».

Повтор, используемый студентом в строке 06, мы относим к повтору сокращенному.

Пример 7

Экзаменатор 1	Студент
01 (0,1) so (0,7) do would that work with any	
02 programme	
03	(0,2) it depends if the pro (0,4) eh
04 (0,8) i (0,2) switch into i (0,1) it has to be in	
05 three d in the <u>first place</u>	<u>yes</u>
06	yeah (.) in in three d in the first place
07 so you can_t watch eastenders with somebody	
08 jumping out ((laughs))	

09	unless they have three
10	(0,2) made it in three d ((laughs))

В примере под номером 8 мы видим не совсем обычный диалог для экзамена. В беседе принимают участие два экзаменатора и один экзаменуемый. Диалог начинается с реплики студента. После чего его реплику комментирует один из экзаменаторов. Мы можем видеть, как в строках 12-13, первый экзаменатор использует выражение «*it might not be necessary*» и позже в строке 22 наблюдается использование повтора вторым экзаменатором. Данный повтор является ярким примером повтора с заменой элемента. В данном случае, не смотря на отрицательное высказывание «*do n_t*», экзаменатор выражает согласие с мнением коллеги. Он так же не поддерживает идею студента.

Пример 8

Экзаменатор 1	Экзаменатор 2	Студент
01		yeah (1,0) erm more as a
02		courtesy rather than a
03	as well yeah yeah so ju	
04	just (...) it might	
05	not be necessary to	
06	contact them i don_t	
07	know what do anything	
08	whether it would be a	
09	(...) to contact the	
10	authors use them because	
11	it is in the public domain	
12		i i do n_t think it_s
13		absolutely necessary

В примере под номером 9 мы наблюдаем использование как самоповтора, так и использования повтора реплики коммуниканта. Повтор

реплики коммуниканта используется студентом с целью выражения кооперативности. Усиление согласию придается с помощью использования частицы «yes», обладающей положительной коннотацией. Повтор, используемый экзаменатором относится к повтору с заменой элемента. Высказывание студента с использованием повтора является сокращенным.

Пример 9

Экзаменатор	Студент
01 yeah i mean i think (er) the point	
02 is i think what i_m saying is i think you_ll need	
03 to do a needs analysis wouldn_t you need to do	
04 a needs analysis °h that investigated what they	
05 think they need to (kn) you know the	
06 difficulties that they have and and and what	
07	(0,9) yes (0,2) the needs analasasis

Данный пример (10) является демонстрацией кооперативности. Однако стоит отметить, что он является редким. Повтор в данном случае используется экзаменатором 2 по отношению к первому экзаменатору. В строке 03, используется повторение «*was up*». Сигналом демонстрации услышанного является частица «yes». По классификации К.С. Федоровой, данный повтор можно трактовать как повтор с заменой элемента.

Пример 10

Экзаменатор	Экзаменатор 2	Студент
01 (3,2) one second (1,7)		
02 nicole was your hand up		
03	Yes mine was up erm (0,2) you	
04	said that you will erm (0,1)	
05	investigate the erm brazilian	
06	portuguese version so is there a	
07	(0,2) portuguese version	
08		i_m not sure i think so

Примеры, относящиеся к группе «Заполнение паузы».

В примере под номером 11 мы наблюдаем неоднократное использование самоповтора. Диалог начинается с вопроса экзаменатора, после которого следует развернутый ответ экзаменуемого. Первый повтор появляется в строках 03-05. Данный повтор используется студентом с целью заполнения паузы во время напряженной мыслительной деятельности. Он подбирает слова и поэтому выполняет повтор собственных реплик. Далее в строках 06-07 повтор «*by loww °h nineteen*» является самокорректировкой. Также с целью самокорректирования экзаменуемый использует повтор в строках 11-13. По классификации К.С. Федоровой все вышеуказанные повторы являются повторами расширенными.

Пример 11

Экзаменатор	Студент
01 okay (0,2) could you just explain a little bit	
02 more about about semantic prosodies	
03	(1) er semantic er erm (0,8) erm
04	concept the concept of sem er
05	semantic prosody (0,1) er (0,2) is (er)
06	was (er) first er (0,1) proposed by (0,1)
07	by loww er nine er (0,1) by loww °h
08	nineteen ninety one °h er (0,2) who
09	but er but but er john sinclair
10	mentioned this er this concept er (0,1)
11	you er (0,2) er ((unintelligible)) (0,2)
12	er use his book er looking up book
13	(0,1) er use his book (for) looking up
14	for the this (0,1) er this book was
15	(pubshu) was published the year er
16	nineteen (0,2) nineteen eighty seven

В примере под номер 12 нами рассматривается повтор, используемый экзаменатором в строках 04-06. Повтор в этих строках относится к самоповтору, то есть повтору собственных слов. Экзаменатор повторяет реплику «*which authors*» в строке 04 с целью заполнения паузы, вовремя подбора слов. Данный повтор является расширенным. Он используется для перефразировки вопроса, который судя по всему, ему показался недостаточно четко сформулированным.

