

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ОБЗОРЫ

© 1999 г. Е.Ю. ПРОТАСОВА

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПРАГМАТИКА:
ВАРИАНТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ ИЛИ
ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ЯЗЫКОЗНАНИЯ?**

Становление и развитие функциональной прагматики связано с именами Йохена Ребайна (Jochen Rehbein, род. в 1939) и Конрада Элиха (Konrad Ehlich, род. в 1941). В совместных статьях на немецком и английском языках их имена располагаются в обратном порядке, в соответствии с латинским алфавитом. Но поскольку роль каждого ученого в этой дружбе равновесна, в русском тексте следовало поменять фамилии местами.

История функциональной прагматики как научной дисциплины выглядит классической для последней трети XX века. В 60-е годы Ребайн и Элих учились в Свободном университете Западного Берлина под руководством Д. Вундерлиха (см. [Wunderlich (Hrsg.) 1972]), увлекались марксизмом, К. Бюлером, психологией и англоязычной философско-лингвистической прагматикой. В 70-е разработали свою теорию, в 80-е стали профессорами (ныне Ребайн в Гамбургском университете, а Элих в Мюнхенском), создали свою школу. Последователи Ребайна и Элиха проводят экспериментально-теоретические исследования по самым разным аспектам звучащей разговорной речи и ее связи с речью письменной (иногда, правда, склоняясь больше к конверсационному анализу). Наиболее известны имена Г. Брюннер, К. Бюриг, Г. Грефен, В. Грисхабера, Р. фон Кюгельгена, Я. Матраса, А. Реддер, Я.Д. тен Тийе, Р. Филера, Л. Хоффмана. Германская филология имеет свое логическое продолжение. Несомненно также влияние немецкой классической психологии, за исключением, разве что, положения об активности субъекта в отношениях с объективным миром, с которым субъект вступает в контакт. Создатели направления стремятся к расширению своего влияния, в том числе и путем привлечения данных иных языков. Нам показались интересными теоретическое основание, методы исследования и результаты этих работ.

Хотелось бы понять, как складываются в разных странах школы научного анализа, отвечающие представлениям определенной группы ученых, но в то же время не являющиеся широко распространенными и интернационально адаптированными. Вклад функциональной прагматики в немецкое языкознание очень значителен, хотя у ее создателей и возникают иногда трения с коллегами по поводу роли Н. Хомского в лингвистике. Функциональная прагматика стремится к охвату новых языковых ситуаций, новых тем, продолжая работы по традиционным направлениям. Для представителей этой школы существенно, чтобы их труд получал отклик в жизни общества и приносил социальную пользу (см. [Ehlich, Becker-Mrotzek, Fickermann 1989]). Собранный учеными корпус материалов производит внушительное впечатление: максимально объективная, подробная и тщательная запись позволяет возвращаться к ним многократно.

Сложно дать точные соответствия понятийному аппарату функциональной прагматики. Поскольку в свое время термин "речевая деятельность" был, на наш взгляд, неправильно переведен на немецкий (в слове *Tätigkeit* отсутствует целенаправленность, присущая русскому слову), то, соответственно, немецкие термины *sprachliches Handeln* и *sprachliche Handlung*, противостоящие терминам советской теории речевой деятельности, следует, вероятно, переводить отличным от них способом. Для этого были выбраны словосочетания "речевое поведение" и "речевой поступок". Интересно, что базируясь во многом на одних и тех же источниках, немецкий и советский подходы к изучению роли речи в обществе получились непохожими друг на друга.

Функциональная прагматика, или функционально-прагматический анализ дискурса, представляет собой теорию, основывающуюся на представлении лингвистической прагматики, имеющую черты, роднящие ее с теорией речевых актов, конверсационным или текстовым анализом, но отличающуюся от них собственным терминологическим и методическим инструментарием, который опирается на исследование общественно выработанных образцов поступка [Ehlich 1986a; Hoffmann (Hrsg.) 1996; Redder 1992; Rehbein 1976; 1977; 1988]. При этом важно, что отдельный речевой поступок не изолирован: он включается в последовательность речевых поступков, при которой предполагается обмен действиями между говорящим и слушающим, а также входит составной частью в систематически организованную общую конфигурацию поведения, обладающую внутренней структурой.

Функциональная прагматика находится в оппозиции к сугубо структуралистской лингвистике, занимающейся описанием языковой системы. Эта оппозиция не исключает использования и дальнейшего развития результатов структуралистского анализа. Ведь коммуникация не сводима только к речевому ее проявлению, при котором не принимаются в расчет невербальные, паралингвистические и другие формы коммуникации. Если, следуя за Соссюром, извлекать язык и речь из эмпирических отношений речевого поведения, то последствием такого подхода будет суженная постановка вопроса и преждевременные обобщения. Коммуникативные формы и речевые средства развиваются и используются с определенными общественно значимыми назначениями, а это часто игнорируется в языкознании.

В теории речевого поведения показано, что сцепление и нанизывание поступков основывается на особых потенциалах развертывания, в которых актанты реализуют свои поступки в речевом плане в зависимости от обстоятельств коммуникации. Так, утверждение формулируется по-разному в зависимости от того, передается ли информация в ответ на вопрос слушающего или ее дефицит ликвидируется по инициативе самого говорящего. Такие потенциалы представляют собой "образцы поступка"; это коммуникативные и тем самым глубинные социальные структуры.

Центральным моментом определения образца является "назначение", в котором манифестируется его общественная функция. Так, назначение просьбы – передать говорящему нечто, что есть у слушающего и чем он не пользуется; назначение обоснования – изменить непонимание некоторого действия слушающим в сторону его понимания; цель сообщения – передать доступные пониманию формулировки некоторого происходившего в прошлом процесса. В категории "назначения" воплощена обширная структура образца в присущей ему форме. Напротив, категория "цели" определяет процесс совершения действий актантами. В ходе эмпирического анализа следует выяснить, в чем заключается общественное назначение образца. Соответственно, процессы деятельности актантов протекают внутри образцов; они расчленяются на предысторию, историю и послеисторию, а также на стадии (в соответствии с планами действия).

