

Цинкерман Тамара Николаевна

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАТЕРНАЛИСТСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые коммуникативно-прагматические характеристики патерналистского стиля общения в педагогическом дискурсе, к которым автор относит: асимметрию отношений, установку на доминирование старшего, менторскую тональность, наличие манипулятивных стратегий убеждения и внушения силой власти взрослого. Материалом исследования послужили фрагменты из литературных текстов и фильмов на английском и русском языках.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2013/6-2/56.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 6 (24): в 2-х ч. Ч. II. С. 207-211. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2013/6-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

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

УДК 81'42

Филологические науки

В статье рассматриваются некоторые коммуникативно-прагматические характеристики патерналистского стиля общения в педагогическом дискурсе, к которым автор относит: асимметрию отношений, установку на доминирование старшего, менторскую тональность, наличие манипулятивных стратегий убеждения и внушения силой власти взрослого. Материалом исследования послужили фрагменты из литературных текстов и фильмов на английском и русском языках.

Ключевые слова и фразы: педагогический дискурс; патерналистский стиль; воспитательное воздействие; иррациональность; менторская тональность; стратегия; тактика.

Цинкерман Тамара Николаевна

Волгоградский государственный университет
tam-tsinkerman@yandex.ru

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПАТЕРНАЛИСТСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ®**

В современной дискурсивной лингвистике отмечается интерес к изучению коммуникативных практик в разных сферах деятельности человека, в их число входит и педагогический дискурс, нацеленный на социализацию личности. Данная разновидность коммуникации рассматривается с разных позиций, в частности, существуют работы, в которых описываются структурно-функциональные, лингвокультурологические, коммуникативно-дискурсивные и жанровые аспекты педагогического дискурса (см. работы В. И. Карасика, А. А. Леонтьева, А. К. Михальской, О. В. Коротеевой, А. В. Ленец, Ж. В. Миловановой, Т. В. Ежовой, М. Ю. Олешкова, Е. К. Черничкиной, Ю. В. Щербининой и др.). Педагогический дискурс принято причислять к институциональной разновидности коммуникации, соотносимой с особой социокультурной системой (общественным институтом), которая характеризуется асимметрией статусно-ориентированных ролей участников (ученик – учитель, воспитатель – воспитуемый), четко определенным местом (учебно-воспитательное учреждение) и хронотопом (время учебного процесса, напр., урок, лекция и т.д.) и нацелена на социализацию нового члена общества [5, с. 303-304]. Отметим, что исследователи осознают, что процесс социализации предполагает не только передачу научных знаний, объяснение устройства мира, но и приобщение человека к ценностям, нормам и правилам поведения, однако вопрос об особенностях дискурсивных практик, нацеленных на формирование навыков социального поведения, формирование ценностей и воспитание личности ребенка, практически не рассматривался в дискурсивной лингвистике. В задачи проводимого нами исследования входит анализ стилевых различий воспитательных форм общения в педагогическом дискурсе, которые мы связываем с вариативностью интенций и речевого поведения воспитателя. В данной статье предлагается описание особенностей патерналистского стиля общения в ситуациях воспитательного воздействия.

Изучение ситуаций воспитывающего общения показало, что такие коммуникативные практики выходят за рамки представлений об институциональном характере педагогического дискурса, поскольку в процессе социализации личности (приобщения ребенка к ценностям и нормам поведения) участвуют не только педагоги, но и близкие родственники, знакомые и незнакомые взрослые. Считая социализацию дискурсообразующей функцией педагогического общения, мы предлагаем выделить в научных целях воспитательный дискурс (далее ВД) как разновидность педагогического дискурса, поскольку ВД представляется общением с целью воспитательного воздействия, направленного на формирование основ ценностной и социо-культурной картины мира, выработку навыков и стереотипов ожидаемого поведения в типовых ситуациях, управление и коррекцию поведения ребенка, и осуществляется институциональными и неинституциональными субъектами, отличающимися по признаку старшинства-меньшинства (подробно об этом см.: [10]). Воспитательный дискурс характеризуется набором стилей воспитательного воздействия, под которыми понимаются особые стереотипные формы коммуникативного поведения, нацеленные на передачу знаний о нормах социального устройства общества, морально-нравственных ценностях, этикете поведения, внушение идей о необходимости соблюдения норм и правил и неотвратимости наказания за их нарушение (см.: [Там же]).

