

// Сучасні фундаментальні теорії та інноваційні практики навчання іноземної мови у вузі :  
колективна монографія під ред. В.Г.Пасинок. – 2013. – С. 177-190.

**ІНТЕРАКЦІЙНИЙ ФРЕЙМ ЯК СТРУКТУРА  
КОМУНІКАТИВНО РЕЛЕВАНТНОГО ЗНАННЯ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**О.І. Морозова**

*доктор філологічних наук, професор*

Розділ присвячено розгляду актуального теоретичного питання фреймового моделювання комунікативної ситуації та шляхів застосування цієї теорії до навчання англійської мови студентів старших курсів факультетів іноземних мов.

**1. Постановка проблеми**

Перед викладачами вищих навчальних закладів у ХХІ ст. особливо гостро постає завдання реорганізації процесу навчання студентів у такий спосіб, щоб знання, які вони здобувають, були б корисними за межами академічного контексту. Для цього недостатньо економічного засвоєння інформації «за одним присідом» у часовому та когнітивному плані. Накопичення знання має відбуватися поступово, охоплюючи низку конкретних ситуацій, що мали місце у практичній діяльності (англ. cases), які втілюють певну закономірність. Знання, що накопичується протягом тривалого проміжку часу шляхом поєднання теорії та практики її втілення, називають в англійській спеціальній літературі «кумулятивним» [Maton, 2013, с. 8].

Кумулятивне знання істотно відрізняється, з одного боку, від абстрактного знання, з іншого, від конкретного, контекстно специфічного.

Абстрактне знання поділяє з кумулятивним таку властивість, як застосовність до значної кількості конкретних випадків та контекстів. Проте, як добре відомо, опанування абстрактного знання не гарантує того, що студент буде здатний ефективно застосовувати його на практиці. Отже, між

кумулятивним та абстрактним знанням не можна беззастережно ставити знак рівності. Абстрактне знання може бути подане викладачем у конденсованій формі, проілюстровано кількома прикладами та вважатися засвоєним студентом, якщо останній може репродукувати його на екзамені. Однак таке знання часто залишається «мертвим капіталом», що не має реальних перспектив застосування на практиці. На відміну від абстрактного знання, кумулятивне знання, яке студент опанував через свій власний навчальний досвід, а не через механістичне отримання відповідного «пакунку знань» від викладача, відзначається такою властивістю, як застосовність, практична корисність.

Оволодіння знанням конкретним, контекстно залежним, специфічним, яке ще називають сегментним [там само], також не гарантує здатність студента застосувати таке знання на практиці, оскільки реальні контексти й ситуації завжди вирізняються своєрідністю, неповторністю, відмінністю від типового зразка. Опанувавши знання сегментного характеру, студент часто опиняється неспроможним вивести з нього більш загальну закономірність і в такий спосіб екстраполювати отримане знання на однотипні випадки.

Орієнтація на кумулятивне знання простежується в цілій низці сучасних навчальних практик та настанов. Так, акцент на нього зроблено в добре відомій сучасним педагогам настанові «навчання протягом усього життя» (lifelong learning), тобто на постійне поглиблення та оновлення наявних в індивіда професійних знань. Орієнтація на кумулятивність знання (або її відсутність) відбивається і в принципах побудови робочих програм та планів [Bernstein 2000]. Програми, зорієнтовані на кумулятивне знання, вирізняються тим, що окремі теми в межах однієї навчальної дисципліни, а також самі дисципліни поєднані в такий спосіб, що їх послідовність не можна довільно змінювати, адже кожна з них є логічним продовженням, поглибленням, розробкою попередніх. Цій настанові у певному розумінні протистоїть «модульний» підхід, що виходить із незалежності, відокремленості навчальних модулів.

Окрім того, орієнтація на кумулятивне знання знаходить свій прояв і в навчальних практиках та методичних прийомах, що застосовуються викладачем в аудиторії. Розглянемо під цим кутом зору практики, спрямовані на вдосконалення навичок читання та письма англійською мовою студентів четвертого курсу кафедри англійської філології факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Для цього необхідно спочатку навести сучасне теоретико-методологічне підґрунтя, на якому розглядатимуться ці практики.

## **2. Теоретико-методологічне підґрунтя практик формування кумулятивного знання**

Потреба в осучасненні теоретико-лінгвістичної бази практики викладання іноземної мови є нагальною завжди, але невідкладною вона стає у сучасну добу антропологізації всіх наук, коли критичному перегляду піддаються фундаментальні категорії та уявлення, що протягом тисячоліть вважалися незмінними.