Образцы состоят из типов действий: ментальные действия, речевые поступки (интеракции) и акции, как со стороны говорящего, так и со стороны слушающего. Пропозициональное содержание – "область р", ментальное отражение действитель-

ности – "область π". Эти типы действий имеют различные структуры (в отношении характера протекания, сложности, а также используемого средства); они могут быть целыми действиями или процедурами, либо просто актами. Они могут объединяться в стратегии, тактики, рутины и маневры. Все эти элементы образцов имеют, в свою очередь, совершенно различные функции, т.е. различное качество действия (оно не ограничивается иллюкуцией высказывания). Существенно аналитически разделять речевое поведение по предметному содержанию, знанию и пропозициональным структурам, а также дифференцировать категории пространства действия на различные ментальные пространства и привлекать к анализу дискурса пространство восприятия, пространство представления, пространство речи и пространство текста. Понятие текста складывается в теории речевого поведения как материализация речевого поступка в общеречевой ситуации, так же, как и соответствующее рецептивное действие слушающего. Это действие приобретает качество передаваемого и сохраняемого для случаев дальнейшего употребления знания, и при этом речевая ситуация как бы растягивается. Признак письменности, существенный в бытовом употреблении и даже чуть ли не равнозначный понятию "текст", таким образом не является обязательным для текста [Ehlich 1994]. Традиция устной передачи знания и культурного содержания в форме текстов существовала и существует в устных (или в достаточной степени устных) культурах.

Под дискурсом понимаются единицы и формы речи, интеракции, которые могут являться частью повседневной речевой деятельности, но могут также проявляться в институциональной области. Устная речь не является свойством, отличающим все формы дискурсивного поведения (например, выделяется общение через компьютер), но вполне характерна для него; соприсутствие говорящего и слушающего присуще дискурсу ("интеракция лицом к лицу"), но оно не обязательно (как при разговоре по телефону). Дискурсом можно назвать также совокупность интеракций между представителями определенных социальных групп (например, врач – пациент, политик – гражданин) или внутри обособленной области общественных отношений (например, дискурс "учить/учиться" в школах и других образовательных учреждениях). Анализ дискурса направлен на конкретные формы и способы протекания дискурсов.

МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА

Образцом публикаций школы функциональной прагматики можно считать сборник "Тексты и дискурсы" ("Texte und Diskurse") [Brünner, Graefen (Hrsg.) 1994], посвященный одному из актуальных направлений современной германской лингвистики. Г. Брүннер и Г. Грефен предпослали ему введение, озаглавленное "К концепции функциональной прагматики" ("Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik"). Выбор авторов статей и охват тематики, по мнению составителей, отвечает основным теоретическим линиям работы в рамках вышеназванного подхода. Выражения "дискурс" и "текст" в названии сборника отвечают двум центральным понятиям функциональной прагматики и последовательно различаются во всех работах. Й. Ребайн, опираясь на диалектику Гегеля, показывает, как исторически развивалось понятие "теория", как сформировалось языкознание, выделилась грамматика, как в науке соотносится теория и практика, старое и новое знание и понимание, как соотносятся теория и метод, критика и процесс познания в лингвистике. К. Элих разрабатывает основы функциональной этимологии, показывая, как перемещение значения языковых единиц или средств происходит в результате изменения их функции, которое наступает, когда они используются для новых задач. Тексты рассматриваются в работе К. Заура: на примере прессы периода захвата Гитлером Нидерландов демонстрируется, как пропагандистские цели осуществляются посредством сцепления речевых поступков в определенных формах. Р. Вайнгартен пишет о том, как в научных работах прослеживаются стили – позиции – наблюдателя и автора, кодируются действия наблюдения, описания, интерпретации и т.д. Г. Грефен, дискутируя с М. Клайном по поводу национального стиля научных

текстов, предлагает более тщательно оценивать употребляющиеся в немецкоязычной и англоязычной традициях языковые средства планирования и содержательной организации публикаций, а также способы достижения взаимопонимания между автором и читателем. М. Бекер-Мроттек в своей статье доказывает, что инструктивные тексты должны превосходить возможные учебные цели читателей и описывать способы преодоления вероятных трудностей. Следующая группа исследований касается дискурсов. Р. Филер классифицирует высказывания, относящиеся к "разговору с самим собой", т.е. акоммуникативные высказывания, не адресованные партнеру. К. Менг и С. Шраббак показывают, какие типы междометных восклицаний адресует взрослый ребенку и как овладевают дети этим языковым средством. Р.Д. Ваттс обсуждает интерактивные стили мужчин и женщин и проявление власти в диалоге. А. Реддер описывает использование красочных речевых оборотов в повседневных рассказах, взяв за основу пересказы телевизионных программ, и перечисляет среди них модуляцию, ритм, лексику, являющиеся способами передачи эмоциональных ощущений и ситуативной атмосферы слушающему. Р. Водак выявляет, какими языковыми средствами (формулировки предубеждений и стратегии аргументирования) достигалось на протяжении последних лет в австрийских средствах массовой информации изменение позиции по отношению к восточноевропейским соседям. В заключительной части, открывающейся теоретическим исследованием К. Элиха и Й. Ребайна об институтах, рассматривается коммуникация в различных общественных учреждениях. Это и сфера экономики: разговоры в процессе покупки машины на фирме, отвечающие особым целям продавца и покупателя (Г. Брюннер). И судебное разбирательство: межкультурная коммуникация судьи и иностранных ответчиков или свидетелей, вызывающая различные проблемы и противоречия (А. Керфер). И педагогика: обучение слепых или слабовидящих на уроках физкультуры (Г. Фридрих). О. Ханна и М. Лидке рассматривают составную часть экзамена по иностранному языку – пересказ текста, в котором смешиваются признаки устной и письменной речи. Т. Кооле и Я. тен Тийе анализируют сотрудничество в мультинациональном педагогическом совете в Нидерландах на основе образца "интерактивное планирование". Какой бы дискурсивный материал ни был взят для исследования, к нему применяется выработанный понятийный аппарат. Обязательно выдерживается принцип: от теории идти к анализу фактов, обобщать их, делать теоретические и практические выводы.