Как показал анализ языкового материала, выбор стиля коммуникации зависит от многих факторов, включающих тип воспитательной ситуации, статус, возраст, личный опыт воспитуемого и воспитателя, а также от интенции говорящего. В ходе речевого взаимодействия стиль может меняться, если воспитывающий осознает, что избранный вариант речи не позволяет достичь желаемого результата. В исследовательских целях представляется возможным выделить и описать каждый вариант коммуникативного стиля воспитывающего общения отдельно. Критериями выделения стилей воспитательного воздействия могут быть: интенция, тип коммуникативного действия, соотношение и объем реплик, тональность, наличие / отсутствие эмоциональной вовлеченности участников. Применение данных критериев к эмпирическому материалу позволило нам выделить некоторое число стилей воспитательного общения (в частности, авторитарный, демократический, интерпретивно-делиберативный), которые были проанализированы в наших предыдущих статьях (см.: [9; 10]).

В рамках данной статьи обратимся к описанию еще одного стиля – патерналистского как специфической разновидности коммуникативной практики воспитательного дискурса. Патернализм определим как покровительство и забота со стороны взрослого (родителя, старшего) по отношению к младшему (ребенку или подопечному). В социальных науках этот термин обозначает опеку со стороны государства по отношению к гражданину и соответствующее мировоззрение, содержанием которого является ожидание от государства помощи и покровительства индивиду [13]. Значимым в патернализме является отношение покровительства более сильного, вышестоящего по статусу или возрасту к более слабому, подчиненному или младшему. При этом считается, что сильный действует во благо слабого, даже если это происходит при подавлении воли и без согласия последнего. По мнению Ш. Шифрин, «действие может быть признано патерналистским, если индивидуум вторгается в сферу совершения действий или принятия решений другого или держит ее под контролем» [Цит. по: 2, с. 21; 16, р. 216;], т.е. нарушает право человека на самостоятельность, свободу выбора. Размышляя о сути патерналистских отношений между взрослыми и детьми, Денис Ф. Томпсон говорит, что специфика патернализма в этом случае связана с выделением категории хронологического возраста: свобода младшего по возрасту может быть ограничена для его же блага [17, р. 246]. Такие отношения выражаются демонстрацией опеки («отеческой заботы») по отношению к младшему [1].

В патерналистском стиле общения предполагается, что тот, кто дает указания, поучает, делает это исключительно во благо подопечного, который, возможно, не вполне понимает, что для него лучше, но в будущем будет благодарен за предпринятые ради него действия. Вся ответственность за принятие решений лежит на взрослом, и он мотивирует это желанием высказать заботу, обеспечить благополучие ребенка. В качестве примера коммуникации в патерналистском стиле рассмотрим диалог между матерью и сыном: *“No, I’m sorry, Teddy, but the rule is that I do not want you going out that late on a school night. I feel you are too young to be out at such a late hour when you have school the next day.”*

“But I’m going to get extra sleep to make up for it!”

“No, I am sorry, Teddy. This is what I have decided” [18, р. 130] («Нет, мне очень жаль, Тедди, но правило таково: я не хочу, чтобы ты гулял так поздно вечером в будний день. Я считаю, что ты еще слишком мал, чтобы ходить куда-то так поздно, тем более что завтра тебе идти в школу». «Но я посплю дополнительно, чтобы выспаться». «Нет, сожалею, Тедди, но я так решила»).

В данной ситуации мать, во-первых, решает, что будет лучше для ее ребенка, и когда он должен ложиться спать. Возражения и аргументы второй стороны проигнорированы, и, давая однозначно отрицательный ответ, она лишает ребенка права голоса, что подкрепляется синтаксическим оформлением реплик (напр., выбор конструкций с личным местоимением *I – I want you, I feel, this is what I have decided*). Во-вторых, она подчеркивает неспособность ребенка принимать правильные решения по причине его малого возраста (*you are too young*). В-третьих, ее речевая партия здесь доминирует, малое участие сына указывает на его подчиненную роль. Это эмоционально оформленное обещание в форме восклицательного предложения с противительным союзом *But I’m going to get extra sleep to make up for it!*, которое можно расценить как попытку возразить, вступить в переговоры. Речевая партия матери, напротив, отличается менторской тональностью, указывающей на «серьезное общение, направленное на жесткий контроль поведения партнера с опорой на авторитет знаний и традиций» [6, с. 306], в речи отсутствуют эмоционально окрашенные языковые средства, но имеются синтаксически-усиленные конструкции (*I’m sorry, Teddy, but; the rule is that; that late; at such a late hour; I am sorry; this is what I have decided*), что отражает ее доминирующую роль в данном коммуникативном эпизоде.