Пример 12

Экзаменатор 1	Студент
01 procedural question (0,1) erm (0,3) you	
02 mentioned that you would contact the authors as	
03 part of the ethics procedures (0,1) <u>°h er wha</u>	<u>yeah</u>
04 (0,7) what do you mean by that i mean wh	
05 which authors (0,4) authors t to inform them	
06 about your study which authors in this particular	
07 case	
08	oh the (0,3) the authors of the (0,2)
09	erm (1,0) the (0,6) newspaper reviews
10 yeah that_s what i thought it was but do you	
11 t think hat would be (0,3) necessary	

Пример под номером 13 начитается с вопроса экзаменатора, в котором он уточняет откуда был взят материал. Несмотря на то, что в данном примере мы нашли использование повтора с разными функциями, первой из них была заполнение паузы (строка 10) и именно поэтому мы относим пример к этой группе. Однако уже в следующей реплике экзаменатор повторяет вопрос с целью уточнения и в строке 12 экзаменуемый вновь прибегает к повтору собственной реплики с целью само корректировки, так как ранее в той же строке он неверно выразился. Часть повторов, отображённых в данном примере, относятся к полным (10). В то время как другая часть – к повторам с заменой элемента (12).

Экзаменатор	Студент
01 from er you (0,4) the last quotation about the	
02 lady boss was that from a course book or is it oh	
03 it_s on your reading list	
04	er it_s from yeah yeah it_s
05	from the reading list oh sorry thi this
06	part (0,3)
07 i mean it went so quickl y i didn_t see it yeah	
08 (0,4) well	
09 whats its not a (0,3) its not a course book (0,2)	
10	it_s not a course book
11 is that the course book	
12	is it in the course (0,3) oh (0,3) it_s not
13	in a course book actually i have a (0,2)
14	i have a erm (0,4) do any researches

Пример под номером четырнадцать начинается с вопроса экзаменатора. После заданного вопроса экзаменуемый пытается подобрать слова, чтобы дать ответ. Самоповтор мы наблюдаем в строках 06-08. Видно, что студент неоднократно повторяет свою реплику, в то время как вспоминает правильное название, тем самым заполняет время. По классификации К.С. Федоровой, данные повторы можно отнести к повторам расширенным.

Экзаменатор	Студент
01 could you say a bit more about porreca_s study	
02 and sort of what the course books were (0,2) ah	
03 (0,1) investigat ed and what were the out comes	
04	well actually erm (0,1) porreca used er
05	books er such as er ((click))

06	advanced levels which was
07	inspire (0,2) learning (0,1) to inspire
08	(0,1) inspired learning °h there was all
09	these different kind of course books
10	i have the list over there i_m
11	sorry (0,2) ((unintelligible))

Примеры, относящиеся к группе «Запоминание».

Пример под номером 15 начинается с монолога экзаменатора, который советует экзаменуемому воспользоваться определенным приложением, для облегчения его дальнейшей работы. После следует краткий вопрос экзаменуемого и экзаменатор предоставляет на него краткий ответ. В строке 11 экзаменатор использует повтор «*survey monkey*». В данном случае, он используется для запоминания. То есть, студент повторяет реплику для закрепления необходимой ему информации в кратковременной памяти. Данный повтор демонстрирует полный повтор, по формальному виду.

Пример 15

Экзаменатор	Студент
01 but we've also in english a license for that so	
02 you could use it on our license if you wanted to	
03 ask more questions (0,1) and it does all sorts	
04 you know rank and order and (all the rest of it)	
05 that you might want to do and that will save	
06 you sent (0,2) sending an email that you just	
07 send the link and then they click on the link and	
08 fill it in and then (0,2) you automatically get the	
09 <u>results</u>	<u>wha/</u>
10	what_s the name of (them)
11 survey monkey	
12	survey monkey (0,1) i will try (0,1)
13	thank you

Анализируя примеры, нам удалось выяснить следующее. Повторы, используемые для конкретизации, зачастую сопровождаются модальными глаголами (*would*) и наречиями (*mainly*). Для демонстрации согласия с собеседником используются частицы (*yes*) и междометия (*yeah*). Когда один из коммуникантов повторяет реплику с целью заполнения паузы, он зачастую использует самоповтор, а также наречия (*so, completely*).

В количественном соотношении (рисунок 1) наиболее часто использовались повторы с целью конкретизации, далее по убыванию: заполнение паузы, согласие, запоминание.

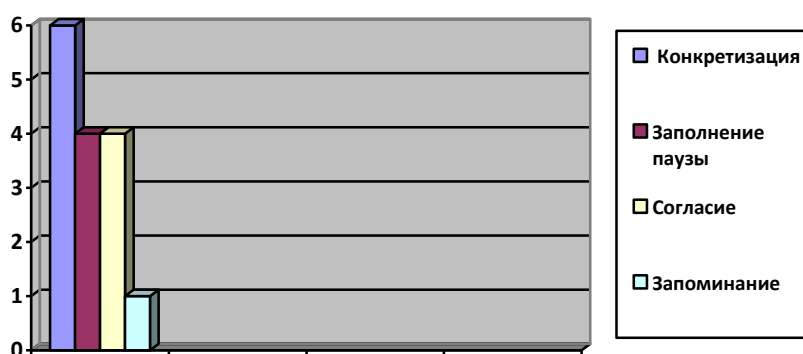


Рисунок 1. Частота использования функций

2.3. Функции повторов в русскоязычном дискурсе

Материалом исследования послужили скрипты экзаменационных бесед, выполненных коллективом студентов, работающих под руководством Н.Г. Бурмакиной в Сибирском Федеральном Университете в Институте филологии и языковой коммуникации. Данные были собраны в период зимней сессии 2016\17 г. в Сибирском федеральном университете.

