

16. Прохорова В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование) / В. Н. Прохорова. – М. : филологический факультет, 1996. – 125 с.
17. Словник спортивних термінів з гімнастики (українсько-російсько-англійський) / укл. П. І. Євстратов, О. М. Киселиця – Чернівці : Рута, 2007. – 110 с.
18. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 3. – 744 с., – Т. 4. – 840 с., – Т. 11. – 699 с.
19. Тараненко О. О. Граматико-семантичні процеси на основі відношень подібності (метафора і аналогія) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 1981. – № 6. – С. 15–23.
20. Тараненко О. О. Місце метафори в словотворчих процесах / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 1986. – № 3. – С. 11–17.

Федькова И. А. Семантический способ образования украинских хореографических терминов.

Статья посвящена анализу семантического способа образования терминологических наименований в сфере украинской хореографической лексики; описано метонимические и метафорические процессы.

Ключевые слова: хореографическая лексика, термин, вторичная номинация, мотивированность, метафора, метонимия.

Fedcova I. A. The semantic method of formation of the Ukrainian choreographic terms.

This article deals with the semantic method of creating terminological items in Ukrainian choreographic vocabulary; described processes of metonymy and metaphor.

Keywords: choreographic vocabulary, the term secondary nomination, metaphor, metonymy.

Хруцкая Н. В.
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПОНЯТИЯХ “ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ” И “ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ”

Статья посвящена рассмотрению и разграничению таких важных понятий, как “лингвистическая компетенция” и “лингвистическая компетентность”. Автор рассматривает соотношение языковой компетентности и уровень владения литературным языком.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, лингвистическая компетентность, литературная норма, варианты языковых единиц.

В последние десятилетия модным и, соответственно, активно используемым является такой термин, как “коммуникативная компетенция” (далее КК), ещё в 60-е гг. XX века введенный Н. Хомским в рамках генеративной лингвистики в связи с развитием идеи о лингвистической компетенции – ограниченном наборе грамматических правил, позволяющих породить неограниченное количество правильных предложений. Эта идея оказалась очень привлекательной для ученых и учителей-методистов, работающих в области языкового тестирования и обучения иностранным языкам, так как языковую компетенцию можно было достаточно точно диагностировать и измерять с помощью средств педагогических измерений (тестов). Но поскольку лингвистическая компетенция накладывала существенные ограничения на объект языкового тестирования в условиях коммуникативного обучения языку (как

родному, так и иностранному), возникли идеи расширения этого конструкта, который был назван “коммуникативная компетенция”. В настоящее время К. К. – очень широкое понятие, которое включает в себя лингвистическую речевую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную и профессиональную компетенции. Из данной дефиниции следует, что К. К. – “это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, присущих национальному менталитету... т.е. это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувства и социальный опыт в сфере общения, способность вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать собеседника” [5, с. 7]. Языковая компетенция – это “хорошее знание системы данного языка, его фонетических единиц и законов, словарного состава, грамматических форм и моделей, функциональных стилей и стилистических средств. Достаточность/недостаточность языковой компетенции – один из факторов обуславливающих степень речевой компетенции” [3, с. 16]. Таким образом, данное понятие значительно более узкое и носит преимущественно методический, а не филологический характер и используется в основном в лингводидактике, в основном при методике обучения иностранным языкам. Например, в “Лингводидактическом энциклопедическом словаре” встречаем следующее определение языковой компетенции: “способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами языка, и использовать их в том значении, которыми они употребляются носителями языка в изолированной позиции” (с. 391). Языковая компетенция состоит во владении трансформационными правилами и проявляется в результате обучения конкретному языку. Она “противопоставляется конкретному знанию, представляющему собой долингвистический уровень сознания и состоящему в способности к порождению глубинных структур на основании базовых правил. Говоря о языковой компетенции можно подразумевать способность оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность” [2, с. 76]. В этом случае правило – нечто типа алгоритма переработки входящей информации, а продуцент подобен компьютеру, оснащённому программным обеспечением.