Відповідні зміни не оминули й лінгвістику, попри те, що вона має репутацію науки, яка тяжіє до традиційних поглядів та підходів, важко пристосовуючись до нового. В епохи, що прагнуть тотальних утопічних ідеалів, зазначає Б.М. Гаспаров, лінгвістика винагороджується за свою вірність принципам раціоналізму та детермінізму: у ці епохи вона виходить на авансцену інтелектуального життя, привертає до себе загальну увагу, вказує шлях іншим галузям наукового знання. Однак в часи, коли «кришталевий палац утопічної всеєдності перетворюється на пил», така позиція погрожує їй перетворенням на інтелектуальний глухий закуток, до якого майже не докочується «гуркіт часу» — нові ідеї, проблеми, сумніви, що захоплюють сучасників [Гаспаров, 1996, с. 9]. Сьогодні, понад півтора десятиріччя по тому, можна стверджувати, що застороги вченого щодо безоглядної відданості лінгвістики принципам раціональності класичного типу виявилися невиправданими: ми спостерігаємо в мовознавстві парадигмальні зрушення, пов'язані передусім зі зверненням дослідників до

розгляду мови-дискурсу як динамічної сутності, що реалізується в індивідуальних та неповторних творчих діях суб'єктів, які користуються мовою. Ці дії мають комплексну мовно-когнітивно-соціальну природу, а їх провідною властивістю є ситуативна зумовленість, рухливість, неповторність.

Однак формування нового наукового типу мислення є тривалим процесом, і тому сьогодні можна спостерігати різночитання багатьох термінів, зміст яких витлумачується у принципово різний спосіб представниками традиційного та новітнього стилів лінгвістичного мислення. Одним із таких термінів є широко вживаний в сучасних гуманітарних науках термін «**ситуація**». Підходи до трактування його змісту можна об'єднати у дві великі групи за критерієм об'єктивності / суб'єктивності: 1) розуміння ситуації як сукупності об'єктивних обставин, що існують незалежно від їх сприйняття людиною; 2) відбиття цих обставин у людській свідомості.

Хронологічно першим є розуміння ситуації як явища об'єктивної дійсності. Саме так тлумачить зміст цього терміна Б. Малиновський [Malinowsky, 1935, с. 57], який першим увів його до наукового обігу. Дослідник виходить із повсякденного значення слова *situation*, що є спільним для низки мов, у тому числі й української, де слову *ситуація* надається таке словникове визначення: «сукупність умов та обставин, що створюють певне становище, викликають ті або інші взаємини людей» [ВТССУМ, 2004, с. 1127]. У такий спосіб, тобто як сукупність об'єктивних обставин, що існують незалежно від людського сприйняття, ситуація тлумачиться в таких гуманітарних дисциплінах, як лінгвопрагматика [Leech, 1983, с. 15] та психологія ситуацій [Argyle, 1981, с. 11-17; Furnham, 1981, с. 48-49; Towards a Psychology of Situations, 1981, с. 12-14].

Прихильники цього підходу до трактування змісту терміна «ситуація» вважають, що все розмаїття параметрів, які впливають на розуміння комунікативних смислів, може бути описане без посередництва абстракцій. Однак ототожнення ситуації з об'єктивною дійсністю унеможливило вичерпний опис ситуації. Як зазначає сучасний британський дослідник

Г. Кук, таке тлумачення ситуації є «намаганням описати безкінечність» [Cook, 1990, с. 1].

Послідовник Б. Малиновського Дж. Р. Ферс [Firth, 1957] одним із перших потрактував ситуацію як ментальний конструкт, тим самим зарахувавши її до царини людської свідомості. У такому ключі зміст терміна «ситуація» розглядається в сучасній дискурсології [Dijk, 1997, с. 189] і когнітивній лінгвістиці [The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, с. 27, 48, 49 et ff.]. Власне кажучи, таке розуміння природи ситуації притаманне антрополінгвістиці взагалі, якій малоцікаві дані «безпристрасної» дійсності, адже вона розглядає світ у модальності суб'єкта [Переверзев, 1998, с. 26].

Із розуміння ситуації як абстракції випливає, що вона може бути змодельованою. Моделювання, як відомо, починається там, де йдеться про організацію й особливо про подання знань про світ [Новейший философский словарь, 2001, с. 435]. Про корелятивність понять ситуації (що тлумачиться як ментальний конструкт) та моделі свідчать принаймні два факти. По-перше, розуміння ситуації завжди передбачає відбір суб'єктом комунікативно релевантних ознак. Число таких ознак є кінцевим для кожної конкретної ситуації, адже не всі ознаки ситуації дійсності є релевантними для комунікантів. Так, наприклад, на інтерпретацію змісту висловлення навряд чи впливатиме така ознака, як колір волосся мовця [Дейк, 1989, с. 20]. По-друге, ситуація є зв'язною множиною ознак. Ці властивості ситуації — селективність її конститuentів та їх зв'язаність між собою — співвідносні з провідними характеристиками моделі.