Как уже упоминалось ранее, нами была разработана собственная классификация повторов в диалогической беседе в рамках устного экзамена.

Среди русскоязычных повторов нам удалось выделить 4 группы, а именно: первая группа повторов «Конкретизация», функция – уточнение

информации; вторая группа повторов «Выражение согласия», функция - демонстрация взаимного согласия и кооперативности; третья группа повторов «Повтор с отрицанием», функция - выражение частичного или полного несогласия, демонстрация расхождений и несовпадений во взглядах; четвертая группа «Заполнение паузы», функция – заполнение времени, в момент напряженной ментальной работы с целью формирования следующего коммуникативного вклада.

Примеры, относящиеся к группе «Конкретизация».

В примере номер 16, мы можем видеть, как экзаменатор кратко задает вопрос (строка 07), после чего экзаменуемый использует повтор вопроса. Делает он это потому, что он не понял, что от него ожидает услышать коммуникант. Экзаменатор задает развернутый вопрос с использованием повтора слова почему. Повтор вопроса в данном случае используется для уточнения информации, потому как вопрос был не понят студентом. По классификации К.С. Федеровой, мы можем отнести данный повтор (строка 08) к полному повтору.

Пример 16

Экзаменатор	Студент
04	ну, в том, что допустим, (кам) появляются
05	плакаты на экране и во взаимодействии как бы они
06	включаются в какую-нибудь технику анимационную
07 а почему,	
08	почему?
09 почему плакатная графика	
10 она становится ключевой	
11 При визуализации?	

Фрагмент 17 относится одновременно к двум группам, потому как в нем наблюдается одновременно 2 функции повтора (повтор с целью выражения согласия и повтор с целью уточнения). Мы рассматриваем повтор

в строке 35, где экзаменуемый, используя частичный повтор реплики экзаменатора, задает уточняющий вопрос с целью демонстрации своей компетентности в данной области. По классификации К.С. Федоровой данный случай можно отнести к расширенному повтору. Мы наблюдаем, как студент использует повтор с удлинением контекста за счёт введения дополнительной информации.

Пример 17

Экзаменатор	Студент
32 апокалипсиса. откуда <u>это</u>	<u>ГХМ</u>
33 произведение, что это за	
34 текст, Апокалипсис.	
35	Апокалипсис (1) это не из Библии
36	случайно,
37 из Библии, да (1) из какого	
38 текста?	
39	щас, э, Новый Завет возможно.
40 откровения да	

Фрагмент под номером 18 относится сразу к двум группам. Однако мы относим его к данной группе, потому что функция «Конкретизации» появляется в диалоге первой. Диалог начитается с ответа студента, который отвечает на поставленный ему вопрос. По вопросу экзаменатора в строке 42 мы можем видеть, как задается уточняющий вопрос, с целью конкретизации информации, которую предоставил студент. В следующей строке (43) он дублирует свою реплику. После чего экзаменатор его исправляет и экзаменуемый частично дублирует его реплику с целью выражения своего согласия со сказанным. Данный повтор (42) относится к повтору с заменой элемента, так как для уточнения необходимой информации экзаменатору потребовалось изменить реплику студента.

Экзаменатор	Студент
39	(2) это совокупность всех затрат
40	ну в энергетической отрасли
41	связанного с добычей
42	какой отрасли
43	эм(1) энергетической отрасли
44	а у нас вообще то нефтегазовая
45	отрасль
46	ну да в нефтегазовой отрасли

Примеры, относящиеся к группе «Выражение согласия».

В примере 19 мы можем видеть, как после уточняющего вопроса экзаменатора экзаменуемый предоставляет краткий ответ с использованием повтора слова «*вливают*» для завершения мысли. После чего в строке 08, экзаменатор частично повторяет реплику студента с целью выражения согласия со сказанным коммуникантом. Усиление согласия выражается в добавлении к повтору прилагательного «*конечно*», имеющего положительную коннотацию и частицу «*да*». Фраза в строке 08, рассматривается в классификации К.С. Федеровой как расширенный повтор.

Экзаменатор	Студент
01	так значит можем ли мы сказать,
02	что диахронные составляющие
03	слова влияют на морфемное
04	членение слов современного
05	русского языка,
06	(2) ну если они изменились (1) значит не
07	вливают
08	значит не влияют(1) конечно да.
09	так, хорошо.

Фрагмент номер 20 начинается с ответа студента, где он, демонстрируя свою компетентность, интерпретирует значение слов. Уже в следующей строке 13 мы видим использование первого повтора. Согласно классификации, К.С. Федоровой, мы наблюдаем, как экзаменатор использует частичный повтор с целью выражения своего согласия с коммуникантом. Усиление согласию придает использование частицы «да». Во втором случае экзаменатор также использует частичный повтор, однако добавляет к повтору не только частицу, но и наречие «правильно», обладающие положительной коннотацией.

