

*На правах рукописи*

**БОГУЦКАЯ Ирина Николаевна**

**ШКОЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС:  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ**

**Специальность 10.02.01. – русский язык**

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**  
**диссертации на соискание ученой степени**  
**кандидата филологических наук**

**Тюмень – 2010**

Работа выполнена на кафедре общего языкознания ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», кафедре романо-германских языков ГОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева».

**Научный руководитель:** *доктор филологических наук, профессор, академик АРЭ, Заслуженный работник высшей школы РФ*  
**Вафеев Равиль Айсавич**

**Официальные оппоненты:** *доктор филологических наук, профессор*  
**Ермакова Елена Николаевна**

*кандидат филологических наук, доцент*  
**Смылова Светлана Леонидовна**

**Ведущая организация:** *ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет»*

Защита состоится «24» сентября 2010 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.09 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук в Тюменском государственном университете по адресу: 625003 г. Тюмень, ул. Семакова, 10, ауд. 325.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан «\_\_\_» августа 2010 г.

*Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук,  
доцент*



С.М. Белякова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Настоящее диссертационное исследование посвящено содержанию образовательного дискурса и определению лингвокультурологических основ текстообразования в старших классах.

Выполнение соответствующей работы обусловлено следующей причиной: во-первых, современная теория текста сформирована на стыке знаний таких областей наук, как информатика, психология, лингвистика, риторика, прагматика, семиотика, герменевтика, социология, культурология и др., и трансформирована в теорию дискурса; в последние десятилетия она занимает одну из актуальных тем в числе филологических дисциплин; во-вторых, владение речевой культурой является показателем коммуникативной компетентности личности и важным требованием современной жизни, одной из первостепенных проблем в обучении русскому языку через призму лингвокультурологических основ текстообразования. Реализации этих задач будет способствовать работа с дискурсом как особой единицей текста, занимающей главенствующую позицию в иерархии языковых единиц, а также имеющей непосредственное отношение к языку и речи одновременно. Поэтому деятельность подобного рода предполагает как восприятие и понимание текста, так и создание собственного речевого произведения с учетом условий и целей речевой деятельности, проявляющейся в дискурсе.

Дискурс – это текст в совокупности с экстралингвистическими, т.е. прагматическими, социокультурными, психологическими, лингвокультурными и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»<sup>1</sup>.

«Текст» в переводе с латинского языка означает «ткань, сплетение, соединение». Ссылаясь на мнение Г.Я. Солганика, текст можно понимать «как объединенную смысловой и грамматической связью последовательность речевых единиц»<sup>2</sup>. Исходя из этого, у учащихся необходимо формировать лингвокультурологическую основу текстообразования, учить связности и последовательности представления своих мыслей, реализованных в высказывании, тексте-дискурсе.

Первые исследования в области текста отечественными учеными стали проводиться, начиная примерно с последней четверти XIX столетия. Этой проблеме были посвящены труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.М. Пешковского, Н.С. Поспелова, Л.В. Щербы и др.

<sup>1</sup> Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

<sup>2</sup> Солганик Г. Я. Стилистика текста. Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2002.

Однако, как один из наиболее сложных феноменов научного анализа, текст пристальное внимание исследователей привлекает в последние 3-4 десятилетия. Различные вопросы освещены в работах Н.С. Валгиной, Р.А. Вафеева, И.Р. Гальперина, М.Я. Дымарского, И.И. Ковтуновой, В.А. Масловой, К.Ф. Седова, Г.Я. Солганика, А.Е. Супруна, З.Я. Тураевой и др. В них изучаются средства и способы связи предложений текста, соотношения абзаца и сложного синтаксического целого, роль актуального членения как способа организации текста, определяются признаки текста. Это способствует выявлению сущности речевой организации и логическому осмыслению текста-дискурса.