Т.А. ван Дейк зазначає, що, незважаючи на значний обсяг наукової літератури з проблеми моделювання ситуацій, немає єдиної теорії, що пояснювала б їхню внутрішню будову [Dijk, 1997, с. 191]. Однак у розмаїтті **моделей ситуації**, що пропонують сучасні дослідники, можна виокремити певні угруповання.

По-перше, моделі ситуації можна поділити на статичні й динамічні. Статичні моделі ситуації добре відомі кожному дослідникові: це так звані

моделі контексту, які були предметом пильної уваги лінгвістів в останній чверті минулого століття. На відміну від статичних моделей, динамічні моделі ситуації репрезентують події, сукупність яких утворює ситуацію у процесі їхнього розгортання в часі й просторі, де одна сцена йде за іншою і всі вони пов'язані каузальними відношеннями. До динамічних моделей ситуації належать такі, як сценарій, скрипт [Schank, 1977, с. 63], сценарний фрейм [Минский, 1979, с. 81], динамічна когнітивна структура [Иванова, 2005], фазова [Морозова, 2007] та ризомна [Морозова, 2010] моделі ситуації тощо.

По-друге, дослідники визнають необхідність розмежування двох типів ситуації, а саме: ситуації, у якій здійснюється спілкування, і ситуації, яка є темою обговорення. При цьому науковці користуються досить різними термінами на їх позначення. Так, О.О. Леонт'єв виділяє ситуацію спілкування та ситуацію-тему [Леонт'єв, 1974, с. 162]. В.Г. Гак виокремлює мовленнєву та предметну ситуації [Гак, 1981, с. 8]. М.Л. Макаров розмежовує ситуацію взаємодії і предметно-референтну ситуацію [Макаров, 2003, с. 159]. Автори «Англо-російського словника з лінгвістики й семіотики» диференціюють ситуацію мовленнєвого спілкування та ситуацію, що описується [АРСЛС, с. 328]. Я.Г. Тестелець розглядає ситуацію мовлення і ситуацію, про яку повідомляється [Тестелець, 2001, с. 236]. Г.І. Богін виокремлює ситуацію комунікації і ситуацію розумової діяльності [Богін, 1997, с. 146-147].

На позначення ситуації, у якій здійснюється комунікативна взаємодія суб'єктів, надалі вживатимемо термін «**комунікативна ситуація**», а до ситуації, що є темою розмови, застосовуватимемо термін «**референтна ситуація**». Якщо уподібнити комунікацію до спільного споглядання комунікантами певного фрагмента світу крізь об'єктив [Langacker, 1988, с. 145], то те, що опиняється у фокусі уваги комунікантів, є референтною ситуацією, а те, що перебуває за межами «об'єктива» — комунікативною. Референтна ситуація представлена у висловленні експліцитно, а комунікативна ситуація — імпліцитно, виявляючись у відборі мовних засобів

і впливаючи на нього. Однак комунікативна ситуація також може виступати предметом повідомлення. Такий випадок, зазначає Р. Ленекер, є особливим різновидом фокусування уваги комунікантів, окремим підтипом комунікативної взаємодії [Langacker, 2001, с. 144]. Це є підставою для розмежування таких різновидів референтної ситуації, як **предметна** та **метакомунікативна**.

Моделювання комунікативної й референтної ситуацій може бути здійснене за посередництвом **фрейму** (від англ. *frame* — основа, рама, рамка). У свідомості носія англійської мови термін «фрейм» викликає асоціації, перш за все, із просторовим образом предмета, наприклад картиною. Однак фрейм може структурувати не тільки предмети, що мають просторові характеристики, але й об'єкти, що мають часову протяжність (події). Так, наприклад, привітання та прощання становлять собою своєрідну темпоральну «рамку», що відокремлює одну комунікативну подію від іншої.

Для лінгвіста особливої значущості набуває здатність фрейму організувати абстрактний простір. Як наголошують Ж. Фокон'є та І. Світзер, здатність (і потреба) будувати фрейми, або структуровані уявлення про устрій та функціонування світу в усьому розмаїтті його аспектів, є однією із когнітивних властивостей людини [Fauconnier, 1996, с. 5]. Фрейм структурує не тільки сам об'єкт (онтологічна функція фрейму), але й спосіб його сприйняття суб'єктом (гносеологічна функція фрейму).