Пример 20

Экзаменатор	Студент
12	ну, лит - камень, мега - большой
13	большой камень да, и
14	вот хронологические
15	рамки когда вот эти
16	сооружения, они
17	встречаются наиболее
18	часто,
19	в позднем палеолите
20	в позднем палеолите да,
21	Правильно (3) вопрос (1)у тебя
22	есть добавить что-то,

Данный пример под номером 21 начинается с развернутого ответа студента, далее экзаменатор задает ему уточняющий вопрос, с которым экзаменуемый легко справляется. В строке 13 мы можем видеть, как экзаменатор использует повтор с целью демонстрации своего согласия с репликой экзаменуемого. Согласие выражается за счет использования

частицы «да», которая обладает положительной семантикой. Повтор, используемый экзаменатором, является повтором частичным.

Пример 21

Экзаменатор	Студент
01	бихевиаризм. основоположником был,
02	Джордж Мит. ну; так же; учения
03	символический интеракционализм. это тоже
04	к этому относится. то есть, здесь изучается
05 <u>угу</u>	поведение; <u>это анализ реакции</u> человека на
06	окружающую среду на пове\ ну, внешние
07	воздействия какие-то.
08 так; ну вы можете всё-таки уточнить.	
09 вот, почему во-первых называется так,	
10 Бихевиаризм?	
11	ну потому; от слова бихейви:оризм, это
12	поведение.
13 так (0,5) поведение, да; ну (...)	

Пример номер 22 начинается с пересечения речи. Происходит это потому, что пауза, произведенная экзаменатором, была неоднозначной, и экзаменуемый счел ее за предоставлением ему слова. После заминки, экзаменуемый продолжает свою реплику, выражая свое мнение. Экзаменатор использует повтор в строке 07, с целью демонстрации кооперативности и таким образом дает сигнал собеседнику, что информация, донесенная им, была успешно декодирована. Данный повтор, по формальной составляющей является эквивалентным предыдущему примеру, то есть частичным.

Экзаменатор	Студент
01 Вот это вот	
02 с этой точки зрения, мы говорим,	
03 что он (0.5) <u>великий художник.</u>	<u>Еще</u>
04	(1) он восхищался, по моему это его слова, то что
05	он восхищался (0,5) произнести могу не
06	правильно; (Монтень).
07 Монтень, да	
08	Да, а потом через одиннадцать лет
09	Он говорил то что, то что его раньше
10	вдохновляло, совсем его не
11	вдохновляет. Он стал восхищаться
12	итальянскими художниками, такими
13	как Тициан и ..

Пример номер 23 начинается с реплики экзаменатора, он задает уточняющие вопросы. После его реплики, экзаменуемый предоставляет краткий ответ и экзаменатор, поправляя его, говорит: «Угу, соответственно; балерины». Повторения реплики коммуниканта наблюдается в строке 10. Экзаменуемый повторяет слово «балерины» с целью демонстрации кооперативности с собеседником и выражения согласия. Повтор в строке 10 мы относим к повтору с заменой элемента.

Экзаменатор	Студент
01 Нет, а названия. Это не	
02 авторские названия, но	
03 под которыми они сейчас	
04 известны?	
05 (5) Ну кого он там делал?	
06 Таковы и названия. Что (...)	
07	Там балетные куклы были

- 08 Угу, соответственно;
 09 балерины
 10 Да, вот балерины, вот
 11 Угу, а у Старевича?

В примере номер 24 диалог между участниками интеракции начинается с вопроса экзаменатора. После заданного вопроса студент пытается ответить на поставленный ему вопрос. Далее экзаменатор задает еще пару уточняющих вопросов, по которым можно понять, что ответ студента удовлетворил его лишь частично. В строках 12-13 мы можем наблюдать использование повтора экзаменатором. Повтор используется с целью выражения согласия, о чем свидетельствует добавление наречия «*правильно*» обладающего положительной семантикой. Повтор в строках 12-13, по классификации К.С. Федоровой мы относим к расширенному.

Пример 24

- | Экзаменатор | Студент |
|------------------------------------|---|
| 01 А что вообще такое, социальное | |
| 02 действие? Все ли действия (...) | |
| 03 Называть социальными? Любые | |
| 04 действия можно считать | |
| 05 социальными? | |
| 06 | Нет. Ну, это, наверное, действия, которые |
| 07 | направлены на обществою Ну, направлены на |
| 08 | людей, которые.. |
| 09 Так, а еще? Какие-то важные | |
| 10 характеристики социальных | |
| 11 действий? (1) Правильно Вы | |

- 12 сказали, это действия
 13 направленные на людей.

Примеры, относящиеся к группе «Повтор с отрицанием».

Фрагмент под номером 25, иллюстрирует конфронтацию, так как уже в строке 18 экзаменатор использует частицу «нет», обладающую негативной коннотацией с целью демонстрации возражения. Отталкиваясь от слов коммуниканта, экзаменуемый делает умозаключение. Однако, по реакции экзаменатора мы можем видеть, что он ожидал услышать другое. Экзаменатор дважды использует частичное повторение «значит» и для усиления проявления несогласия, добавляет наречия «ничего» и «вообще», а также отрицательную частицу «не». По классификации К.С. Федеровой данный повтор относится к расширенному повтору.