Функциональная прагматика заставила также по-новому осмыслить элементы речевой ситуации; с этих позиций были описаны многие местоимения, частицы, междометия и т.д. Определение грамматических форм этих частей речи исходит из реконструкции абстрагированных в них речемыслительных процедур. Например, в своем исследовании о междометиях, относящемся к числу работ по дейксису, К. Элих [Ehlich 1986b] опирается на метод функциональной прагматики и широко использует понятие "поля", введенное К. Бюлером. Теоретико-аналитические предположки проверяются на эмпирическом материале записей разговорной речи, причем используются как функционально-прагматические методы, так и сонограммы. Там же содержится обзор основных мнений по вопросу междометий. Показывается, почему междометия занимают периферическую позицию в языкознании: это область, сложная для анализа, теоретические основания выделения этого класса слов не позволяют охватить все его специфические свойства – как связанные с обстановкой общения, так и с акустическими характеристиками. Именно на междометиях проверяются возможности разрабатываемого подхода, поскольку ставится задача понять, каковы функции и формы междометий. Наиболее подробно описаны немецкие междометия "НМ" и "НА". Другие исследователи не менее тщательно обрабатывают с позиций функциональной прагматики такие факты языка, как глагольные и именные категории, диахронические изменения, типологические закономерности.

Анализируя речепотребление в обществе, функциональная прагматика довольно рано начала описывать общение в общественных местах, например, в ресторане [Ehlich, Rehbein 1986]. Обычно учреждения задают тип совершения речевых поступков

в соответствии со своим предназначением. Внешние факторы в значительной мере предопределяют совершающееся в институциях общение. В институциях действуют агенты, представляющие за них в профессиональной форме, и клиенты, пользующиеся институциями ради реализации определенных действий (как в ситуации "покупка – продажа") [Rehbein 1992], либо привлеченные в сферу их деятельности (в суде) [Hoffmann 1983]. Обе группы – агенты и клиенты – располагают различными коммуникативными возможностями и очень разными знаниями. Коммуникация в институциях протекает в соответствии с образцами. Знание агентов, будучи профессионализированным, структурировано по большей части систематически; знание клиентов часто связано с частным пережитым опытом. Так, в речевой стороне судебного разбирательства, приводящего к выбору способа наказания, выделяются формы обвинения, допроса, способов наложения штрафа, разные варианты рассказывания, соотнесенные с обстановкой суда, и их стратегические функции; опрос свидетелей; скрытые дискурсы. Внимание к вербальным формулировкам позволяет влиять на протекание и результат судебного разбирательства.

Более подробно с методом функциональной прагматики можно познакомиться на примере одного из серии исследований, посвященных коммуникации в медицинских учреждениях [Rehbein, Löning 1995]. Исследование общения врача с пациентом происходит с целью его возможной профессионализации благодаря языковедско-коммуникативному анализу. Коммуникация "врач – пациент" подвергалась критике в прессе: она теряет свое значение, которое должна иметь как основное средство врачебного воздействия на пациента, вследствие увеличивающейся технологизации врачебного обследования (использование более совершенной аппаратуры и разнообразных лекарственных средств). Уменьшение времени на диагностическую терапевтическую беседу противоречит осуществляемой реформе здравоохранения, призванной усилить заботу о положительном психологическом воздействии врача на пациента. Пациенты вкладывают прямо или косвенно значительные средства в свое лечение и хотят получать содержательную, аргументированную информацию о нем. Изменились сформированные средствами массовой информации ожидания и требования больных: узнавая все больше о своей болезни, они не довольствуются кратким диагнозом и получением лекарства, а хотят участвовать в процессе лечения, контролируя действия доктора. Доктора, в свою очередь, понимают, что успех лечения в значительной степени перекладывается на плечи самого пациента, и должны сформировать его отношение к болезни таким образом, чтобы он помогал проведению намеченных мероприятий и психологически способствовал благоприятному исходу терапии.

В обсуждаемой работе были сделаны записи диалогов "врач – пациент" у нескольких докторов, ведущих прием больных с разными заболеваниями; затем врача и пациентов интервьюировали с целью выяснить, насколько точно удалось специалисту передать необходимую информацию больному, а тому, соответственно, – понять его. Из проведенных экспериментов следует, что вследствие рационализации рабочего времени врач одновременно участвует в нескольких типах поведения, касающихся разных пациентов: ведет переговоры с лечащим врачом, получает результаты анализов, посылает на дополнительные обследования, записывает результаты своих наблюдений; в то же время он обсуждает различные вопросы с сестрой, сестра приглашает следующего пациента и предлагает ему подготовиться к осмотру в смотровой комнате, готовит материалы для приема больного; диалог с каждым больным делится на несколько частей (пока он раздевается, одевается, сдает анализы, ждет результата исследования), а в промежутках доктор может быть занят приемом другого больного. Собственно вербальная коммуникация обычно состоит из нескольких фрагментов – коммуникативных субструктур, их объединение обозначено термином "конstellation". Так, врач имеет с пациентом обычно первичную и последующую беседы, а каждая из них делится на специальную и общеврачебную. Как структура протекания коммуникации, так и специфика врачебных действий ради получения сведений от больного решающим образом зависят от конstellation. На определенных

этапах врач использует набор конкретных речевых формул, связанных с основными составляющими своей деятельности – сбором анамнеза, постановкой диагноза и предложением терапии.

Процессы понимания при речевом взаимодействии связаны с ключевой категорией знания; в случае коммуникации "врач – пациент" знание структурировано и распределено между ними по-разному и по-разному обрабатывается и перерабатывается коммуникантами в речевом плане. Методология состоит в прагматически ориентированном анализе конкретного языкового материала аутентичных дискурсов. В отличие от других подходов к разговорной речи уровни анализа определяются не иерархически, а функционально:

1. **Анализ образца.** Исходя из предположения, что во всех записанных на магнитофон практических разговорах коммуникация подразделялась на коммуникативные субструктуры, в качестве образцов речевого поступка вычленяются такие типы сложно организованных речемыслеительных действий, которые имеют переменные и функционально определяемые речевые реализации при индивидуальном протекании коммуникации (например, так происходит при задавании вопросов, предложении вариантов проведения лечения, ответах пациента и пояснениях врача).

