

Куст Татьяна Сергеевна

О ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И КРЕОЛИЗОВАННОСТИ ТЕКСТОВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

В статье рассматриваются электронные учебные пособия, функционирующие в сети Интернет. Тексты электронных учебных пособий анализируются с позиций гипертекстуальности и креолизованности как параметров компьютерной коммуникации.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2008/2/23.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (2). С. 62-65. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2008/2/

© Издательство "Грамота"

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

1. Привычный, установившийся уклад жизни, какой-нибудь деятельности, работы и тому подобное.

2. Обзаведение [Ушаков 2006: 561].

Русское слово «житье»- это:

1. Реальная действительность.

2. Обитание где-нибудь.

3. Проживание [Ушаков 2006: 222].

«Житье, житуха» в просторечии - это тяжелая безрадостная жизнь [Горбачевич 2007: 174].

Целесообразно в виде ядерных лексем, представляющих изучаемый концепт, отметить такие лексемы как "life" и "жизнь", так как они в полной мере выражают лингвофилософское понимание жизни.

Рассмотрим в сопоставительном плане этимологию этих лексем.

Английская лексема "life" характеризуется как германское слово по своему происхождению. Сравните: древнеангл. *lif*, в дополнение к этому существовала древнесаксонская лексема *lif* в значении жизнь, лицо. В датском языке *lijf* в значении тело, в древнемецком языке *lib*-жизнь, в немецком языке *leib*- тело. В германской праоснове существовало слово *libam*, от которого позже появляется глагол to live [Oxford Concise Dictionary of English Etymology 1996: 266].

В русском языке в этимологическом плане слово жизнь происходит от глаголов жить, живу. В свою очередь глагол жить в старославянском языке имел форму *ЖИТИ*, а глагол живу как и глагол жить можно констатировать в таких славянских языках как: украинский *жѣти, живу́*; белорусский *жыць*; болгарский *живея* «живу»; сербохорватский *вѣм* *вјети, жи* *жи* «живу»; словенский *živeti, živêjem*, чешский *žiti, žiji*, словацкий *žit, žijem*, польский *żyć, żyje*, верхнелужицкий *žić, žiju*. Слово родственно древнепрусскому *giwa* «живет», древнеиндийскому *jvati* «живет», латинскому *vivō* «я живу» [Фасмер 1996: 52].

Следовательно, английская лексема "life" и русская лексема «жизнь» не являются этимологически родственными словами.

Список использованной литературы

1. **Большой англо-русский словарь.** - М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 1168 с.
2. **Большой русско-английский словарь** (с приложением кратких сведений по английской грамматике и орфоэпии) / О. С. Ахманова, З. С. Выгодская, Т. П. Горбунова и др. / Под общ. рук. А. И. Смирницкого; под ред. О. С. Ахмановой. - М.: Рус. яз.-Медиа, 2003. – 768 с.
3. **Всемирная энциклопедия:** Философия / Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. - М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. **Горбачевич К. С.** Словарь синонимов русского языка. - М.: Эксмо, 2007. – 608 с.
5. **Ипатов О. А.** Жизнь // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. - Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 2. - С. 146-165.
6. **Попова З. Д., Стернин И. А.** Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. - Воронеж, 1999. – 29 с.
7. **Ушаков Д. Н.** Большой толковый словарь современного русского языка. - М.: «Альта-Принт», 2005. – 1239 с.
8. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. - СПб.: Терра-Азбука, 1996. - 3-е изд., стер. - 2940 с.
9. **Философский энциклопедический словарь.** - М.: ИНФРА-М, 1998. - 576 с.
10. **Философский энциклопедический словарь** / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 2-е изд. - 815 с.
11. **English Etymology** // The Concise Oxford Dictionary. - Oxford University, 1996. – 555 p.

О ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И КРЕОЛИЗОВАННОСТИ ТЕКСТОВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Куст Т. С.

Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета

Статья рекомендована к публикации к.ф.н., доц. Гордеевой О. И. и к.ф.н., доц. Грициным С. В.