Пример 25

Экзаменатор	Студент
18 (2) нет (.) не б (.) б тоже было давно	
19	значит США
20 мкм значит (1) вообще ничего не значит	
21	нет ну я просто на слух услышал что
22	США
23 так ну раз услышал на слух давай спросим	
24 тогда какая там нефть в США почему она	
25	

В примере номер 26 представлен фрагмент, в котором экзаменатор задает вопрос своему собеседнику в строке 77. Экзаменуемый пытается дать ответ, но по реакции коммуниканта мы понимаем, что он ожидал услышать другое. В строках 79, 80 экзаменатор дважды повторяет «общепроизводственные расходы» и звучит довольно тавтологично, но тем самым демонстрирует свое несогласие с коммуникантом. Передача несогласия усиливается благодаря добавлению частицы «нет», обладающей

негативной коннотацией. Данный повтор относится к расширенному повтору с удлинением контекста за счёт введения дополнительной информации.

Пример 26

Экзаменатор	Студент
76	производственная
77 это что за себестоимость	
78	это общепроизводственные расходы
79 нет (.) общепроизводственные расходы	
80 это и есть общепроизводственные расходы	
81 а производственная себестоимость это что	

Примеры, относящиеся к группе «Заполнение паузы».

Пример номер 27 начитается с монолога экзаменуемого, в конце которого он не может подобрать слов и использует наречие «соответственно» для начала размышлений, но делает паузу. Экзаменатор, по-видимому, воспринимает паузу собеседника как передачу слова, однако не предоставляет ответ, а повторяет реплику студента. Экзаменуемый вновь повторяет наречие «соответственно» и добавляет к нему междометье «ну», тем самым заполняет паузу. Стоит отметить, что экзаменуемый использует повтор, как знак хезитации. По классификации К.С. Федеровой данный повтор относится к расширенному повтору.

Пример 27

Экзаменатор	Студент
06	(3)Ну...(0) Ну вот помните, вы нам
07	рассказывали, что Дисней, он появился
08	из-за влияния на него Винсора Маккея и
09	Брея. То есть, там получается,

- 10 коммерческая анимация(0) Брея,
 11 коммерческой анимацией Винсора
 12 соединилась с не Маккея и получился
 13 Дисней. (2) ну:, вот так вот. И
 14 соответственно(3)
 15 ну, соответственно?
 16 ну, соответственно(2), может получится.
 17 угу хорошо,

В данном примере под номером 28 диалог начинается с лаконичного ответа студента. После представленного ответа, экзаменатор задает дополнительный вопрос. Использование повтора в данном примере наблюдается за экзаменуемым. В строке 03, студент повторяет реплику «а у Старевича» с целью заполнения паузы в момент, когда ему необходимо вспомнить, кто этот автор и придумать дальнейшую реплику. Повтор, используемый студентом в строке 03, можно отнести к повтору расширенному.

Пример 28

- | Экзаменатор | Студент |
|------------------------|---|
| 01 | Да, вот балерины, вот |
| 02 Угу, а у Старевича? | |
| 03 | А у Старевича (1)_хм (0.5) там какое-то я помню |
| 04 | такое длинное название, но вообще. Ну как руки |
| 05 | рогоносцы, то есть было про них. Я не помню |
| 06 | точного названия. |

Пример под номером 29 начинается с реплики экзаменатора, который заканчивает свое высказывание вопросом, обращенным к собеседнику. В строке 04 экзаменуемый использует повтор реплики экзаменатора, с целью заполнения паузы. Мы видим, что своим вопросом экзаменатор передал

студенту слово, однако из-за недостатка знаний в данной области или из-за недостаточного осмысления вопроса студент решил повторить реплику и тем самым заполнить время, предоставленное ему для ответа. Данный повтор по классификации К.С. Федоровой, мы относим к сокращенному.

Пример 29

Экзаменатор	Студент
01 так; малая группа; а еще есть такое	
02 понятие, как социальный институт,	
03 да?	
04	угу (1) социальный институт
05 а институт выполняет какие-то,	
06 очень важные <u>функции в обществе</u> .	<u>функции</u>
07 какие вообще семья выполняет	
08 функции в обществе?	
09	репродуктивные, то есть.. то есть...

В данном примере (30) мы наблюдаем использование повтора экзаменуемым с целью заполнения паузы. Так же, как и в предыдущем примере, студент не нашел что ответить и заполнил время повторением реплики экзаменатора. По форме данный повтор является сокращенным. Стоит отметить, что пауза после слов экзаменатора свидетельствует о передаче слова экзаменуемому и соответственно, сигнализирует об ожидании ответной реплики.

Пример 30

Экзаменатор	Студент
22 да то есть, проблема рождаемости (1)	
23	рождаемости (2)
24 то есть, проблема то что/ кстати, в	
25 последнее время; ситуация стала	
26 меняться в лучшую сторону, да, в	

Материнского капитала

В ходе работы было выявлено, что интенсивность повторов в русскоязычной среде во многих случаях зависит от наличия или дефицита знаний у экзаменуемого, также от того, насколько его ответ был интерпретирован как убедительный или не убедительный экзаменатором.