2. **Анализ знания.** В качестве основы для вычленения типов знания берутся сегментированные в соответствии с типами коммуникативных субструктур транскрипты, а именно пропозициональное содержание соответствующих фрагментов речевого поведения, которое последовательно классифицируется в соответствии с тем, как оно участвует в протекании коммуникации (так происходит в случае категоризирующего знания, когда у пациента есть представления о болезни, при выражении знания в ответах больного, при различении знаний профессионального / полупрофессионального / псевдопрофессионального / бытового порядка).

3. **Анализ процедуры.** На этом уровне описывается речемыслеительные процедуры, связанные с отдельными языковыми выражениями, играющими главную роль в поддержании целостности речевого, институционального поведения врача и пациента; в них совершается некая основная комбинаторика, они включаются в более сложные речевые поступки (так происходит, когда врач слушает и задает вопросы, в некоторых способах расстановки слов в устной речи, при использовании врачом слова *но*).

Обработка собранного материала показала, какие возможности более эффективного лечения раскрывает правильно организованная первичная беседа, как при последующих посещениях коммуникация должна быть использована с внешне противоречащими друг другу целями: с одной стороны, пациенту должна быть оказана психическая поддержка, с другой стороны, он должен внимательно относиться к своему состоянию. Способы оречевления знаний разного порядка различны и встречаются в разных ситуациях. Например, типологически вопросы врача делятся на:

– вопросы общего плана (в них содержатся обобщенные выражения типа *На что вы жалуетесь? Есть ли у вас боли? Как рука?*);

– специальные вопросы по поводу симптомов болезни и лечения (*Болей в желудке не ощущаете? Курите? Как с аппетитом?*);

– вопросы о чувствах, представлениях, предположениях, надеждах пациента, заставляющие его думать и говорить по поводу своей болезни;

– вопросы, вызывающие появление в ответах шкалы оценок (типа *больше всего, недостаточно, так плохо, немного болит, чуть-чуть чувствуется* и т.п.), которые в пропозициональной области являются предикатами;

– вопросы, позволяющие пациенту актуализировать свое состояние, описать, чем оно характеризуется в данный момент;

– элементы вопроса, вопросительные слова + *х*, т.е. попытки дополнить пропозициональное содержание (*какие х, почему х, какой-либо/вообще х, но не х, а х нету* и т.д.);

– вопросы по поводу установок пациента по отношению к пропозициональному знанию, содержащие выражения типа *может быть, собственно* и др., ведущие к выяснению того, что пациент еще не знает;

– способы обозначить выясняемое содержание как новое путем расстановки слов во фразе и просодии.

В ходе классификации ответов пациента выделяется:

1. Группа более или менее целенаправленных (само)наблюдений (описания признаков состояния болезни), подтверждений или опровержений предварительных формулировок, выдвигаемых врачом, метафор и дескриптивных подражаний. Все это вместе может быть названо дискурсивным искусством описания.

2. Группа психических вербализаций (описание страданий, иллюстрации, попытки передать свои переживания и представления).

Как правило, врач интересуется только первой группой ответов и старается проигнорировать выражаемое в высказываниях пациента бытовое представление о своем заболевании, в то время как ему следует проявлять и в этой области участие, утешать, давать немедицинские советы, т.е. реагировать на те высказывания больного, в которых выражаются его страхи, опасения и т.д.

В качестве рекомендации врачам при проведении беседы с пациентом рекомендуется задавать вопросы так, чтобы постоянно учитывать психическую сторону общения с пациентом. Путем предложений по поводу лечения и пояснений врач очерчивает перед больным план преодоления болезни или обхождения с ней на основании того, как он представляет себе, что будет происходить в дальнейшем в жизни пациента. Врач обращается к своему профессиональному знанию и излагает его пациенту в полупрофессиональной форме. От пациента требуется соучастие: в отсутствие непосредственного медицинского контроля, в период, когда врач его не видит, он должен сам нести ответственность за свои действия в виду своей болезни, придерживаясь намеченного доктором плана. Существует опасность, что действия пациента не будут согласованы с предписаниями врача, поэтому врач должен быть особенно внимательным к возражениям, высказываемым пациентом. Врачу недостаточно быть профессионально компетентным – он должен быть компетентным коммуникативно, чтобы понять, насколько усвоил больной сказанное доктором. Пояснения, которые делает врач, направлены на то, чтобы состоялась подлинная кооперация между врачом и больным, чтобы пациент стал соучастником процесса лечения. Если предписания не сопровождаются пояснениями, то они становятся похожими на приказы; если в пояснениях недостаточно профессионального знания, то они становятся подбадриваниями и т.д. В этом направлении, имеющем явно прикладной характер, работают многие представители функциональной прагматики; их выводы внедряются в медицинскую практику (см. [Ehlich, Koerfer, Redder, Weingarten (Hrsg.) 1990]).

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Широко представлено в функциональной прагматике также направление, связанное с межкультурной коммуникацией, изучением немецкого как второго, развитием и функционированием двуязычия. Например, Й. Ребайн [Rehbein J. (Hrsg.) 1985; Rehbein 1987c] ставит вопрос: является ли на самом деле ФРГ монолингвальным государством или это многоязычная страна? Игнорирование того факта, что в Германии говорят более чем на полутора десятках языках (не учитывая языков исконных национальных меньшинств), является, с идеологической и политической точки зрения, пережитком буржуазного мышления периода национального государства. Хотя языковая ситуация за последние годы сильно изменилась, немецкое общество неохотно и лишь частично соглашается признать такое положение дел, подчеркивая, что одноязычие господствовало всегда. С этим должны считаться мигранты, находящиеся в ситуации на стыке стран и обществ. Безусловно, помимо исторических предпосылок есть и систематические причины монолингвизма: как индустриально развитое капиталистическое государ-

ство Германии стремится к беспрепятственному развитию разделения труда, без затруднений коммуникативно-языкового характера, прежде всего в области промышленного производства и товарооборота. Эти процессы не только отвечают интересам буржуазии, но и способствуют росту образовательного уровня народа. Так происходило, в частности, когда в Германии вырабатывался единый общегосударственный язык на основе множества диалектов.