Сучасні дослідники розмежовують два типи фреймових структур — когнітивні та інтеракційні [Disentangling Approaches to Framing, 2005]. Так, типи фреймів, які виокремлює С.А. Жаботинська (див., наприклад [Жаботинская, 1999; Жаботинська, 2007]), належать до **когнітивних**. Фрейми цього типу застосовуються дослідницею та її численними послідовниками під час моделювання семантико-когнітивної структури мовних одиниць усіх рівнів (переважно номінативних), а також відношень між ними. **Інтеракційні** фрейми структурують знання, потрібне комунікантам, щоб правильно

визначити контекст комунікативної взаємодії, який відіграє надзвичайно важливу роль під час продукування та розпізнання мовлення.

Інтеракційні фрейми є різновидом когнітивних фреймів, оскільки вони співвідносяться з фрагментом дійсності певного типу — комунікативною діяльністю людини. Інтеракційні фрейми застосовуються у таких мовознавчих дисциплінах, як соціолінгвістика [Schiffrin, 1994] і дискурсологія [Ращупкина, 2009; Сологуб, 2009].

Поняття інтеракційного фрейму є дотичним до понять типу (мовленнєвої) діяльності (type of activity / speech activity) [Gumperz, 1982; Hymes, 1974] й опори (footing) [Goffman, 1981]. Поняття опори, в якому набуває подальшого розвитку поняття фрейму у трактуванні Е. Гофмана [Goffman, 1974], пов'язано із самопозиціонуванням комуніканта відносно інших учасників комунікативної ситуації з метою створення умов для продукування та сприйняття висловлення [Goffman, 1981, с. 128], тоді як поняття інтеракційного фрейму співвідноситься із загальною картиною ситуації спілкування. Таким чином, розбіжність між інтеракційним фреймом та опорою міститься у фокусі уваги: інтеракційний фрейм є більш широкою сутністю і містить опору як один зі своїх складників.

Інтеракційний фрейм, таким чином, є моделлю комунікативної ситуації. Один зі слотів інтеракційного фрейму співвідноситься з референтною ситуацією (предметною або метакомунікативною). Інші слоти інтеракційного фрейму співвідносні з головними учасниками комунікації (Я і ТИ), місцем та часом комунікативної події (ЧАС/МІСЦЕ). Цим базовим переліком кількість слотів інтеракційного фрейму не вичерпується. Решта слотів містить ситуативно специфічну інформацію. На підставі знання, що міститься у фреймі інтеракційного типу, комунікант визначає суть того, що відбувається в конкретній ситуації: чи жартує його співрозмовник або говорить серйозно, чи слід інтерпретувати зміст його висловлення буквально або в переносному розумінні та ін.



Метою моделювання комунікативної ситуації у вигляді інтеракційного фрейму є теоретичне пояснення того інтуїтивно зрозумілого факту, що за різних обставин люди використовують мову по-різному, тобто певні параметри комунікативної ситуації (чи можуть комуніканти бачити й чути одне одного, чи є в них спільні фонові знання, у якому емоційному стані вони перебувають тощо) роблять більш імовірними появу одних мовних засобів, ніж інших. Однак проблема, як справедливо вказує М.А.К. Гелідей [Halliday, 1978, с. 32], полягає не в тому, щоб установити, які особливості лексики, граматики чи вимови можуть бути пояснені ситуаційними умовами (у ситуаційному контексті все є функціональним, усі вербальні характеристики дискурсу співвідносні з певним невербальним оточенням), а в тому, які саме ситуаційні чинники зумовлюють той чи інший вибір мовних засобів.

Для виявлення зв'язку між вибором мовних засобів втілення референтної ситуації та параметрами комунікативної ситуації, які відбиває інтеракційний фрейм, скористаємося поняттями «семантичного тяжіння» (semantic gravity) та «семантичної щільності» (semantic density) [Maton, 2013, с. 11].

Зміст терміна «**семантичне тяжіння**» відбиває міру контекстної залежності змісту, що передається мовною одиницею (словом, словосполученням, реченням / висловленням тощо) [там само]. Чим сильніше семантичне тяжіння, тим більшою є залежність значення слова або словосполучення / змісту висловлення від контексту; чим воно слабше, тим меншою є контекстна залежність змісту відповідної одиниці. Поняття семантичного тяжіння співзвучне поняттям автосемантії та синсемантії, що було введено до наукового обігу наприкінці 1960-х років О.В. Гулигою, яка визначила синсемантію як здатність одиниці виражати значення (для слів) або смисл (для висловлень) лише в комбінації з іншими мовними одиницями на тлі ситуативного контексту, а автосемантію як здатність мовної одиниці виражати своє значення / смисл незалежно від інших одиниць [Гулыга, 1967, с. 62, 64]. Очевидно, що автосемантичні одиниці демонструють слабший

зв'язок із ситуативним контекстом, ніж синсемантичні, тобто характеризуються меншим семантичним тяжінням.