С. Б. Белецкий называет подобный случай прототипической ситуацией общения, конституирующей дискурс патерналистских отношений как ситуацию заботы через запрет. «Патерналистский запрет содержит аргументацию его необходимости, которая может быть описана когнитивной формулой “Это в ваших же интересах”» [2, с. 5]. В этом случае между участниками речевого взаимодействия возникают патрон-клиентские отношения.

Проявление патерналистского стиля общения с целью воспитательного воздействия можно наблюдать в случаях, когда один из участников диалога перехватывает коммуникативную инициативу и полностью или частично осуществляет речевую партию собеседника. В следующем примере старший по возрасту (девочка) берет на себя ответственность за соблюдение этикета и, побуждая ребенка высказать благодарность за гостинец, фактически сама выполняет его речевую партию: *Гаврик протянул петуха ребенку:*

– На!

– Возьми, Женечка, – засутилась девочка, поднося ребенка к самому петушку. – Возьми ручкой. Видишь, какого тебе гостинца принес дядя Гаврик. Возьми петушка ручкой. Вот так, вот так. Скажи теперь дяде: «Спасибо, дядечка!» Ну, скажи: «Спасибо, дядечка» [7, с. 71-72].

Такое распределение коммуникативных ролей ведет к асимметрии или неравному объему высказываний и может служить одним из оснований для отнесения диалога к патерналистскому стилю. В воспитательном дискурсе часто наблюдается функциональная асимметрия диалога [2, с. 18], так как партии говорящих и их коммуникативный вклад не могут полностью совпадать ввиду функционально-ролевых различий. Коммуникативное взаимодействие взрослого и ребенка может быть охарактеризовано как симметричное, только если взрослый решает дать такое право ребенку. Неравные статусно-ролевые отношения, разница в уровне общих компетенций участников воспитательного общения изначально предполагают асимметричность диалога, в котором партия взрослого больше и сильнее, характеризуется подчиняющими тактиками языкового воздействия.

Еще одной характеристикой патерналистского стиля является категория иррациональности, понимаемая как предсказание неразумности младшего (неспособности совершать рациональные действия) и осознание необходимости вторжения в его автономию. Под иррациональностью понимают «кажущуюся или наличествующую ошибочность суждений индивида и готовность руководствоваться ими в совершении каких-либо действий» [Там же, с. 37]. В следующем примере мать и бабушка по-разному оценивают ситуацию, при этом мать берет на себя право оценить действия сына как иррациональные и решает за него, что является более правильным для него в этой ситуации.

Grandmother: "If you want to blame someone, blame me... corrupting him with cocoa."

Mother: "Oh, how dare you, Mother."

Grandmother: "He's happy. He's fine. Look at him."

Grandson: "Mama, I..."

Mother: "Luc, come with me."

Son: "I don't want to."

Grandmother: "He's happy here. It's good for him."

Mother: "I will decide what is good for my son, Madame Muscat" [11] (Бабушка: «Ищешь виноватых, вини меня... разгратила его какао». Мать: «Как ты смеешь, мама!» Бабушка: «Он доволен, рад. Посмотри на него». Внук: «Мама, я...» Мать: «Люк, пойдем». Внук: «Я не пойду». Соседка: «Ему хорошо здесь, это на пользу». Мать: «Я решаю сама, что на пользу моему сыну, мадам Мускат»).

В приведенном коммуникативном эпизоде мать ребенка выражает мнение об иррациональности мышления собеседников, перебивая их (*Mama, I...*), переключая разговор на другого собеседника (бабушка) и игнорируя реплики сына, она намеренно меняет регистр общения с разговорного на деловой (*Mother – Madame*), использует эмоционально усиленную синтаксическую модель (*I will decide what...*).