Однако для многих групп германского общества все же не немецкий, а какой-либо другой язык может являться носителем социального знания и снабжать их коммуникативными способами переработки социального опыта; без этого они бы разрушились бы духовно. Но следует отметить, что лишь меньшинство пользуется родным языком как при индивидуальном воспроизводстве и потреблении, так и в процессе общественного капиталооборота и производства. И тем не менее, многоязычие проводится достаточно последовательно. Факт наличия других языков оказывается существенным в различных общественных институтах, например, при воспитании детей. Понятие "языковой лояльности" – сохранения меньшинством родного языка в некоторых областях жизни и терпимость к нему со стороны большинства – принимается в качестве новой не-расистской ориентации языковой политики. До сих пор даже многие учителя думают, что ученики добьются более значительных успехов в немецком, если им запретить говорить на родном языке, что опровергается экспериментами. Другим смежным понятием является "нормализация" – расширение использования языка меньшинства путем участия его представителей в различных общественных институтах.

Обсуждая проблему двуязычного образования, Й. Ребайн [Rehbein 1985] начинает с ситуации бытования языка в среде мигрантов; он рассказывает о последовательном развитии двуязычия, о потере существенных элементов родного языка и замещении их элементами немецкого языка. В принципе возможны две ситуации: ребенок овладевает вторым языком, сохраняя первый язык (этот случай редок у детей мигрантов, хотя в принципе ведет к двуязычию, близкому по типу к двуязычию в семьях, где смешанные браки); у ребенка первый язык разрушается, а полноценного овладения вторым языком не происходит, причем в итоге доминирующим может быть как первый, так и второй язык. Определяя процесс и результат овладения языком у детей-иностранцев в ФРГ, автор пишет, что при определении типа индивидуального двуязычия нужно обращаться не ко второму языку, а к родному. Введение обучения на родном языке имеет и свои отрицательные стороны, т.к. сегрегирует детей по языку. Рассматривая примеры овладения письмом у детей-турок в Германии на двух языках, Й. Ребайн показывает, как влияет степень развития родной речи на речь на втором языке; как оба языка перекрестно влияют друг на друга; каковы типы и причины допускаемых ошибок; как обучение на родном языке может помочь частично преодолеть трудности, возникающие в речевом поведении. Здесь выделяются следующие проблемы: преподавание первого и второго языка; особенности понимания; овладение грамотой и смешение языков; анализ и осознание языкового опыта; перевод; межкультурная коммуникация в классе; практический речевой поступок на родном и на втором языке; отношения с группой и опыт самопознания в речевой коммуникации; развитие, поддержка и потеря родной речи в семье.

Рейбайн рекомендует определенные методические приемы поддержки родного языка, которые сами по себе они значат не так много, как внимание к состоянию двуязычия у каждого ребенка [Rehbein 1987a]. В эксперименте он наблюдал, что турецкие дети в возрасте 10–12 лет после прочтения рассказа на немецком языке едва могли сделать далеко не полный пересказ, а после прослушивания на родном языке сносно пересказывали на немецком. В разных культурах переработка текста осуществляется детьми преимущественно в одной из трех основных форм: реферирование, пересказ, меморирование, а эти формы связаны, в частности, с ролью текста и речи, письменной и устной речи в жизни семьи, так что у турецких и немецких детей одного возраста – разные типы дискурса. Велика роль родного языка и вспомогательных опор для понимания сложных языковых форм, поэтому преждевременная схематизация рассказа

после первого чтения (например, неверная или неполная) может действовать блокирующим образом при последующих прочтениях. Останавливаясь на способах описания действий, структуре пересказа, possessивности и передаче сложных немецких предложений на турецком языке, автор обнаруживает феномены, особо сложные для переработки, а также исследует смешение понятий, сформированных в различных культурных условиях (испытываемыми были дети-турки в Турции, дети-турки в Германии с доминантным немецким или турецким языком, дети-немцы в Германии).

Известно, что речь иностранца воспринимается носителями языка как содержащая определенные особенности, отличающие ее от их собственной речи. К числу этих особенностей относятся: повторение одних и тех же слов, словосочетаний, выражений и т.д.; постоянное модифицирование одного и того же набора речевых образцов, а не спонтанное высказывание; использование готовых формул, как бы вырванных из контекста, которые можно правильно интерпретировать только тогда, когда удастся восстановить исходный контекст. Все эти ошибки возникают, когда вторым языком взрослый человек овладевает спонтанно, без преподавателя. В связи с этим Й. Ребайном [Rehbein 1987b] рассматривается вопрос о том, что представляет собой "формульное употребление языка", т.е. использование определенных коммуникативных, социальных и когнитивных стратегий, опирающихся на неидиоматичное употребление элементов речи, происходящее при незнании того, в каких контекстах уместны те или иные формулировки; сведения об этом в словарях, как правило, отсутствуют. Поэтому цель статьи Й. Ребайна – проанализировать дискурс на изучаемом языке с точки зрения особенностей употребления в нем речевых формул. Многие предшествующие исследования показали, что нередки случаи, когда, достигнув некоторого уровня в овладении вторым языком, позволяющего совершать коммуникацию в соответствии с потребностями говорящего, овладение вторым языком останавливается. Парадокс изучения второго языка естественным путем рабочими-иммигрантами состоит в использовании минимального количества средств для осуществления максимума коммуникации. Й. Ребайн высказывает предположение, что изобилие формул связано с недостаточным пониманием при интеркультурной коммуникации: повторяя одни и те же стратегии понимания, человек приучается оперировать одними и теми же когнитивными типами при выражении собственного содержания. Выводы делаются на основании дискурса турецких иммигрантов в Германии, проживших в немецкоязычном окружении более 8 лет; немецкий язык им не преподавался. При анализе рассматриваются дейктические элементы, цитаты, контаминация морфем и частей речи, привлечение элементов ситуации в формулирование высказывания, а также конкретные формулы. Как показывает исследование, повторения особенно часты в случае формулировки оценок, чувств, отношений, своей позиции и т.п.; они встречаются также при направлении протекания диалога; при подчеркивании собственных намерений, передаче состоявшихся действий, диалогов; в морфосинтаксических процессах. Смещение систематических параметров в формулах вызывает расхождение между тем, что говорящий хочет сказать и что говорит на самом деле. Вступая в коммуникацию на втором языке преимущественно институционализованного типа (на работе, в административных учреждениях, в транспорте, в магазине, у телевизора и т.д.), мигранты опираются на потребности, сформированные ситуациями аналогичной коммуникации на родном языке, на частотные и фрагментарные обрывки слышимого, а также сокращают собственные потребности в передаче содержания на втором языке. Кроме того, в процессе говорения комбинации фрагментов рутинизируются; процедуры и способность к говорению переносятся из родного языка во второй язык. Тем не менее, такая формульная речь весьма распространена и для многих – реальность повседневного общения.