Термины “языковая компетенция” и “языковая компетентность” в лингвистической литературе встречаются всё чаще и нередко употребляются без различия смысла между ними. Между тем, они существенно различаются между собой. Термин “**языковая компетентность**” имеет не лингводидактический, а сугубо лингвистический характер. Различие заключается, в первую очередь, и в самих словах-паронимах *компетенция* и *компетентность*. *Компетентность* в “Новейшем словаре иностранных слов и выражений” (2002) определяется как “обладание знаниями и опытом, позволяющими судить о чем-л., веское, авторитетное мнение” (с. 419), а *компетенция* как “2) круг вопросов, о которых данное лицо обладает познаниями, опытом” (там же). Можно трактовать языковую компетентность как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность речевой деятельности. И этот ресурс включает в себя не только компоненты, измеряемые с помощью языкового

тестирования (как это принято в методике), но и иные составляющие, которые обнаруживаются на более высоком, личностном уровне и включают интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные знания, потенциал развития и роста личности в владении языком и коммуникативной деятельностью. Из этого следует, что языковая компетентность – более глобальное образование, выходящее за пределы методики обучения языку и имеющее прямой выход в лингвистику. Знание правил при лингвистической компетентности не есть знание набора формулировок, а способность вести себя определенным образом в различных ситуациях. В этом случае правила существуют не в виде инструкций для конечной совокупности используемых образцов-эталонов, а как бесконечное множество вариантов применения правил, воспроизводимых в коммуникации. Это более высокий уровень знания языка, дающий возможность сознательного выбора языкового варианта (лексического, синтаксического, словообразовательного, стилистического) в зависимости от языковой ситуации и умение оценить его уместность в конкретном дискурсе. Иными словами, *под языковой компетентностью* в самом общем виде нами *понимается такой уровень владения языком, который дает возможность определять и мотивировать выбор одного из нескольких возможных вариантов языковых единиц* – фонем, морфем, графем, слов, синтаксических конструкций и т. п. “Как сформулировать мысль, что сказать, как написать?” – это проблема языковой компетентности, с которой носитель языка сталкивается в каждый момент своей вербальной деятельности, как правило, не фиксируя на этом своего внимания. При этом необходимо подчеркнуть, что речь идет о выборе одного из в принципе возможных и стилистически уместных вариантов.

В связи с этим возникает вопрос об уровне языковой компетентности личности в свете владения литературной нормой языка. Может ли считаться лингвистически компетентной языковая личность, нарушающая традиционную литературную норму? Насколько велика и реальна свобода действий говорящего или пишущего индивида применительно тем языковым средствам, которые он использует? Очевидно, целесообразно различать две ситуации, две группы нарушений литературной нормы языка.

В одних случаях нормы литературного языка жестко диктуют выбор одного конкретного варианта. Это сфера грамматической нормы, (а в некоторых случаях и фонетической), и у компетентного индивида не должно возникать сомнений, какую форму выбрать: *хотят* или *хочут*, *умнее*, *более умный* или *более умнее*, *нет мест* или *нет местов*, *он машет* или *он махает*, *слаще* или *слаже* и др. В других случаях носителю языка предоставляется некоторая, весьма ограниченная и зависящая от его конкретного уровня лингвистической компетентности свобода выбора. Зная и владея несколькими вариантами языковой единицы (нормативно-равноправными, допустимыми, разговорными, просторечными, устаревшими и т.п.), он имеет право и возможность сделать сознательный выбор, как бы “прикинуть в уме”, какой языковой вариант будет уместнее и органичнее в конкретной языковой ситуации: *ехать поездом* или *ехать на поезде*, *сбрасывание* или *сброс*, *браковка* или *бракование*, *выплата* или *выплачивание*, *соскучился по вам* или *соскучился по вас*, *профессоры* или *профессора*, *слесарничать* – *слесарить*, *пойти вправо* – *пойти направо*, *двухвалентный* – *двувалентный*, *выгрести* – *выгреть*, *свежее* – *свежей*,

ноль – нуль, бриллиант – брильянт и. т. д. Это уже сфера стилистики, многое здесь уже зависит от личности говорящего и условий общения, причем языковые варианты нередко отличаются друг от друга тонкими семантическими оттенками, что позволяет говорящему точнее выразит свою мысль, в остальном же используемые варианты выступают практически как равноправные. И рекомендации для выбора одного из них могут быть сформулированы в сознании индивида лишь в выражении “одно в данном случае предпочтительней, чем другое”.