Любой вид дискурса обладает своим набором стратегий, которые связаны с тем, какие коммуникативные действия и языковые средства выбирают говорящие для реализации целей в структуре общения [4; 8]. Будучи связанными с интенциями говорящих, коммуникативные стратегии служат решению глобальных целей, а коммуникативные тактики позволяют решать локальные задачи. Поскольку «основной целью патерналистской коммуникации является корректировка картины мира собеседника» [2, с. 77], то основной стратегией патерналистского стиля общения становится корректирующая стратегия, направленная на изменение картины мира или поведения адресата. В следующем примере отец пытается научить сына извиняться за плохое поведение, приносящее вред другому человеку. Но он отнимает у сына право самому решать, как поступить в данной ситуации, и вынуждает его пойти к родителям девочки, чтобы извиниться:

"I understand," he began, "that you had trouble at school today." I nodded my head. "Go ahead and whip me and get it over with." "I'm not going to whip you," he said. "I guess you've had enough of that. But I'll tell you what you're going to have to do. You're going to have to walk to Carrie Boyd's house and apologize to her parents for knocking her tooth out." "No!" I almost cried. "Please don't make me do that. Please just whip me and get it over with." I was almost frantic. "Please just whip me... twice! Whip me three times... whip me every day for a week. Please don't make me go up there." "No," he said in a tone of voice which had absolutely no room for uncertainty in it. "You have to go there and apologize" [12, p. 38] («Как я понял, - начал он, - сегодня у тебя были проблемы в школе». Я кивнул. «Давай высеки меня и покончим с этим». «Я не буду бить тебя, - сказал он. - Полагаю, что тебя били достаточно. Но я скажу, что ты должен будешь сделать. Ты пойдешь домой к Керри Бойд и извинишься перед ее родителями за ее выбитый зуб». «Нет! - почти закричал я. - Прошу, пожалуйста, не заставляй меня делать это. Пожалуйста, просто отшлепай меня, и покончим с этим». Я был почти вне себя. «Пожалуйста, просто отшлепай меня... два раза! Отшлепай меня три раза... бей меня каждый день всю неделю. Только прошу, не заставляй меня идти туда». «Нет, - сказал он тоном, не оставлявшим ни капли сомнения. - Тебе придется пойти туда и извиниться»).

Реализация корректирующей стратегии осуществляется с помощью коммуникативных тактик запрета, принуждения, настаивания при игнорировании мнения младшего, рационализации эмоций.

В следующем примере мать избирает тактику запрета для демонстрации своей власти и главенствующей роли по отношению к дочери: *"I don't like peas," she whined. "You don't have to eat them." <...> "I want Oreos." "You're not getting Oreos. You already had animal crackers"* [14, p. 92] («Я не люблю горох», - хныкала она. «Тебе необязательно его есть». «Я хочу печенье Орео». «Ты не получишь Орео. Ты уже ела крекер в форме животных»).

В идеальном представлении диалог взрослого и ребенка должен строиться на взаимопонимании и уважении собеседников, но часто действия родителей встречают сопротивление, нежелание поступать, как того хотят взрослые. В таких случаях, как показывает практический материал, взрослые не всегда могут придерживаться демократических тактик и избирают патерналистский стиль общения. В следующем примере мать с помощью тактики принуждения учит дочь необходимости нести ответственность за свои решения и поступки:

"Mum, I don't want to go to work today" – "You have made a commitment, Sukhvinder." – "I don't feel well." – "You mean you're tired. You're the one who wanted this job. I think you should now fulfill your obligations. You're going to work, as all we do. You're not giving the Mollisons another reason to complain" [15, p. 436-437] («Мам, я не хочу идти на работу сегодня». «Ты взяла на себя обязательства, Сахвиндер». «Но я плохо себя чувствую». «Ты имеешь в виду, что устала. Ты сама хотела эту работу. Я считаю, что теперь ты должна выполнять свои обязанности. Ты будешь работать, как и все мы. Ты не дашь Моллисонам другого повода жаловаться»).

На взрослых возложена одна из важных социализирующих задач воспитания – объяснение и закрепление правил поведения в обществе. Как правило, взрослые более компетентны, имеют больше опыта и знаний, что ведет к использованию тактики поучения. Как можно видеть из следующего примера, мать прибегает к императиву для удержания позиции старшего. Объясняя, как девочка должна вести себя в школе, она моделирует желаемый вывод: *дети не должны драться в школе*. Используя местоимение *we*, мать подчеркивает, что она относит себя к большинству (*we are civilized*), которое следует данному правилу: *“Stop it! Anuk. In this school we are civilized. You do not strike one another.” “But they insulted P...” “I don’t care... come along”* [11] («Прекрати это! Анук». «Но они обидели П...». «Мне все равно ... пойдём»).