Зазначимо, що мовні одиниці, міра семантичного тяжіння яких є незначною, можуть застосовуватися у значно більшій кількості контекстів, ніж одиниці, що характеризуються сильним семантичним тяжінням.

Окрім того, референтна ситуація може втілюватися в мовній / мовленнєвій одиниці більш конкретно або абстрактно. В останньому випадку висловлення є застосовним до більшої кількості референтних ситуацій, тобто його смисл ніби конденсує у собі широкий екстенціональний спектр ситуацій. Незначна семантична щільність спостерігається тоді, коли обсяг змісту висловлення є обмеженим, тобто воно співвідноситься з порівняно невеликою кількістю референтних ситуацій. К. Мейтон називає здатність висловлення співвідноситися з певною кількістю референтних ситуацій його **«семантичною щільністю»** [Maton, 2013, с. 11].

Більш семантично щільні висловлення, як правило, характеризуються меншою залежністю від комунікативного контексту, або меншим семантичним тяжінням, і навпаки, висловлення, що не є семантично щільними, характеризуються більшим семантичним тяжінням. Залежність між семантичною щільністю висловлення та його семантичним тяжінням є обернено пропорційною: із наростанням одного показника зменшується інший.

Семантична щільність і, відповідно, семантичне тяжіння мовної одиниці не є константами: вони значною мірою залежать від ситуації, у якій вжито одиницю. Так, зокрема, на семантичну щільність мовної одиниці впливає обсяг знань того або іншого користувача мовою. Наприклад, для фахівця і нефахівця семантична щільність слів *market*, *role*, *word* буде різною: для фахівців (економістів, соціологів, лінгвістів) зміст вищенаведених термінів буде ширшим, ніж для нефахівців, тобто для фахівців семантична щільність цих слів є вищою, ніж для нефахівців.

Семантична щільність висловлень, співвідносних з одним і тим самим фрагментом дійсності, може варіюватися під час розгортання дискурсу. Так, зменшення семантичної щільності висловлення спостерігається під час «розпаковування» змісту терміна, тобто його пояснення за допомогою повсякденної лексики, що є більш контекстно залежною. І навпаки, конденсування значення нейтрального у стильовому плані висловлення шляхом уведення термінологічного найменування спричинює посилення його семантичної щільності.

Семантичне тяжіння, у свою чергу, зростає, коли у процесі розгортання дискурсу відбувається перехід від абстрактного поняття до його конкретного втілення; і навпаки, семантичне тяжіння послаблюється під час виводу загальної закономірності, наявної в низці окремих випадків.

Отже, під час розгортання дискурсу може з'являтися так звана «семантична хвиля» (semantic wave), суть якої полягає у зміні співвідношення семантичної щільності та семантичного тяжіння [Maton, 2013, с. 13]. Семантична хвиля може бути низхідною (коли здійснюється «розпаковка» конденсованого, абстрактного чи переносного змісту) або висхідною (коли відбувається «пакування» конкретного змісту в більш семантично місткі, більш узагальнені мовні одиниці).

Таким чином, інтеракційний фрейм, незважаючи на те, що за своєю суттю це модель, форма, є структурою доволі рухливою, яка може змінюватися під час розгортання дискурсу. Поняття семантичної хвилі є дієвим інструментом аналізу одного з видів модифікації інтеракційного фрейму, суть якої полягає у зміні співвідношення семантичної щільності та семантичного тяжіння висловлення.

### **3. Модифікація інтеракційного фрейму як навчальна практика**

На заняттях із практики англійської мови студенти четвертого курсу кафедри англійської філології стикаються з дискурсивним феноменом

семантичної хвилі, яка може бути наявною, наприклад, в усному мовленні викладача (пояснення) або в художніх текстах, що містять коментарі оповідача поряд із діалогами персонажів. Цим різновидам дискурсу притаманні семантичні хвилі різного типу, розбіжності між якими пояснимо на дискурсивному фрагменті, взятому з роману Р.П. Уоррена [Уоррен, 1979, с. 61]:

*Then he [Willie Stark, the Boss] looked over at me and said, «Let's haul ass, Jack», and started on down toward the front door, out of sight.*

[1] *Before I could get into low gear, the Judge swung his face in my direction, and focused his eyes on me, and his upper lip lifted under that nose to form a smile of somewhat massive irony, and he said, «**Your employer is calling you, Mr. Burden**».*