В статье рассматриваются электронные учебные пособия, функционирующие в сети Интернет. Тексты электронных учебных пособий анализируются с позиций гипертекстуальности и креолизованности как параметров компьютерной коммуникации.

Глобальная компьютерная сеть представляет собой особый способ коммуникации, имеющий собственную сетевую культуру, специфический сетевой язык.

Для лингвистов функционирование языковых и речевых средств в Интернете стало объектом пристального внимания и изучения, более того было предложено выделить особую отрасль лингвистического знания - Интернет-лингвистику [Горошко 2007: 225]. Основной целью этого направления является описание и объяснение особенностей функционирования языка в Интернете с учетом сложного взаимодействия некоторого открытого множества факторов при изначальной включенности человека в социально-культурный контекст взаимодействия в Сети [Горошко 2007: 225]. Для данного научного направления существенным является интегративный принцип, то есть объединение подходов и методологии различных лингвистических дисциплин: социолингвистики, психолингвистики, лингвистики текста. Объектом исследования является электрон-

ная коммуникация, а предметом исследования становятся лингвистически релевантные особенности электронной коммуникации на различных языковых уровнях [Горошко 2007: 223-237].

Современная лингвистика располагает сведениями о параметрах компьютерной коммуникации, которые принимаются во внимание всеми исследователями компьютерной коммуникации, независимо от предмета изучения. Сущность электронной коммуникации определяют: 1) электронный сигнал как канал общения; 2) виртуальность; 3) дистантность, т.е. разделенность в пространстве и во времени; 4) опосредованность (осуществляется с помощью технического средства); 5) высокая степень проницаемости; 6) наличие гипертекста; 7) креолизованность компьютерных текстов; 8) по преимуществу статусное равноправие участников; 9) передача эмоций, мимики, чувств с помощью «смайликов»; 10) комбинация различных типов дискурса; 11) специфическая компьютерная этика [Галичкина 2004: 55-59].

Отечественная лингвистика осуществляет изучение специфики электронной коммуникации в определенных направлениях: графические, лексические и текстовые характеристики компьютерного дискурса (Л. Г. Антонова, М. Б. Бергельсон, Е. Н. Галичкина, Е. И. Горошко, Л. А. Капанадзе, Н. Л. Моргун, Г. Н. Трофимова), концепция гипертекста (О. В. Дедова, В. Л. Эпштейн), проблема функционирования языка в виртуальном коммуникативном пространстве (Н. Г. Асмус), особенности и принципы функционирования разных жанров электронной коммуникации (К. В. Овчарова - сущность чатов, В. М. Громова - персональные объявления, Е. В. Волкова - электронное письмо).

Изучение литературы показало, что анализу подвергались тексты электронных СМИ в сопоставлении с их печатными вариантами (С. Л. Кушнерук), информационные тексты корпоративных сайтов компаний (А. Н. Саенко), тексты электронных писем (Е. В. Волкова), тексты электронных конференций (Н. Л. Моргун), а вопрос о специфике текстов учебных пособий не был выделен и детально разработан. Объектом исследования настоящей статьи мы выбрали электронные учебные пособия, а предметом исследования - такие параметры электронной коммуникации, как гипертекстуальность и креолизованность применительно к жанру электронного учебного пособия.

Традиционный письменный текст, попадая в сетевое информационно пространство, подвергается изменениям, как правило, он обретает гипертекстовую форму. Фрагментарный гипертекст, объединенный в единое функциональное целое при помощи системы межтекстовых переходов, - это одновременно и удобная визуальная форма, которая может быть адекватно воспринята с экрана монитора, и реализация преимуществ компьютерных технологий, позволяющих материализовать интертекстуальность [Дедова 2004: 93].

В настоящей статье мы вслед за О. В. Дедовой будем понимать под гипертекстом «модель организации электронного текста, характеризующуюся специфической структурированностью и разветвленной системой программно поддерживаемых внутритекстовых и межтекстовых переходов, предполагающих возможность читательского интерактивного воздействия на последовательность воспроизведения композиционных единиц» [Дедова 2006: 80].