Родители изначально имеют право наблюдать за ребенком, давать оценку его действиям, корректировать его поведение, что часто приводит к конфликтам и ссорам. Для сохранения власти и ухода от конфликта они прибегают к тактике вербальной корректировки поведения [3, с. 56]. В следующем примере родитель аргументирует необходимость соблюдения норм поведения в общественном месте, сообщая свою позицию и требуя от ребенка веры в правоту этих слов:

Child: “Oh, so it’s okay for me to act that way when it’s just us?”

Parent: “No, it’s not okay for you to talk to me in a disrespectful manner. But, yes, there is a big difference between being at home when it’s just us and when we have guests over or out in public. Then it is really not okay. It is definitely not acceptable. I care about it a lot more.”

Child: “So you won’t be as mad at me when I act like a brat when it is just you and me, as you would when there are other people around?”

Parent: “Yes, what you just said is correct” [18, p. 54] (Ребенок: «А, это нормально, если я буду вести себя так, когда мы вдвоем?» Родитель: «Нет, ты не должен разговаривать со мной неуважительно. Но да, есть большая разница, находимся ли мы дома вдвоем или у нас гости, или мы на людях. Тогда это недопустимо. Это действительно неприемлемо. Я отношусь к этому гораздо серьезнее». Ребенок: «Значит, ты не будешь на меня злиться, когда я веду себя плохо, если мы только вдвоем: я и ты, в отличие от того, когда есть другие люди рядом?» Родитель: «Да, ты правильно меня понял».)

В данном примере родитель, разъясняя правила общения и дома (*being at home; have guests; being out in public*), устанавливает границы дистанции (*a big difference; it’s not okay; It is definitely not acceptable*), оценивает поведение ребенка (*No, it’s not okay for you to talk to me in a disrespectful manner*), подчеркивает значимость соблюдения правил (*I care about it a lot more*). Необходимо отметить и эмоциональную вовлеченность, заинтересованность родителя (*really, definitely, a lot more*), что усиливает манипулятивный эффект патерналистского стиля общения.

В заключение отметим, глобальная цель воспитательного общения заключается в социализации личности ребенка и достигается посредством различных стилей педагогического общения, одним из которых выступает патерналистский стиль воспитательного воздействия. Отличительной чертой патернализма является отношение покровительства более сильного, вышестоящего по статусу или возрасту к более слабому, подчиненному или младшему, что характеризуется доминированием речевых партий взрослого, который аргументирует свое право на запрет заботой, манипулируя тактикой «Верь мне. Я старше и знаю, что так будет лучше для тебя». Патерналистский стиль общения отличается менторской тональностью, что проявляется в выборе речевых форм, убеждающих через ссылку на непререкаемый авторитет старшего. В речи взрослого это представлено утвердительными структурами с частым повтором местоимения первого лица *Я / I* в сопровождении глаголов *знать / know, понимать / understand*, что позволяет подчеркнуть большой жизненный опыт и право старшего на принятие решения за ребенка и запрет. Смягчению менторской тональности служит тактика демонстрации эмоциональной вовлеченности и заинтересованности взрослого во благо своего воспитанника.

Список литературы

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. 2000 г. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-110372.html?page=46> (дата обращения: 21.03.2013).
2. Белецкий С. Б., Куликова Л. В. Патернализм в институциональной коммуникации: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 184 с.
3. Волкова О. С., Ильинова Е. Ю. Прагматингвистические особенности толерантности в конфликтном коммуникативном поведении // Актуальные проблемы коммуникации и культуры: сб-к науч. тр. рос. и заруб. ученых. Москва – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. Вып. 14. Часть 1. С. 52-60.
4. Жданова И. И. Коммуникативные стратегии толерантного газетного дискурса русскоязычных зарубежных СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21). Ч. 2. С. 71-75.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
6. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
7. Катаев В. П. Белеет парус одинокий. Хуторок в степи [Электронный ресурс] URL: http://www.e-reading-lib.org/bookreader.php/26296/Kataev_-_Beleet_parus_odinokiii.html (дата обращения: 19.01.2013).
8. Кочетова Л. А. Динамика страгемно-тактической организации рекламного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21). Ч. 2. С. 109-115.
9. Цинкерман Т. Н. Вариативность воспитательных стилей общения // Коммуникативные практики речевой деятельности. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. С. 47-55.
10. Цинкерман Т. Н. Коммуникативно-стилевые особенности форм педагогического дискурса // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2012. № 2 (16). С. 74-79.
11. Chocolat. Miramax Lionsgate, 2011.
12. Davis Donald D. Listening for the Crack of Dawn. August House Publishers, Inc., Little Rock, 1990. 220 с.