[2] *«**I don't use any ear trumpet yet**», I said, and pulled off toward the door, and thought to myself: Christ, Jack, you talk like a snot. Christ, you are a smart guy.*

У першій частині [1] вищенаведеного фрагмента оповідач спочатку пояснює суть того, що хоче висловити мовець (підкреслено), а саме — висловити іронічне ставлення, і лише потім наводить саме висловлення (виділено жирним шрифтом), яке без коментаря могло б видатися нейтральним, адже іронія в цій ситуації маркується паралінгвально (іронічна усмішка). Таким чином, у першій частині аналізованого дискурсивного фрагмента спостерігаємо семантичну хвилю «індуктивного» типу, що розгортається в напрямку від більш загального змісту до більш конкретного.

У другій частині [2] фрагмента наявна семантична хвиля «дедуктивного» типу, яка розвивається в напрямку від більш конкретного знання до більш абстрактного. Так, спочатку наводиться висловлення, зміст якого будується на метонімії: «Слуховий ріжок мені поки що не потрібен», тобто «Я чую», а потім — узагальнення на підставі цього змісту (негативна оцінка зухвалої мовленнєвої поведінки — підкреслено).

Очевидно, що семантична хвиля індуктивного типу є типовою для мовлення викладача, який вводить нові терміни та поняття, спочатку надаючи формальне визначення, а потім ілюструючи його прикладами. Хвиля дедуктивного типу, навпаки, очікується в мовленні студента, який дає усну або письмову відповідь на запитання, спочатку наводячи факти, а потім узагальнюючи їх. Однак тут ключовим є слово *очікується*, адже у своїй повсякденній практиці студент, який навчається іноземної мови, часто обмежується механістичним викладенням фактів, поверховим переказом матеріалу, що виступає як стимул до усного або письмового обговорення. Розвиток такого дискурсу є «монотонним», тобто в ньому не відбувається переходу від конкретного до загального.

Проілюструємо це твердження випадками, які мали місце в навчальній практиці.

Перший із них стосується переказу студентами невеликого епізоду з роману Р. Гордона «Доктор у домі» («Doctor in the House»), фрагмент якого наведено в першому уроці підручника під редакцією В.Д. Аракіна для студентів четвертого курсу [Практический курс английского языка, 2001, с. 7]. Епізод, що розглядається, побудовано навколо жарту одного з персонажів про те, як оцінюються в Кембриджі письмові екзаменаційні роботи:

*In the square outside the first person I recognized was Grimsdyke.*

*«How did you get on?» I asked.*

*«So-so,» he replied. «However, I am not worried. They never read the papers anyway.» Haven't you heard how they mark the trypos at Cambridge, my dear old boy? The night before the results come out the old don trotters back from hall and chucks the lot down the staircase. The ones that stick on the top flight are given firsts, most of them end up on the landing and get seconds, thirds go to the lower flight, and any reaching the ground floor are failed. The system had been working admirably for years without arousing any comment.*

Робочою програмою з англійської мови для студентів четвертого курсу за спеціальністю «Мова та література» передбачено написання короткого викладу змісту (summary) тексту уроку 1. Як свідчать дані, переважна кількість студентів доволі повно й логічно передає зміст цього епізоду, не зазначаючи, однак, що це жарт. Такий виклад змісту фрагмента не є задовільним, адже в ньому бракує основного: розуміння суті того, що відбувається. Іншими словами, інтеракційний фрейм у такому випадку змодельовано некоректно. Викладення змісту епізоду, у свою чергу, перебуває на одному й тому самому рівні узагальнення — мінімальному, який характеризується викладенням конкретних фактів. Відповідні мовні одиниці мають незначну семантичну щільність і сильне семантичне тяжіння, що вказує на сегментний характер наявного у студентів знання.

Другий приклад стосується письмової роботи більш креативного характеру — домашнього твору на тему «Охорона навколишнього середовища у сучасному світі» («Conservation Challenges in the Present-Day World»). До моменту отримання цього завдання студенти були ознайомлені із загальною схемою письмового твору (теза, у якій лаконічно сформульовано проблему та позицію автора; аргументи, що доводять тезу; висновок, що узагальнює аргументи). Зазначимо, що ця схема передбачає перехід від узагальненого змісту (теза) до конкретного (аргументи) і знову до узагальненого (висновок), тобто повноцінну «семантичну хвилю». Незважаючи на отриману перед написанням твору інструкцію, дев'ять студентів із дванадцяти залишилися на рівні узагальнень та абстрактних міркувань протягом усього твору, тобто їхні твори показали монотонно високий рівень узагальнення (так званий «ефект Ікара»), що також є свідченням сегментного характеру продемонстрованого ними знання.