В данной статье мы проанализируем специфику гипертекста электронного учебного пособия, для чего сравним тексты нескольких электронных учебных пособий. В силу ограниченности рамками статьи, проблема сопоставления текстов традиционных (представленных на бумажном носителе) учебных пособий и текстов электронных учебных пособий, а также сопоставление текстов электронных учебных пособий с текстами, не принадлежащими к жанрам научно-учебного подстиля, будут рассмотрены отдельно.

Для анализа нами были выбраны учебные ресурсы курса по изучению немецкого языка Deutsch Interaktiv, <http://www.dw-world.de>, онлайн-курс по изучению английского языка <http://www.bbc.learning-english.com>, образовательные ресурсы портала www.gramota.ru и электронный учебник по русской фонетике <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>.

В процессе изучения особенностей гипертекста, представленного на сайтах учебных пособий, нами принималось во внимание: 1) объем информации, которая может быть доступной пользователю, осуществляющему движение по гиперссылкам; 2) организация графического пространства, на котором представлен гипертекст.

Сравнив данные учебные пособия, мы заметили, что ссылки внутри гипертекста предполагают навигацию: 1) исключительно по сайту пособия (<http://www.dw-world.de>, <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>); 2) по сайту всего портала (www.gramota.ru), предоставляя пользователю возможность воспользоваться, например, справочными ресурсами, предоставляемыми не только в пределах данного пособия, но и портала, на котором оно выставлено; 3) за пределами сайта пособия, непосредственно во всемирной сети (<http://www.bbc.learningenglish.com>). То есть «разветвленность системы программно поддерживаемых внутритекстовых и межтекстовых переходов» [Дедова 2006: 80] полностью зависит от авторов пособия, решающих какой объем предоставляемой информации необходим пользователю.

Особое внимание следует уделить такому моменту, как организация информации на веб-странице электронного учебного пособия: в центре представлен, как правило, блок информации, предлагаемой для изучения, проработки или тренировки, а в правой или левой части страницы располагается список гиперссылок. Например, на сайте учебного пособия <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm> в левой части веб-страницы расположено содержание определенного раздела учебника, в то время как содержание всего учебного пособия расположено в верхней части веб-страницы. Аналогичным образом выглядят пособие по изучению немецкого языка Deutsch Interaktiv, <http://www.dw-world.de>, в левой части веб-страницы которого располагается содержание определенного раздела, учебные ресурсы портала www.gramota.ru: РЕПЕТИТОР он-лайн:

интерактивный диктант, Учебник ГРАМОТЫ орфография, Учебник Грамоты пунктуация (*сохранены особенности шрифта, используемые на портале - Т. К.*), а также сайт <http://www.bbc.learningenglish.com>, в левой части которого представлены разделы, выделенные по характеру формируемых речевых умений (Listening (аудирование), Writing (письмо), Vocabulary and Grammar (грамматическая компетентность)). Подобная организация композиции веб-страницы представляется нам логичной с точки зрения авторов учебного пособия, которые делают акцент на определенном объеме информации, с одной стороны, и демонстрируют включенность данной информации в текст всего учебного пособия, с другой стороны.

Изучая способы организации информации на веб-странице электронного учебного пособия, мы заметили еще одну особенность (утверждать, что это является закономерностью, является, на наш взгляд, преждевременным, поскольку для этого потребуются изучение существенного объема электронных учебных ресурсов, и представляется нам перспективным в процессе дальнейшего исследования учебных ресурсов, представленных в Интернете): в тексте электронного учебного пособия, посвященного изучению теоретического материала, присутствуют гиперссылки, а в текстах пособий практической направленности таких ссылок нет. Проиллюстрируем данное предположение примером из пособия по фонетике <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>: в текстовом материале данного пособия присутствуют гиперссылки, акцентирующие внимание пользователя на терминах и отсылающие пользователя в раздел этого же пособия «Глоссарий», в котором представлены данные термины с определением, а на веб-страницах упомянутых выше пособий по изучению иностранных языков <http://www.bbc.learningenglish.com> и <http://www.dw-world.de>, тексты гиперссылок не содержат.