В настоящее время интерес к тексту не ослабевает. По образному выражению В.А. Масловой, «...текст – это лингвистический космос, изучение которого будет продолжаться до тех пор, пока существует человек, деятельность и общение, причем будут возникать все новые аспекты его исследования»<sup>1</sup>. В связи с современным антропоцентрическим подходом выявляются новые тенденции в его исследовании, что находит выражение в первостепенности вопросов коммуникативного характера, имеющих прагматическую и функциональную направленность языковой личности, и в усиливающемся интересе к социальной, этнокультурной вариативности языка. Значимость подобного стремления возрастает с учетом человеческого фактора. Как пишет З.Я. Тураева, «текст – это инструмент, с помощью которого осуществляется социальное взаимодействие личностей»<sup>2</sup>. Все это является аргументом в пользу текста, который формирует и в определенной мере может изменить картину мира в сознании личности.

Современное изучение текста характеризуется проникновением исследователей в его глубокие пласты как продукта речевой деятельности. В результате появилась новая категория – категория дискурса как особый вид текста. Понимание дискурса немыслимо без когнитивного подхода с его основными структурами, крайне важными в обеспечении локальной и глобальной связности речевого произведения. По мнению З. Харриса и М. Фуко, позиция говорящего является определяющей по отношению к субъекту высказывания. Такой подход к тексту-дискурсу позволил отечественным ученым подойти к трактовке текстовых категорий с опорой на роль образа автора. При этом ученым удалось создать емкие, наполненные глубоким смыслом характеристики дискурса: «текст в контексте» (Ю.М. Лотман), «текст плюс ситуация» (С.С. Дрига), «речь, погруженная в жизнь» (Н.Д. Арутюнова), «текст в тексте» и т.д.

---

<sup>1</sup> Маслова В.А. Филологический анализ художественного текста. – Мн.: Университетское, 2000.

<sup>2</sup> Тураева З.Я. Лингвистика текста: Лекции. – СПб.: Образование, 1993.

Вышеперечисленные обстоятельства подчеркивают **актуальность** темы работы, связанной с определением сути образовательного дискурса и основ его формирования. В качестве **объекта** исследования выступает дискурс как текст, рассматриваемый через призму прагмалингвистики, а **предметом** исследования является образовательный дискурс с его лингвокультурологической основой формирования в старших классах.

**Цель** диссертационной работы состоит в раскрытии содержания образовательного дискурса как объекта прагмалингвистики и определении лингвокультурологических основ текстообразования. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- рассмотреть соотношение текста и дискурса в контексте антропоцентрического подхода и специфику русского дискурса в аспекте межкультурной коммуникации;
- выявить роль русского дискурса как единицы общения и единицы обучения;
- определить текстообразующие средства дискурса через призму текста как результата речевой деятельности;
- установить роль предложения как единицы текста в организации дискурса с позиций актуального членения;
- рассмотреть дискурс учащихся с учетом различных аспектов его функционирования;
- определить возможности реализации категории связности на уроках русского языка в старших классах, роль пропедевтики текстообразования посредством изучения учебного текста.

**Теоретико-методологической основой** исследования послужили труды лингвистов, внесших определенный вклад в разработку проблем, связанных с текстом и дискурсом, касающиеся их сущности, структуры, средств связи и т.д. Решение поставленных нами задач стало возможным благодаря известным трудам таких исследователей, как Н.Д. Арутюнова, Н.С. Валгина, Р.А. Вафеев, Т.Е. Владимирова, И.Р. Гальперин, М.Я. Дымарский, Г.А. Золотова, И.И. Ковтунова, В.А. Маслова, В.Я. Солганик, А.Е. Супрун, З.Я. Тураева, Л.В. Щерба и другие.

**Материалом исследования** явился дискурс учащихся, представленный в различных аспектах его существования – культурологическом, этническом, гендерном, возрастном, а также дискурсивные тексты художественных произведений, публицистики, учебных пособий. Данный материал является более приемлемым для определения уровня коммуникативной компетенции носителей языка и особенностей всестороннего изучения формирования лингвокультурологической основы текстообразования в старших классах. Он включает достаточно полный набор средств связности текста, представляет возможность для рассмотрения дискурса как