У цьому випадку виникає запитання: на який рівень узагальнення — високий або низький, абстрактний чи конкретний — варто орієнтуватися викладачу англійської мови у своїй практиці? Відповідь однозначна: орієнтуватися слід на їх варіювання, на зміну співвідношення «семантична

щільність» :: «семантичне тяжіння», адже вміння студента варіювати семантичну щільність та семантичне тяжіння висловлень, співвідносних з однією й тією самою референтною ситуацією, тобто модифікувати інтеракційний фрейм, є свідченням того, що набуте ними знання є кумулятивним.

#### **4. Висновки**

Основним підсумком є те, що набуття кумулятивного знання на уроці англійської мови передбачає постійну реконструктуалізацію змісту, рух від загального до конкретного й від конкретного до загального. Письмові твори студентів, що відбивають таке «пульсування» знання, вказують на те, що ці студенти мають на меті опанування кумулятивного знання, яке стане їм у пригоді в численних позакласних ситуаціях, незважаючи на їх різноманіття та неповторність. У той самий час, «плаский», монотонний профіль студентської роботи є показником відсутності творчого підходу студента до виконання завдання, неглибокого осмислення ним матеріалу, що вивчається, а в остаточному підсумку — нездатності застосувати отримане знання у професійній діяльності за межами вищого навчального закладу.

Накреслені шляхи застосування понять інтеракційного фрейму та семантичної хвилі як одного з виявів його модифікації під час розгортання дискурсу відкривають широкі перспективи розробки нових методик, спрямованих на здобуття студентами кумулятивного знання, що стосується найрізноманітніших аспектів іноземної мови, що вивчається.

#### **Література**

1. Богин Г.И. Явное и неявное смыслообразование при культурной рецепции текста / Г.И. Богин // Русское слово в языке, тексте и культурной среде : сб. науч. ст. — Екатеринбург : Арго, 1997. — С. 146-164.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка : синтаксис : учебник / В.Г. Гак. — М. : Высш. шк., 1981. — 208 с.

3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. — М. : Новое литературное обозрение, 1996. — 352 с.
4. Гулыга Е.В. Автосемантия и синсемантия как признак смысловой структуры слова / Е.В. Гулыга // Филологические науки. — 1967. — № 2. — С. 62-72.
5. Дейк Т.А., ван. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов / Т.А. ван Дейк ; пер. с англ. С.Н. Сухомлиновой // Язык. Познание. Коммуникация / [сост. В.В. Петров; ред. В.И. Герасимов]. — М. : Прогресс, 1989. — С. 12-40.
6. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ : типы фреймов / С.А. Жаботинская // Вісник Черкаського державного ун-ту. — 1999. — Вип. 11. — С. 12-25.
7. Жаботинська С. А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи / С.А. Жаботинская // Мова. Людина. Світ : зб. наук. ст. : до 70-річчя професора М. П. Кочергана / відп. ред. О.О. Тараненко. — К. : Видавнич. центр КНЛУ, 2006. — С. 178-192.
8. Иванова С.В. Сценарный фрейм как когнитивная основа текстов прецедентного жанра «лимерик» / С.В. Иванова, О.Е. Артемова // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2005. — №3. — С. 46-52.
9. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / [А.А. Леонтьев, А.Е. Иванова, Ю.А. Сорокин и др.] // Основы теории речевой деятельности. — М. : Наука, 1974. — С. 21-29.
10. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
11. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский ; [пер. с англ.] — М. : Энергия, 1979. — 152 с.
12. Морозова О.І. Модель розвитку комунікативної ситуації неправди / О.І. Морозова // Вісник Харківськ. нац. ун-ту. Серія Романо-германська філологія. — 2007. — №773. — С. 16-19.