К проблеме преподавания языка – прикладной лингвистике – относится работа М. Рост [Rost 1989]. Автор эмпирически исследует аутентичные разговорные ситуации из области обучения немецкому как второму и иностранному языку. Интерактивное поведение преподавателя (носителя языка) и участников курса (представителей раз-

личных национальностей) анализируется во время бесед, когда обучаемым предлагается возможность свободно высказывать свои мысли. Внутри институализированной ситуации общения говорящие могут прибегать к собственным вариантам речевых стратегий. Автор доказывает, что беседы на свободную тему носят различный характер и происходят в различных обстоятельствах на разных этапах обучения. В поведении учащихся проявляются не только знания, полученные ими на занятиях (управляемое преподавание иностранного языка), но и опыт общения во внеучебной обстановке (неуправляемое овладение вторым языком). Теоретический вклад данной работы состоит в расширении инструментария описания коммуникации; М. Рост оперирует понятиями организации смены говорящих и создания интерактивных сетей в малых группах; мер воздействия на протекание беседы по определенной теме и смены темы; поведения в момент помех – исправления ситуации путем корректуры, преодоления трудностей при выражении и понимании содержания; приспособления языкового выражения к уровню владения языком у учащихся.

В последнее время обсуждались также вопросы формирования и значения национальных предрассудков и культурных стереотипов, оказывающих большое влияние на общественное мнение (А. Реддер, К. Элих, устные выступления).

ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО

Подробно разработано в функциональной прагматике направление, связанное с изучением коммуникации в школе или другом учебном заведении [Ehlich, Rehbein 1983; 1986; Redder 1984]. В частности, подверглось всестороннему рассмотрению рассказывание – повседневная практика человеческого поведения. Хороший рассказчик ценится в компании, но тот, кто рассказывает слишком много, рискует вызвать конфликт; плохой рассказчик выпадает из общей массы, и невелики шансы того, кто вообще не умеет рассказывать. Школа ставит перед собой дидактическую цель – научить рассказывать; средства обучения – сообщение, описание, пересказ, варьирование образца. В сборнике статей [Ehlich (Hrsg.) 1984] рассматривается соотношение этих типов речевого поведения (О. Людвиг, Л. Хоффманн, Й. Ребайн), сравниваются между собой рассказ и сочинение (О. Людвиг), структура действия и структура рассказа и их развитие (К. Элих), школьное и спонтанное рассказывание (А. Фукс), свободные рассказы и рассказы на определенную тему (Д. Фладер и Б. Хуррельманн), а также намечаются пути формирования компетенции рассказывания (Л. Хоффманн). Рассказывание как особая форма речевого поведения исторически возникло из рассказывания о пережитом, о событии и существует в устной и письменной форме, причем развивающие возможности устного рассказа в наше время в школе недооцениваются. Рассказывание выполняет функции средства обучения и предмета обучения, а речевые жанры различаются в зависимости от того, какова предыстория, содержание, составные части, модус личного опыта / вовлеченности в рассказывание, временные рамки происходившего и временные рамки рассказа, перспектива изложения, организация знания в дискурсе, отношение слушающего к повествованию и т.д. Чтобы рассказывать, нужно уметь и быть способным воспринимать действительность, переосмысливать ее с определенными целями для определенной аудитории и пользоваться особыми формами рассказывания; при этом хороший рассказ – такой, который отвечает своей цели. До школы у детей уже сформированы некоторые способности и умения, важные для овладения рассказыванием; в школе и вне школы формируются особое умение рассказывать, характерное как для институции "школа", так и для типов общения, в которые вступает индивид. Школьники должны понять, что повседневное и литературное рассказывание отличаются друг от друга по функции, стилю, эстетическим ценностям и т.д.

В книгах серии "Коммуникация и институция" ("Kommunikation und Institution"), издаваемой Й. Ребайном и К. Элихом, предстают структуры и функции рассказов в повседневной жизни (У.М. Квастхофф), формы письменных юридических актов (Т.-М.

Зайберт), транскрипты школьных уроков (А. Реддер), лингвистические аспекты поведения при начале разговора (в частности, приветствия) на основе сравнения немецкой и шведской практики (А. Кох); посещение врача в аспекте инициативы пациента и отказа со стороны персонала (Т. Близенер); коммуникация и овладение языком на уроках иностранного языка в школе (Й. Вагнер), коммуникация в малой социальной группе детей (Й. Штреек), аутентичное и цитатное речевое поведение (В. Грисхабер), коммуникация в процессе повышения квалификации без отрыва от производства (Г. Брюннер). Другая серия издается К. Элихом и озаглавлена "Работы по анализу языка" ("Arbeiten zur Sprachanalyse"). В ней затрагиваются проблемы формулирования побуждения, языкового поведения у группы рабочих, конструирования языковых тестов, интонации и др.