Для усиления согласия использовались такие части речи как наречие (*правильно*), прилагательное (*конечно*) и частица (*да*). Для демонстрации отрицания использовались частицы (*нет, не*) и наречия (*ничего*). Маркером заполнения паузы неоднократно являлось использование междометья (*ну*).

В процентном соотношении (рисунок 2) наиболее часто встречались повторы для выражения согласия, далее по убыванию: заполнение паузы, конкретизация, повтор с отрицанием.



Рисунок 2. Частота использования повторов

2.4. Сопоставительный анализ выражения повтора

На основе проведенной работы нам удалось сделать следующие выводы. Повторы в англоязычном дискурсе в большей мере используются для конкретизации информации, в то время как в русскоязычном дискурсе наиболее частым является использования повтора с целью выражения согласия.

Было замечено, что в ходе англоязычных экзаменов повтор чаще использовался в процессе экзаменационных бесед по гуманитарным дисциплинам в соотношении 10/5. В ходе русскоязычных экзаменов, ситуация является практически аналогичной, повтор в гуманитарных дисциплинах использовался чаще в соотношении 11/4. Следует отметить, что в экзаменационных беседах на английском языке коммуниканты нередко прибегают к использованию самоповтора либо для заполнения паузы, либо в случае дефицита знаний. В русскоязычном дискурсе, самоповтор практически не используется.

Средствами, сопровождающими повтор, служат наречия и прилагательные с положительной и отрицательной семантикой, также используются частицы. Повторение фрагмента реплики партнера по коммуникации в жанре экзамена наиболее часто используется для выражения согласия с коммуникантом.

Во время сравнительного анализа английских и русских транскриптов, нам удалось выяснить, что повтор с целью выражения согласия чаще используется русскоязычными коммуникантами, в соотношении 6\4. В то время как повтор для заполнения паузы в экзаменационных беседах используется в равном количестве в обеих лингвокультурах (4/4). Повтор с целью конкретизации чаще выявился нами в англоязычных эмпирических материалах, в соотношении 6/3.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе мы рассмотрели дискурсивные фрагменты, включающие повторы слов, словосочетаний или предложений в диалогической речи в ситуациях неравенства ролей коммуникантов в русской и британской лингвокультурах.

Повтор в рамках нашего исследования здесь и ранее понимается как повторение слова, словосочетания, части высказывания или целого высказывания. Нами были выявлены наиболее распространенные функции использования повторов.

Анализ транскриптов на английском языке позволил выделить следующие группы повторов: 1. Конкретизация, функция – уточнение информации. 2. Выражение согласия, функция - демонстрация взаимного согласия и кооперативности. 3. Заполнение паузы, функция – заполнение времени во время ментальной деятельности. 4. Запоминание, функция – повторение с целью усвоения информации.

Особенно часто среди вышеперечисленных функций используется конкретизация. Повтор в данном случае используется для уточнения необходимой информации и для формулирования высказывания. Функция запоминания в ходе анализа встретилась нам наименьшее количество раз, что свидетельствует об отсутствии необходимости вербализировать информацию, так как в 99% случаев эта информация уже знакома студенту.

Наиболее распространёнными функциями в русском языке стали: 1. Конкретизация, функция – уточнение информации; 2. Согласие, функция - выражение взаимного согласия, демонстрации кооперативности; 3. Повтор с отрицанием, функция - выражение частичного или полного несогласия, демонстрация расхождений и несовпадений во взглядах; 4. Заполнение паузы, функция – заполнение времени, в момент напряженной ментальной работы, с целью формирования следующего коммуникативного вклада.

При рассмотрении повторов по их форме нам удалось выяснить, что чаще всего коммуниканты прибегают к использованию повтора расширенного. Реже ими используется повтор с заменой элемента. Повторы полные, частичные и сокращенные встречаются с одинаковой частотой.

Расширенные повторы в транскриптах и в русском, и в английском языках встречаются наиболее часто в отличие от других видов повторов. Замена элементов чаще используется коммуникантами в рамках экзаменационных бесед на английском языке в соотношении 6/2.

В рамках нашего исследования нами была выделена функция «заполнение паузы». Данный вариант повтора в корпусе русскоязычных экзаменационных бесед встречается чаще, чем остальные повторы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная лингвистика работает в рамках антропоцентрической парадигмы научного знания, соответственно, акцент всех лингвистических исследований фокусируется на человеке.

С опорой на работы отечественных лингвистов, таких, как А.В. Плотникова, М.В. Вербицкая, Р.Э. Розенталь, Т.А. Жеребило, рассмотрено и обобщено понятие повтора как естественного феномена диалогической беседы.

На основании анализа теоретического материала выявлены основные понятия повтора и лингвистические средства его выражения в коммуникативном жанре экзамена. Нам удалось выяснить, что наиболее часто лингвисты проводят классификацию повторов не по их функциям, а по форме. Анализ повторов по их форме проводился нами с использованием классификации К.С. Федоровой.