Часто оказывается, что и филологи, специалисты в области языка, не столь уж уверены и категоричны по отношению ко многим языковым фактам, им свойственны колебания в оценке (правильно / неправильно, нормативно / ненормативно), присущие любому рядовому носителю языка. И оценка эта часто связана с сомнениями и размышлениями, что свойственно только индивидам, обладающим лингвистической компетентностью. Для верификации высказанной мысли приведем примеры нескольких “сложных” предложений, вызывающих затруднения и у лингвистически компетентных носителей языка. Когда читаешь эти предложения, сразу ощущаешь их неправильность, но объяснить, в чем именно состоит ошибка, непросто. Тем не менее, для каждого случая лингвистически компетентный индивид может и должен найти соответствующее объяснение, мотивирующее оценку выбора “правильного” варианта.

1. *А. Васильев: Это она (Надежда Бабкина) сегодня поможет женщине отстоять свои права (передача “Модный приговор”).* В этом случае вызывает сомнения употребление местоимения *свой*. В русском языке оно требует, чтобы подлежащее при сказуемом обозначало активного деятеля (напр. *Она оставила свое занятие*), поэтому в данном случае лучше сказать: *Это она сегодня поможет женщине отстоять её т.е. женщины) права*. Многие же носители языка не обращают внимания на указанные детали употребления и выбирают местоимение *свой*.

2. *На верху дерева росли самые крупные яблоки.* Существительные со значением пространственной ориентации – *верх, низ, перед, зад* – не могут стоять в предложном падеже со значением места и в сочетании с предлогами трансформируются в наречия (*наверху, внизу, спереди* и т.п.), поэтому в данном случае правильнее сказать: *Наверху дерева...*, а лучше просто: *На верхушке дерева росли самые крупные яблоки.*

3. *Нас было шестеро, и никому негде было сесть.* В данном случае речь идёт о некотором множестве людей (6), которому приводится в соответствие другое множество (пустое), которым есть где сесть. В конструкциях, основу которых составляет инфинитив глагола и отрицательное местоимение или наречие (типа *негде было сесть*), смысл пустого множества должен быть выражен только определительным местоимением или наречием, а именно: *Нас было шестеро, и все негде было сесть (сидеть).*

4. *На дороге мы встретили Игоря и Анну; и тот, и другая были чем-то взволнованы.* В сочинительных конструкциях с парным союзом *и...*, *и* указательные местоимения *тот, другой, иной* должны согласовываться между собой в грамматическом роде. В данном случае это невозможно по смыслу, поэтому лучше заменить словом *оба*: *Оба (они) были чем-то взволнованы.*

5. *Объявление на пляже: “Нельзя заплывать за буйки”.* В этом экземплификаторе использован глагол совершенного вида *заплыть*, который был бы уместен в ситуации

актуального одноразового действия. Ведь *заплыть за буйки* вполне реально, хотя и не рекомендуется это делать. Перед нами же универсальная, обязательная для всех рекомендация, вневременной запрет, составляющий часть правил. Поэтому здесь следует употреблять форму несовершенного вида глагола: *Нельзя заплывать за буйки*.

Таким образом, в приведенных примерах обнаруживаются некие глубинные основания для предпочтения одной формы или конструкции перед другой. Возникает вопрос: где отражены все эти довольно сложные знания, где они зафиксированы? Это уже уровень языковой компетентности, включающий в себя знания, языковое чутьё, логику и оценку.