В рамках функциональной прагматики рассматриваются и записи детской речи [Ehlich (Hrsg.) 1996¹ Meng 1994]. Особый упор делается на функционирование детских высказываний, на развитие у детей социально выработанных способов общения [Wagner (Hrsg.) 1987]. Так, словарь – это не клад, который нужно выкопать, а биржа, на которой постоянно заново определяется стоимость слов. Дети овладевают словарем по предметным областям; объем словаря у разных людей различен. Модальные глаголы в детском дискурсе маркируют овладение определенными языковыми категориями; модальные глаголы соответствуют собственным желаниям ребенка, умению дифференцировать и выражать их, а также иерархии модальных содержаний. Исторический анализ словаря ребенка свидетельствует, что с 1914 до 1950 и по 1980 г. запас слов у ребенка вырос. На примере корпуса речи одного ребенка можно продемонстрировать, какими иллокутивными типами он пользуется и как часто; их соотношение оказывается приблизительно таким же, как и у всех говорящих, и располагаются они в следующей последовательности: указание >команда >вызов >ответ >оценка >обоснование >вопрос (запрос информации) >утверждение >предложение >согласие. При статистической обработке словаря, например словаря школьников, возникают различные проблемы обработки данных; для некоторых типов текстов можно установить нормы соотношения числа различных лексем к общему числу слов в тексте. В сборнике [Ehlich, Wagner (Hrsg.) 1989] собраны работы, оценивающие рассказывание и слушание в детском саду, участие слуха и зрения в рассказывании; индивидуальные особенности овладения рассказыванием; определение содержания способности рассказывать и рассказывание на двух языках; сравнение спонтанных и спровоцированных рассказов и интервью на одну и ту же тему (событие, при котором дети присутствовали) в детском саду; влияние ситуации рассказывания на результат рассказа; взаимосвязь знакомства с детской литературой и овладения способностью рассказывать; овладение культурой рассказывания, структура рассказа по картинке.

Занимаясь проблемой языка и общества, нельзя было не коснуться роли фашизма в становлении немецкого языка [Ehlich (Hrsg.) 1989]. К. Элих утверждает, что двенадцать лет, что фашизм был у власти, сказались на истории Германии так, как никакие другие двенадцать лет, и люди старшего поколения хранят это время глубоко в себе. Более молодые поколения знают фашизм по его последствиям, по преподаванию истории в школе, по деактуализированному представлению в средствах массовой информации, по рассказам очевидцев. К. Элих говорит о фашизме с точки зрения идеологии и выделяет как бы два типа фашизма: для стран по преимуществу аграрных и для стран высокоиндустриальных, причем всегда обязательно наличествует участие масс. На фазах захвата власти и ее удержания использовалась разная терминология, а новые идеологемы вырабатывались в каждой стране по-своему, к тому же для идеологической информации существовали центр и периферия, где содержание слов могло восприниматься по-разному. Все время требовались новые лозунги, и по документам можно проследить, как в речи сменялись идеологические системы, точнее, высказываниям фашистов придавался характер кажущейся идеологии. С точки зрения речевого поведения людям прививалось ощущение жизни как праздника, происходила

фатическая коммуникация при коллективном участии. Хотя пропозициональное содержание видимо редуцировалось, расцветали следующие формы речевых действий: обещание, приказ, принудительная бессловесность, разоблачение, речевое страдание, молчание, сопротивление, типичные для фашистских режимов.

В этом же сборнике помещены и другие статьи, освещающие следующие темы: немецкая нация и ее родной язык; культура речи в "Третьем рейхе", диалект и стандартизованный язык при национал-социализме; "Дуден" в "Третьем рейхе"; тексты как объяснения позиции и теория текста при национал-социализме; политическая риторика национал-социализма; анализ речи одного студента-функционера; язык прессы и захват власти; национальная политика на примере немецкоязычной газеты в Нидерландах (1940–1945 гг.); крайне правая пропаганда сегодня. Стремление оценивать исторические тексты, причем уже научного характера, проявилось и в готовящемся к выходу сборнике "Актуальность оттесненного", где обсуждается общее и различное в позициях германских и советских ученых, лингвистов и психологов, в 20-е гг.

МЕТОДИКА СБОРА И ОБРАБОТКИ ДАННЫХ

Теория и методика функциональной прагматики не могли бы существовать без обширной материально-технической базы, без тщательного транскрибирования разговорной речи (см. [Redder, Ehlich (Hrsg.) 1994]). Имеется в виду получение качественных записей дискурса, сбор представительного корпуса материала, техническая подготовка транскриптов, выделение и сохранение важной информации, перепроверка расшифровки записи и ее предварительных интерпретаций разными людьми, причем предпочтение отдается аудиовизуальным записям. Подход к транскрибированию, постулируемый К. Элихом и Й. Ребайном [Ehlich, Rehbein 1976; Rehbein 1995], позволяет записывать речь и невербальные действия нескольких участников коммуникации одновременно и особенно уместен в ситуациях общения с несколькими говорящими, попеременно обменивающимися репликами. Поскольку исследование должно отвечать прагматическим целям, то транскрибент может включать в свою запись столько информации, сколько захочет, однако не должен перегружать ее лишними сведениями, так чтобы сам дискурс прочитывался без помех. Для обозначения реплики коммуниканта авторами используется термин "тёрн" (англ. *turn*). Фонологические особенности фиксируются обычно как диалектные, обозначаются также индивидуальные, социальные и другие характеристики регистра; отмечается смысловое членение текста, паузы (по длительности), темп, обрывы, стяжения, модуляция, долгота слога. Некоторые обозначения выходят за пределы тёрна: в реальной коммуникации с несколькими партнерами почти невозможно соблюдение правила "не более одного говорящего одновременно", т.к. не только несколько партнеров могут говорить одновременно, но и в помещении может быть несколько коммуникативных центров, хотя большинство учреждений допускает в принципе один дискурс. Чтобы показать, как это происходит в действительности, требуется писать партитуру диалога, при составлении которой сложность состоит в следующем: различные высказывания могут быть акустически дискриминированы, а коммуникацию нужно передать адекватно и понятно графически. Поэтому высказывания всех участников записываются друг под другом, каждое следующее начинается в тот момент, когда оно соответствует произнесению партнера. Одновременно происходящие дискурсы соединяются слева скобкой. Каждой строке соответствует условное обозначение говорящего, помещаемое слева от скобки. Обычно выбираются имена-маски, но нельзя не указывать на роль говорящего (например, кто учитель, а кто ученик). При обозначении участников общения следует избегать омографии; для каждого участника порядковый номер строки будет постоянным на протяжении всего транскрипта, хотя в некоторых частях его строка может вообще отсутствовать, т.к. он ничего не говорит. Удобно помещать в верхней строке центрального участника общения (тогда он будет присутствовать на

протяжении всего дискурса), а ниже – всех в зависимости от роли в коммуникации. В процессе транскрибирования возникают проблемы при передаче звуковой стороны записи и ее интерпретации транскрибентом: недостаточность акустического материала, не-фонологические акустические коммуникативные признаки, не-фонологические не-акустические коммуникативные признаки, сверхкоммуникативные признаки. Транскрибент обязан фиксировать их при помощи специальных форм записи.