13. <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/p/paternalizm.html> (дата обращения: 12.01.2013).
14. Picoult J. Nineteen Minutes. N. Y., 2007. 443 с.
15. Rowling J. K. The Casual Vacancy. Lnd: LB-Book, 2012. 503 p.
16. Thompson Dennis F. Paternalism in Medicine, Law, and Public Policy [Электронный ресурс] // Ethics Teaching in Higher Education. The Hastings Center Series in Ethics. 1980. Chapter 10. P. 245-275. URL: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4613-3138-4/page/1> (дата обращения: 31.03.2013).
17. Wolf Anthony E. I'd Listen to My Parents if They'd Just Shut up. What to Say and Not Say When Parenting Teens. Harper – N. Y. – London – Toronto – Sydney. 2011. 289 p.

COMMUNICATIVE-PRAGMATIC FEATURES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION PATERNALISTIC STYLE

Tsinkerman Tamara Nikolaevna
Volgograd State University
tam-tsinkerman@yandex.ru

The author considers some communicative-pragmatic characteristics of communication paternalistic style in pedagogical discourse, refers to them the following characteristics: the asymmetry of relations, dominance-of-older attitude, mentoring tone, the presence of persuasion manipulative strategies and the suggestion by adult authority power; and as the material for the research uses the fragments of literary texts and films in the English and Russian languages.

Key words and phrases: pedagogical discourse; paternalistic style; educational impact; irrationality; mentoring tone; strategy; tactics.

УДК 811.161.1.

Филологические науки

В статье рассматривается внутренняя организация системы сложного синтаксического целого (ССЦ) с отношениями реального наличия или отсутствия предпосылок. В частности проанализированы сложные синтаксические целые, содержащие условно-следственную конструкцию реальной модальности и постконтекстное сообщение о реализации/нереализации условия или следствия. Рассмотрены способы и средства формирования отношений, средства связи компонентов ССЦ.

Ключевые слова и фразы: система сложного синтаксического целого; условно-следственные отношения; реальная модальность; постконтекстное высказывание; реальный смысл; реальное наличие предпосылок; реальное отсутствие предпосылок.

Цома Е. В. Владимировна

Таганрогский государственный педагогический институт
cotaya75@mail.ru

СЛОЖНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЦЕЛЫЕ С УСЛОВНО-СЛЕДСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ РЕАЛЬНОГО НАЛИЧИЯ ИЛИ ОТСУТСТВИЯ ПРЕДПОСЫЛОК[©]

Условно-следственные конструкции в синтаксической системе русского языка разнообразны. Выражение условно-следственных отношений в простом и сложном предложении достаточно хорошо описано в лингвистической литературе. Однако известно, что изолированное предложение часто не является непосредственным выразителем действительности и не всегда обладает смысловой законченностью [6, с. 142]. Выражаемая в предложении мысль по смысловому содержанию закончена лишь относительно и требует развития [13, с. 66]. Именно поэтому в современной лингвистике широко изучаются синтаксические единицы, большие, чем предложение, а именно сложные синтаксические целые (ССЦ).

В условно-следственной конструкции реальной модальности соответствие условного компонента действительности допускается. Но это лишь «стандартное и постоянное содержание» [7, с. 49] условно-следственных конструкций. Между тем, обрастая в потоке речи контекстом, реальная условно-следственная конструкция может формировать вокруг себя ССЦ, в рамках которого этот «стандарт» приобретает тот или иной вариант, а содержание реальной условно-следственной конструкции с точки зрения существования в действительности может быть представлено говорящим и как существующее в действительности, и как не существующее в действительности, и как потенциальное, возможное.

Так условно-следственная конструкция реальной модальности, не содержащая реального смысла по определению, вступая в отношения со структурами, содержащими реальный смысл, способна формировать ССЦ с двумя типами условно-следственных отношений: отношение возможного наличия или отсутствия предпосылок для возможного или невозможного следствия и отношение реального наличия или отсутствия предпосылок.