Общеизвестно, что существует по крайней мере две литературных нормы – “старшая” и “младшая”. И, соответственно, можно предположить, что существует и два типа языковой компетентности – “старшая” и “младшая”. Если для лингвистически компетентного представителя старшего поколения литературно-нормативным является использование таких вариантов, как *сохнул, приурочивать, растаможивать, обусловливать, учителя, профессора, [дэ]кан, п[о]эт, нормиро'ванный, до[ж'ж']и, закусо[ин]ая, ябло[ин]ый, кофе, виски (м.р.), те'фтели, пе'тля, полячка*, то для лингвистически компетентного представителя младшего поколения литературно-нормативным является уже использование таких вариантов, как *сох, приурачивать, растамаживать, обуславливать, учителя, профессора, [д'и]кан, п[э]т, норми'рованный, до[жд]и, закусо[чн]ая, ябло[чн]ый, кофе, виски (с.р.), тефте'ли, петля', поляка*, фиксирующихся в ортологических словарях и справочниках последних десятилетий как нормативные или допустимые. В этих условиях для филолога при определении уровня лингвистической компетенции личности становится очень важным установить тенденцию, предвидеть направление языкового развития на современном этапе динамики языковой системы.

В настоящее время наблюдается также использование лингвистически компетентными людьми ненормативных языковых вариантов в связи с их профессиональной принадлежностью, а именно употребление профессионализмов в рабочей обстановке: *компа'с* у моряков, *ката'лог* у библиотекарей, *апостро'ф* у учителей-словесников, *при'говор* и *осу'жденный* в речи юристов, *обеспече'ние* в речи программистов, *пасо'в* вместо *па'сов* в спортивной среде, *нефтепро'вод* в нефтегазовой промышленности и подобные, хотя многие из говорящих знают нормативные варианты, а использование ненормативных вариантов обусловлено языковой средой.

Нарушение индивидом литературной нормы – не всегда показатель его языковой некомпетентности. Нарушение может быть ярким стилистическим средством дискурса, а также может свидетельствовать о состоянии говорящего, его нервозности, аффектации, невладении собой, утомлении и т.п.

Оценка языкового факта и его использование индивидом начиная с 90-х гг. XX века становятся не столь строгими и категоричными, как ранее. Соответственно, снижаются и требования к лингвистической компетентности индивида, что связано с процессами либерализации, протекающими в самом социуме, с эволюцией общественного мнения, а также мнением многих языковедов, наиболее категорично сформулированным болгарским лингвистом М. Виденовым: “Не может быть массовых ошибок носителей языка. Если большинство людей говорит не так, как

предписывается грамматиками, то это значит только одно: авторы этих грамматик не уловили вовремя тенденцию развития языка. Лингвисту остается в такой ситуации либо легализовать, узаконить реальное положение дел, либо допустить варьирование нормы” [1, с. 34]. Колебания, наблюдаемые в рамках литературной нормы у лингвистически компетентных носителей языка, дают основания говорить о гетерогенности русского литературного языка, о его расщеплении по крайней мере на две основных разновидности: а) книжную и разговорную и б) младшую и старшую, каждой из которых свойственны свои стилистические особенности и свой свод нормативных правил. Причем эта “гетерогенность проявляется, с одной стороны, в неоднородности социальной характеристики носителей литературного языка, а с другой – в функциональной неоднородности речевых средств, используемых в зависимости от различных целей” [4, с. 104].

И в завершение хотелось бы подчеркнуть, что автор относит термин *лингвистическая компетенция* к области лингводидактики и методики обучения языкам, а термин *лингвистическая компетентность* – к области филологии в широком понимании этого слова. Лингвистическая компетентность – это способность и возможность коммуниканта выражать любой смысл различными вербальными и графическими способами, умение различать правильные и нормативные в языковом отношении предложения и тексты от неправильных, ненормативных и стилистически окрашенных, умение выбрать и оценить из многообразия средств выражения мысли именно те, которые в наибольшей степени соответствуют ситуации общения и с наибольшей полнотой выражают индивидуальные характеристики и психофизиологические особенности личности.