Порядок следования учебного материала в учебном пособии может быть определенным и относительно регламентированным автором, когда каждый последующий блок материала вытекает из предыдущего, то есть нарастает степень сложности (<http://www.dw-world.de>), и пользователь, желая соблюсти требование логичности, следует замыслу автора, либо каждый блок предлагаемого для изучения материала не зависит друг от друга (на <http://www.bbc.learningenglish.com> - учебный материал группируется в зависимости от тренируемых навыков или аспектов изучения языка - отдельно выделены работа над лексикой, тренировка произношения, такие аспекты коммуникации, как бизнес-английский и т.п.).

Делая вывод, можно утверждать, что реализация принципа гипертекстуальности и «возможность читательского интерактивного воздействия на последовательность воспроизведения композиционных единиц» [Дедова 2006: 80] зависит от замысла авторов учебного пособия и является относительно ограниченной, что, однако, не препятствует «материализации интертекстуальности» [Дедова 2004: 93].

Рассуждая о креолизованности текстов учебных пособий, следует руководствоваться определением креолизованного текста, согласно которому креолизованный текст определяется как «особый лингвизуальный феномен, текст, в котором вербальный и изобразительный компонент образуют одно визуальное, структурное, смысловое, функциональное целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова 1992: 73].

На примере учебных пособий (Deutsch Interaktiv, <http://www.dw-world.de>, онлайн-курс по изучению английского языка <http://www.bbc.learningenglish.com>, образовательные ресурсы портала www.gramota.ru и учебник по русской фонетике <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm>) мы проанализируем, каким образом в пределах электронного учебного пособия реализуется параметр «креолизованный текст».

Итак, «иконический» [Анисимова 1996: 75] компонент на материале электронного учебного пособия может быть представлен видеороликом (<http://www.dw-world.de>), аудиозаписью (<http://www.bbc.learningenglish.com>), которые непосредственным образом вписываются в структуру учебного пособия и являются либо ключевым элементом курса, на котором основывается весь процесс работы с ресурсами пособия, либо ключевым компонентом элемента курса. Данный пример ярко иллюстрирует такой принцип креолизованного текста, как целостность [Анисимова 1996: 75]. Иконический и вербальный компонент в рассмотренных примерах служат реализации коммуникативно-когнитивной установки авторов учебного пособия.

Наряду с видеороликом и аудиозаписью в текстах электронных учебных пособий широко представлены параграфемные средства оформления текстового материала. К параграфемным средствам относятся шрифтовые выделения текста (курсив, жирный шрифт, подчеркивание, цвет шрифта, фон, прописные буквы). Создатели интерактивных учебных пособий, да и авторы веб-страниц, вообще, широко используют возможности параграфемных средств, назначение которых состоит в том, чтобы акцентировать внимание пользователя на определенных участках текстового материала.

Цветовое решение оформления шрифта призвано акцентировать внимание пользователя на важности выделяемой информации, (на образовательном ресурсе портала www.gramota.ru выделение цветом разграничивает разделы учебного курса: зеленым цветом выделены разделы всего курса, а черным - содержание каждого конкретного раздела, которое появляется при нажатии на соответствующий раздел; в тексте пособия по фонетике <http://fonetica.philol.msu.ru/index1.htm> гиперссылки, отсылающие к термину, представлены красным цветом на фоне черного цвета шрифта текста всего пособия).

Составители электронных учебных пособий, особенно по изучению иностранных языков (<http://www.dw-world.de>, <http://www.bbc.learningenglish.com>), широко используют выделение жирным шрифтом, призванное акцентировать внимание пользователя на важной информации, часто подлежащей запоминанию или заучиванию (новые слова). Подчеркивание наряду с выделением цветом или жирным шрифтом может являться указателем гиперссылки, назначение которой заключается в предоставлении пользователю возможности

обратиться к другому ресурсу. Авторы электронных учебных пособий прибегают к использованию всего многообразия шрифтового выделения по причине того, что выделение фрагмента текста особым шрифтом на фоне шрифта всего пособия позволят предать дополнительный смысл, не прибегая при этом к дополнительным вербальным средствам.