13. Морозова О.І. Ризоморфність дискурсних реалізацій неправди / О.І. Морозова // Нова філологія : зб. наук. пр. — Запоріжжя : Вид-во Запоріжськ. нац. ун-ту, 2010. — Вип. 43. — С. 99-103.
14. Переверзев К.А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка / К.А. Переверзев // Вопросы языкознания. — 1998. — № 5. — С. 24-51.
15. Рашупкина К.С. Фреймовый способ репрезентации интерактивных отношений в учебном дискурсе (на материале английского языка) / К.С. Рашупкина // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2009. — № 3. — С. 76-82.
16. Сологуб О.П. Особенности реализации жанрового фрейма в коммуникативной ситуации «обращение в официальную инстанцию» / О.П. Сологуб // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2009. — № 2. — С. 98-107.
17. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис : учебник / Я. Г. Тестелец. — М. : Российск. гос. гуманитарн. ун-т, 2001. — 800 с.
18. Argyle M. Social Situations / M. Argyle, A. Furnham, J.A. Graham. — Cambridge : Cambridge University Press, 1981. — 453 p.
19. Bernstein B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, research, critique / B. Bernstein. — 2<sup>nd</sup> ed., revised. — Langham (MD) : Roman and Littlefield, 2000. — 229 p.
20. Cook G. Transcribing infinity : Problems of context presentation / G. Cook // Journal of Pragmatics. — 1990. — Vol. 14, №1. — P. 1—24.
21. Dijk T. A., van. Cognitive context models and discourse / T. A. van Dijk // Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness / ed. by M. Stamenow. — Amsterdam : Benjamins, 1997. — P. 189—226.
22. Disentangling Approaches to Framing: Mapping the Terrain [Electronic resource] / [Dewulf A., Gray B., Putnam L., et al.] // IACM Conference Proceedings. 18<sup>th</sup> annual Conference, June 12-15, 2005, Sevilla, Spain. — IACM, 2005. — Access : <http://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/lang/341291>.

23. Fauconnier G. Spaces, Worlds and Grammar / G. Fauconnier, E. Sweetser. — Chicago, L. : University of Chicago Press, 1996. — 355 p.
24. Firth J. R. Ethnographic analysis and language in reference to Malinowsky's views / J. R. Firth // Man and Culture : An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowsky / ed. by J. R. Firth. — L. : Routledge and Kegan Paul, 1957. — P. 93-118.
25. Furnham A. Psychology of Social Situations / A. Furnham. — Oxford : Oxford University Press, 1981. — 492 p.
26. Goffman E. Forms of Talk / E. Goffman. — Oxford : Basil Blackwell, 1981. — 335 p.
27. Goffman E. Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience / E. Goffman. — Cambridge (MA) : Harvard University Press, 1974. — 586 p.
28. Gumperz J. J. Discourse Strategies / J. J. Gumperz. — Cambridge : Cambridge University Press, 1982. — 240 p.
29. Halliday M. A. K. Language as Social Semiotic : The Social Interpretation of Language and Meaning / M. A. K. Halliday. — L. : Arnold, 1978. — 260 p.
30. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach / D. Hymes. — Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1974. — 246 p.
31. Langacker R. W. Discourse in cognitive grammar // Cognitive Linguistics. — 2001. — Vol. 12, № 2. — P. 143-188.
32. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar : in 2 vol. — Stanford : Stanford University Press, 1987. — Vol. I : Theoretical Prerequisites. — 516 p.
33. Leech G. N. Principles of Pragmatics / G. N. Leech. — L. : Longman, 1983. — 250 p.
34. Malinowsky B. An ethnographic theory of language / B. Malinowsky // Coral Gardens and Their Magic. Vol. II, Part IV. — L. : Allen and Unwin, 1935. — P. 4-74.
35. Maton K. Making semantic waves : A key to cumulative knowledge-building / K. Maton // Linguistics and Education. — 2013. — Vol. 24. — P. 8-22.

36. Schank R. C. Scripts, Plans, Goals, and Understanding : An Inquiry into Human Knowledge Structures / R. C. Schank, R. P. Abelson. — Hillsdale (NJ) : Laurence Erlbaum Associates, 1977. — 248 p.
37. chiffrin D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. — Oxford (UK), Cambridge (MA) : Blackwell, 1994. — 470 p.
38. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / ed. by D. Geeraerts, H. Cuyckens. — Oxford : Oxford University Press, 2007. — 1334 p.
39. Towards a Psychology of Situations : An Interactional Perspective / ed. by D. Magnusson. — Hillsdale : Erlbaum, 1981. — 464 p.

#### **Список словників і довідників**

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике [сост. А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, М.Н. Михайлов и др. ; под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского]. — 2-е изд. — М. : Азбуковник, 2001. — 625 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. — К., Ірпінь : Перун, 2004. — 1440 с.
3. Новейший философский словарь [гл. ред. А.А. Грицанов; н. ред. М.А. Можейко, Т.Г. Румянцева]. — 2-е изд. — Минск : Интерпрессервис, Кн. Дом, 2001. — 1280 с.

#### **Джерела ілюстративного матеріалу**

1. Практический курс английского языка : 4-й курс : учеб. [для студ. пед. вузов] / И.А. Новикова, Г.В. Аксенова-Пашковская и др.; под ред. В.Д. Аракина. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 336 с.
2. Уоррен Р.П. Вся королевская рать : [роман] / Р.П. Уоррен ; [на англ. языке]. — М. : Прогресс, 1979. — 448 с.