Методика сбора, транскрибирования, описания разговорной речи оговаривается во многих публикациях (например, [Richter (Hrsg.) 1993]). При этом часто сетуют на то, что качество звука при записи даже при хороших аппаратах бывает недостаточным, тогда как архивирование, документирование и компьютерная обработка материала проводятся в настоящее время все более совершенными способами. Составление банка данных по современному немецкому языку проходит одновременно в нескольких научных центрах – выборочно, с определенными установками, например, документируются идеолекты отдельных испытуемых, составляются представительные корпуса с заданными параметрами (способы выражения приветствия, модальные слова, факты словообразования, бытование диалектов, речь школьников и др.) [FP 1997]. Для облегчения работы с транскриптами разработаны особые компьютерные программы [Ehlich 1989–1994; Walter, Knorr 1990–1994].

Отвечая на вопрос, вынесенный в заглавие статьи, можно в заключение отметить, что функциональная прагматика, как никакая другая теория, позволяет использовать методы естественнонаучного анализа при работе с эмпирическим материалом языка. В этом смысле психолингвистика не может быть отделена от общей теории языкознания, но зато теория поддается экспериментальной проверке, которая, в свою очередь, позволяет сформулировать новые идеи и требовать постоянного улучшения технического аппарата для сбора и анализа данных. Лингвистика приносит пользу обществу, объясняя ему, почему и как оно говорит.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Brünner G., Graefen G. (Hrsg.) 1994 – Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen, 1994.
- Ehlich K. (Hrsg.) 1984 – Erzählen in der Schule. Tübingen, 1984.
- Ehlich K. 1986a – Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren // Linguistische Studien. 149. 1986.
- Ehlich K. 1986b – Interjektionen. Tübingen, 1986.
- Ehlich K. (Hrsg.) 1989 – Sprache im Faschismus. Frankfurt-am-Main, 1989.
- Ehlich K. 1989–1994 – HIAT-DOS 2.2 Programm und Handbuch. München, 1989–1994.
- Ehlich K. 1994 – Function and structure of written communication // Günther H., Ludwig O. (Eds.) Writing and its use. An interdisciplinary handbook of international research. V. 1. Berlin, 1994.
- Ehlich K. (Hrsg.) 1996 – Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen, 1996.
- Ehlich K., Becker-Mrotzek M., Fickermann I. 1989 – Gesprächsfibel. Ein Leitfaden für Angehörige kommunikationsintensiver Berufe in Verwaltungsinstitutionen. Dortmund, 1989.
- Ehlich K., Koerfer A., Redder A., Weingarten R. (Hrsg.) 1990 – Medizinische und therapeutische Kommunikation. Opladen, 1990.
- Ehlich K., Rehbein J. 1976 – Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT) // Linguistische Arbeitsberichte. 41. 1976.
- Ehlich K., Rehbein J. (Hrsg.) 1983 – Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen, 1983.
- Ehlich K., Rehbein J. 1986 – Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen, 1986.
- Ehlich K., Wagner K.R. (Hrsg.) 1989 – Erzähl-Erwerb. Bern, 1989.
- FP 1997 – Funktionale Pragmatik. 4. Internationale Konferenz. Münster, 1997.
- Hoffmann L. 1983 – Kommunikation vor Gericht. Tübingen, 1983.
- Hoffmann L. (Hrsg.) 1996 – Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, 1996.
- Meng K. 1994 – Die Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. // Fritz G., Hundsnißscher F. (Hrsg.) Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen, 1994.

- Redder A. 1984 – Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen, 1984.
- Redder A. 1992 – Skript zum Grundkurs Linguistik II. München, 1992.
- Redder A., Ehlich K. (Hrsg.) 1994 – Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente. Tübingen, 1994.
- Rehbein J. 1976 – Planen I: Elemente des Handlungsplans. Planen II: Planbildung in Sprechhandlungssequenzen. Trier, 1976.
- Rehbein J. 1977 – Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart, 1977.
- Rehbein J. 1985 – Typen bilingualen Unterrichts // Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg, 1985.
- Rehbein J. (Hrsg.) 1985 – Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, 1985.
- Rehbein J. 1987a – Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache // Apeltauer E. (Hrsg.) Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München, 1987.
- Rehbein J. 1987b – Multiple formulae. Aspects of Turkish migrant workers' German in intercultural communication // Knapp K., Enninger W., Knapp-Potthoff A. (Eds.) Analyzing intercultural communication. Berlin, 1987.
- Rehbein J. 1987c – Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung // Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 26. 1987.
- Rehbein J. 1988 – Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. // Ammon U., Dittmar N., Mattheier K.J. (Eds.) Sociolinguistics. Bd 3.2. Berlin, 1988.
- Rehbein J. 1992 – International sales talk. On some linguistic needs of today's business communication in European settings // Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 48. 1992.
- Rehbein J. 1995 – Segmentieren // Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 64. 1995.
- Rehbein J., Löning P. 1995 – Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Linguistische Untersuchung von Gesprächen in der Facharzt-Praxis // Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 53. 1995.
- Richter G. (Hrsg.) 1993 – Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt-am-Main, 1993.
- Rost M. 1989 – Sprechstrategien in "freien Konversationen". Tübingen, 1989.
- Wagner K.R. (Hrsg.) 1987 – Wortschatz-Erwerb. Bern, 1987.
- Walter E., Knorr D. 1990–1994 – SynSWRITER. Programm und Handbuch. med-i-bit GmbH 1990–1994.
- Wunderlich D. (Hrsg.) 1972 – Linguistische Pragmatik. Frankfurt-am-Main, 1972.