К параграфемным средствам мы будем относить также такие иконические средства, которые помогают избежать излишнего вербального компонента, в то же время являются в силу своей специфики понятными для пользователя: например на ресурсе (<http://www.dw-world.de>) «стрелка вправо/влево» указывает на переход к следующей или предыдущей странице, знак «громкоговоритель» - задание для прослушивания, знак «многоточие» - выбор одного варианта ответа из нескольких предлагаемых, «пустой квадрат» предполагает запись ответа пользователя, на портале www.gramota.ru в разделе «интерактивные диктанты» знак «пустой квадрат (прямоугольник)» также предполагает выбор одного правильного варианта из нескольких предложенных. Использование подобных параграфемных средств обусловлено стремлением авторов сделать учебное пособие максимально удобным для пользователя.

Итак, в данной статье мы рассмотрели электронные учебные пособия через призму двух параметров электронной коммуникации (гипертекстуальности и наличия креолизованного текста). В отношении гипертекста нами было установлено, что данный параметр электронной коммуникации является релевантным для текстов электронных учебных пособий, и наличие гиперссылок, а также замысел автора учебного пособия предполагает навигацию пользователя в трех плоскостях (собственно учебное пособие, сайт портала, и глобальная сеть), однако, в отличие от навигации на иных веб-страницах, следуя замыслу составителя, пользователь не является абсолютно свободным в последовательности изучения учебного материала. Тексты электронных учебных пособий являются креолизованными, равно как и тексты иных веб-страниц, но в текстах электронных учебных пособий вербальный и невербальный компонент являются семантически связанными, их целостность обусловлена намерением авторов пособий, вербальный и иконический компонент дополняют друг друга, их равноправное «сосуществование» на веб-странице продиктовано стремлением авторов создать наиболее удобное и понятное для пользователя визуальное оформление учебного пособия.

Дальнейшее изучение электронных учебных пособий может быть продолжено на примере сопоставления реализации принципа гипертекстуальности и креолизованности электронного учебного пособия в сопоставлении с традиционным учебным пособием.

Список использованной литературы

1. Анисимова Е. Е. О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // Филологические науки. – 1996. - № 5. - С. 74-85.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. – 1992. - № 1. - С. 71-79.
3. Галичкина Е. Н. Характеристики компьютерного дискурса // Вестник ОГУ. – 2004. - № 10. - С. 55-59.
4. Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. - Орел: Каргуш, 2007. - Вып. 5. - С. 223-237.
5. Дедова О. В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2006. – 253 с.
6. Дедова О. В. О специфике компьютерного дискурса // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы. - М., 2004. - С. 93-101.

КОНЦЕПТЫ БЕЗРАЗЛИЧИЯ И ПРЕЗРЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПЕЙОРАТИВНОЙ КОННОТАЦИИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Лескина С. В.

Челябинский государственный педагогический университет

Статья рекомендована к публикации к.ф.н., доц. Юздовой Л. П. и к.ф.н., доц. Морозовой Е. И.

В статье рассматривается содержание концептов безразличия и презрения как носителей морально-эмоциональной оценки личности, ее поступков и суждений, и их роль в формировании пейоративной коннотации в английских и русских фразеологических единицах.

Обычное аксиологическое определение оценки как акта и/или результата установления ценностного отношения между субъектом и объектом оставляет за её пределами все объективные оценки, измерения, с ценностью не связанные. При таком понимании оценки исходят из того, что оценка - вид квалификации как установления качественной определенности объекта, она формально отличается от последней лишь присутствием градационной шкалы - шкалы релятивизации. Если оценка иллюквативно отмечена и имеет коммуникативной целью оказание влияния на собеседника, то собственно эмоция лишь сигнализирует о внутреннем психическом состоянии субъекта и его реакции на изменение ситуации. Аксиологическая оценка по признаку «хорошо-плохо» эмоциональной не является и из области рационального не выходит, будучи оценочным суждением.

Единицы, передающие в языке безразличие, могут выступать в двух основных прагматических функциях: 1) указывать на смещение оценочных акцентов в речевом отрезке - выступать в функции показателей