Для проведения данного исследования были проанализированы 30 транскриптов ответов на экзамене на английском языке общей продолжительностью 411 минут. Также коллективом студентов был собран авторский корпус аудио материала из 32 аудиозаписей, общей продолжительностью 312 минут.

Проведя исследование и проанализировав эмпирические материалы двух независимых дискурсов – российского и англоязычного, мы выявили пять основных функций повторов в диалогической речи: конкретизация, согласие, повтор с отрицанием, запоминание, заполнение паузы.

Анализ позволил нам сравнить частоту использования перечисленных функций. Результатом стало выявление того, что повтор с целью выражения согласия чаще используется коммуникантами в русскоязычном дискурсе (соотношение 6\4). Повтор для заполнения паузы в экзаменационных беседах используется в равном количестве в обеих лингвокультурах (4\4). Повтор с целью конкретизации чаще выявился нами в англоязычных эмпирических

материалах, в соотношении 6/3. При сравнении использования повтора с отрицанием и повтора для запоминания, удалось выявить что, коммуниканты прибегают реже к использованию повтора для запоминания.

Анализ показал, что независимо от языка наиболее часто повтор используется в диалогической беседе в рамках экзамена по гуманитарным дисциплинам в соотношении 21/9. Чаще он используется для выражения согласия и демонстрации кооперативности с собеседником. Вторым является повтор с целью конкретизации информации и уточнения необходимой сведений. Реже коммуниканты прибегали к повтору с отрицанием и подобное использование повтора наблюдалось только в экзаменационных беседах по техническим дисциплинам на русском языке. Меньше всего использовался повтор с целью запоминания информации.

В рамках нашего исследования мы выявили функцию, редко упоминающуюся авторами, классифицирующими повторы по их функциям. Функция заполнения паузы используется коммуникантами в диалогической беседе в жанре экзамена достаточно часто.

Анализ повторов по их форме, позволил нам выявить, что чаще всего коммуниканты прибегают к использованию расширенного повтора (в русском и английском языках встречаются в равном количестве). Реже используется повтор с заменой элемента (в английском языке данный вид используется чаще чем в русском языке). Повторы полные, частичные и сокращенные встречаются с одинаковой частотой.

Данное исследование имеет практическую ценность, заключающуюся в осознании того, что в классификации повторов следует учитывать не столько формальные особенности, сколько особенности функций их использования. Исследование повторов и их функций в диалогической беседе, может внести вклад в изучение академического дискурса на английском и русском языках.

Работа по исследованию коммуникативного жанра экзамена может быть продолжена в части сравнительного описания функций повторов в коммуникативном жанре экзамена в разных языковых культурах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 5-е изд., исп. и доп. 2002. 384 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 607 с.
3. Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5: Работы 1940-1960 гг. С. 159-206.
4. Белецкий С.Б., Куликова Л.В. Патернализм в институциональной коммуникации: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 182 с.
5. Беляева М.В. «Нейтральное» и «разговорное в устном дискурсе: сильная и слабая синтаксические позиции (на материале немецкого языка) // Известия ВУЗов. Поволжский регион, 2011. Вып. 1. 2011. С. 123–130. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/jqA1f2> (дата обращения 12.05.18)
6. Большакова Е.И., Баева Н.В. Автоматический анализ дискурсивной структуры научного текста // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции Диалог'2004. Наука Москва, 2004. С. 68–73. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dialog-21.ru/media/2497/bolshakova.pdf> (дата обращения 12.05.18)
7. Бурмакина Н.Г. Коммуникативный жанр экзамена. Казанская наука. Сборник 12, 2013. С. 156 – 162
8. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов (на материале английского языка). М.: Моск. гос. ун-т, 2000. 220 с.
9. Дерябин А.А. К определению дискурса Т. Ван Дейк, 1999. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/HkoYk4> (дата обращения: 14.09.17)
10. Долинин К.А. Стилистика французского языка. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1987. 303 с.
11. Дроздова Д.Р. Синтаксические средства языкового манипулирования в академическом дискурсе // Вестник Адыгейского государственного университета. серия 2: филология и искусствоведение,

2015. №2(153). С. 30 – 35. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/RBxY55> (дата обращения: 17.10.2017).

12. Дроздова Д.Р. Структура академического дискурса в учебном процессе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение, 2015. №1. С. 36 – 40 [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/cNVABt> (дата обращения: 14.10.17)

13. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.

14. Зубкова В.Я. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Языкознание, 2009. С. 28 – 31. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/NYsUaS> (дата обращения: 17.01.2018).

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

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

17. Куликова Л.В. Академическое общение. Научное издание. Воронеж, 2010. 194 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/Mjunnd> (дата обращения: 13.10.17).

18. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

19. Ларионова Л.А., Жданко Т.А. Взаимодействие в системе «Преподаватель-студент» как условие формирования профессиональных ценностей // Magister Dixit №3 (15)., 2014. С. 74 – 80. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-v-sisteme-prepodavatel-student-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnyh-tsennostey> (дата обращения: 19.04.2018).

20. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

21. Маркова В.А. Вариативный повтор как средство преодоления коммуникативной неудачи в устной диалогической речи // Филологические науки. Серия: Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 3. С. 114-118. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/HpeXJK> (дата обращения: 17.01.2018).
22. Национальная социологическая энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/gYuQ7T> (дата обращения: 17.10.2017).
23. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. М.: Прогресс, 1978. 480 с.
24. Плотникова А.В. Повтор как составляющая речевой коммуникации // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы. Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2014. 100-102 С. URL: <https://goo.gl/Syqs7h> (дата обращения: 17.01.2018).
25. Радченко И.И. Повтор как средство реализации лингвистической категории экспрессивности в тексте газетной статьи // Научная мысль Кавказа, 2013. №1 (73). С. 129 – 134. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povtor-kak-sredstvo-realizatsii-lingvisticheskoy-kategorii-ekspressivnosti-v-tekste-gazetnoy-stati> (дата обращения: 22.05.2018).
26. Ракитина С.В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук. Волгоград, 2007. 47 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/D5N6II> (дата обращения: 13.10.2017).
27. Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. Москва, 1999, 400 с. [Электронный ресурс] URL: <http://evartist.narod.ru/text1/71.htm> (дата обращения: 22.05.2018).
28. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе// Москва, 2000. 141 с.

29. Темнова Е.В. Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. С. 24 – 32 [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/DC5Odj> (дата обращения: 22.11.17).

30. Толковый словарь Ожегова онлайн // ЭКЗАМЕН 2008-2017 [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/8TmDfS> (дата обращения: 14.10.17)

31. Федорова К.С. Повтор как стратегия организации дискурса в регистре общения с иностранцами. // Антропология. Фольклористика. Лингвистика. Сборник статей. Вып. 1. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета, 2001. С. 247 – 258. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/tuEiag> (дата обращения: 17.01.2018).

32. Хутыз И.П. Особенности конструирования академического дискурса, 2015. С. 86 – 93. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/9KWMKT> (дата обращения: 14.10.17)

33. Чапига З. Повтор как средство выражения эмоций (на материале русского и польского языков) // Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica Rossica 10 // Жешувский университет (Польша), 2014. С. 69 – 78. [Электронный ресурс] URL: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/10123/6-069_078-Czapiga.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 22.05.2018).

34. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Москва; Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2000. 440 с.

35. Шилихина К.М. Ирония в академическом дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. Вып. 1, 2013. С. 115 – 118. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/fzi2HD> (дата обращения: 14.10.17)

36. Шилихина К.М. Состоятельность в англоязычном научном дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. 2, 2016. С. 15 – 19.

[Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/wHZFPm> (дата обращения: 17.10.2017).

37. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с. [Электронный ресурс] URL: <https://goo.gl/7DsOqA> (дата обращения: 17.10.2017).

38. Garcés Gómez, M. del P. La repetición: formas y funciones en el discurso oral [Электронный ресурс] // Archivo de filología aragonesa. 2004. Vol. 59-60,1. p. 437 – 456. URL: <https://goo.gl/Gowk8r> (дата обращения: 14.10.17)

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

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

41. Koschmann T. Conversation Analysis and Collaborative Learning [Электронный ресурс] // C. Hmelo-Silver, C. Chinn, C. Chan & A. O'Donnell (Eds.), International Handbook of Collaborative Learning. 2013. p. 149 – 167. URL: <https://goo.gl/EYdjpW> (дата обращения: 14.10.17)

42. Pallotti G. Conversation Analysis: Methodology, Machinery and Application to Specific Settings [Электронный ресурс] // H. Bowles and P. Seedhouse eds., Conversation Analysis and Language for Specific Purposes 2007. Vol. 63. p. 37 – 68. URL: <https://goo.gl/NFH6Y4> (дата обращения: 14.10.17)

43. Schiffrin D. Approaches to Discourse. Oxford; Cambridge, MA, 1994. 470 p.

44. Seedhouse P. Conversation Analysis and language learning [Электронный ресурс] // Cambridge University Press. Language Teaching. 2005. Vol. 38. p. 165 – 187. URL: <https://goo.gl/uaGxje>

45. Ten Have P. Conversation Analysis Versus Other Approaches to Discourse [Электронный ресурс] // Review Essay: Robin Wooffitt (2005). Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social

Research. 2006. Vol. 7, No. 2, Art. 3 p. 25 URL: <https://goo.gl/t7WHN9> (дата обращения: 14.10.17)

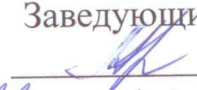
46. Teun Van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 118 p.

Знаки и сокращения в транскриптах

<u>Да</u>	Наложение высказываний обозначается подчеркиванием одновременно произносимых фрагментов.
(1)	(1) Цифры в скобках обозначают продолжительность паузы в секундах, паузы продолжительностью менее одной секунды обозначаются соответственно «0,1; 0,5».
(...)	Данное обозначение используется в случае невозможности расшифровать фрагмент звучащей речи.
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 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой ТГЯиМКК
 О.В. Магировская
« 22 » июне 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
**ПОВТОРЫ В КОММУНИКАТИВНОМ ЖАНРЕ
ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ БЕСЕДЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Выпускник



Г.А. Романова

Научный руководитель



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

Нормоконтролер



А.В. Тарасенко

Красноярск 2018