Л и т е р а т у р а :

1. Виденов М. Българският език и българското езикознание през първата четвърт на XXI век // Славистиката в началото на XXI век. Традиции и очаквания. – София, 2003. – С. 31-34.
2. Гутнер Г. Б. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Гутнер Г. Б. – М. : “Канон”, РООИ “Реабилитация”, 2009. – 280 с.
3. Романова Н. Н., Филиппова А. В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология / Н. Н. Романова, А. В. Филиппова. – М. : Академия, 2010. – 234 с.
4. Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация / отв. ред. Л. П. Крысин. – М. : Академия, 2003. – 324 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского как иностранного : учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 332 с.

Хруцька Н. В. Роздуми про поняття “лінгвістична компетенція” і “лінгвістична компетентність”.

Стаття присвячена розгляду та розмежуванню таких важливих понять, як “лінгвістична компетенція” та “лінгвістична компетентність”. Авторка розглядає співвідносність мовної компетентності та рівень володіння літературною нормою.

Ключові слова: лінгвістична компетенція, лінгвістична компетентність, комунікативна компетенція, літературна норма, варіанти мовних одиниць.

Khrutskaya N. Reflections on the terms of “linguistic competence” and “linguistic competence”.

The article deals with consideration and differentiation of important concepts such as “linguistic competence” and “linguistic competence”. The author considers the relationship of language competence and proficiency in the literary language.

Keywords: *communicative competence, linguistic competence, linguistic competence, the literary norm, variants of linguistic units.*

Човганюк М. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ТЕОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ

У статті представлений аналіз та характеристика основних концепцій теорії ввічливості та окреслено функції ввічливості у міжособистісному спілкуванні.

Ключові слова: *ввічливість, постулат, максима, мовленнєва поведінка, позитивна ввічливість, негативна ввічливість, соціальна ввічливість, такт.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження. Мовне спілкування вважається одним з найважливіших видів людської діяльності. Ввічливість є обов'язковим елементом цього спілкування, що забезпечує рівне, успішне та безконфліктне його протікання. Будучи однією з базових складових міжособистісного спілкування, ввічливість являє собою найважливіший регулятор поведінки людини, необхідний для досягнення ефективної соціальної взаємодії [1, с. 3].

В даний час домінуючим в описі явища ввічливості є прагматичний підхід, де ввічливість розглядається в якості одного з принципів мовного спілкування, який дозволяє мовцеві досягти комунікативної мети і не суперечити соціальним очікуванням партнера [2, с. 7].

У прагматичному плані ввічливість розглядається як стратегія або набір стратегій, орієнтованих на досягнення позитивного результату в спілкуванні. Вибір тієї або іншої стратегії комунікантами залежить як від зовнішніх, так і від внутрішніх факторів, а саме від параметрів ситуації, моральних установок і культурних цінностей. З точки зору прагматики, для детального дослідження теорії ввічливості необхідно вивчити механізми вибору відповідних мовних стратегій для оформлення комунікативних намірів учасників спілкування, розглянути різні аспекти дискурсивної діяльності людини і вплив на неї соціокультурних норм і правил мовної поведінки [1, с. 3].

Вивчення категорії ввічливості та основних концепцій теорії ввічливості має важливе значення для систематизації і пояснення відмінностей у комунікативній поведінці представників різних культур, для підвищення ефективності міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим інтерес, що проявляється до цієї комунікативної категорії останнім часом, видається актуальним і обґрунтованим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичною базою даного дослідження послужили роботи вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких П. Грайс [1975], Р. Лакофф [1972, 1973, 1975], Е. Гоффман [1967, 1972], Дж. Ліч [1983], П. Браун, С. Левінсон [1978, 1987], Б. Фрейзер [1981], У. Ноулен [1981, 1990], Р. Дженні, У. Арнд [1992], Р. Уоттс [2003], Т. В. Ларіної [2003], Н. І. Формановської [1998] та ін.