объекта прагмалингвистики, в котором прослеживается антропоцентричность. Тексты взяты из художественных произведений таких авторов, как А.С. Пушкин, А.П. Чехов, Л.И. Андреев, Тэффи, И.А. Бунин, А.И. Куприн, М.А. Булгаков, М.А. Шолохов, В.Т. Шаламов, А.И. Солженицын, Е.И. Замятин, В.П. Астафьев, Ю.П. Казаков, Д. Дефо; учебных пособий: А.Н.Тихонов «Школьный словообразовательный словарь русского языка», И.Э. Савко «Русский язык», В.Б. Захаров «Общая биология»; публицистических произведений: «Я познаю мир. Культура», Н. Гумилева, В. Ходасевича, Т. Хмельницкой, Э.А. Варганына, Н. Карпенко, С. Чуприлина; Библии.

Достижению поставленной цели и решению вышеперечисленных задач служит комплекс **методов**, включающий методы описания, сопоставления, метод количественных подсчетов, функционально-семантического анализа.

**Научная новизна** диссертации заключается в том, что в ней впервые проведено исследование по определению содержания образовательного дискурса и установлению лингвокультурологических основ текстообразования в старших классах.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что такой феномен современной науки как дискурс представлен в соотношении с текстом, в котором содержание образовательного дискурса рассмотрено как разновидность институционального, раскрыты особенности русского дискурса и определены лингвокультурологические основы школьного текста-дискурса.

**Практическая значимость** диссертации заключается в использовании ее материалов и выводов при дальнейшей разработке теоретических вопросов дискурса как объекта прагмалингвистики в целом и проблем текстообразования в частности, при разработке спецкурсов в системе вузовского образования, в методике преподавания русского языка при обучении адекватному восприятию и пониманию, созданию собственных дискурсов, разработке школьных спецкурсов по проблемам формирования лингвокультурологических основ текстообразования в рамках подготовки к ЕГЭ, программы элективного курса по русскому языку в 11 классе «Анализ поэтического текста», плана факультативных занятий «Работа с текстом», на заседаниях методических объединений учителей.

**Апробация работы.** Основные научные результаты, полученные в результате исследования, были изложены и обсуждены в докладах международной научно-практической конференции «Менеджмент в социальной сфере» (Тюмень, 2007); международной конференции «Социальная безопасность как основа интеграции высшего российского образования в мировое образовательное пространство» (Тюмень, 2007); международной научно-практической конференции «Наука, творчество, инновации, успех» (Краснодар, 2008); Международной научно-практической конференции (Тюмень: ТюмГНГУ, 2010); II Всероссийской с международным участием

научно-практической конференции «Знаменские чтения» (Тобольск: ТГСПА, 2009); Общероссийской научно-практической конференции «Современные исследования социальных проблем» (Красноярск, 2009); IV Молодежной региональной научно-практической конференции «Языки, история и культура народов Югры» (Ханты-Мансийск, 2009); опубликованы в профессиональном педагогическом журнале «Учитель» (Москва, № 3, 2007); «Вестнике Югорского государственного университета» (Ханты-Мансийск, № 1, 2009); «Вестнике Челябинского государственного университета» (Челябинск, № 43, 2009).

В соответствии с целью и задачами диссертационной работы в качестве основных, определяющих ее актуальность, новизну и теоретическую значимость, **на защиту выносятся следующие положения:**

1. Дискурс, связанный с прагмалингвистикой, является составляющей когнитивно-семантической парадигмы, связан с презентацией знания и познания, представляет ментальное образование и предполагает антропоцентрический подход, связанный с позицией участников коммуникации в процессе общения и образования.

2. Образовательный дискурс как разновидность институционального призван формировать коммуникативные качества личности и прививать культуру речевого общения, поведения. Дискурс должен стать единицей общения и обучения в системе школьного образования.

3. Категория «связность» является основополагающим фактором формирования и существования дискурса как особого вида текста.

4. Решение проблем, связанных с реализацией категории «связности» на уроках русского языка, возможно осуществлять на основе формирования значений последовательности как определяющих роль каждого конкретного высказывания в связи с контекстом.

5. Разноаспектный подход к дискурсу позволяет представить речевой портрет учащегося как участника образовательного пространства с точки зрения культуры, этноса, возрастных и гендерных особенностей.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной научной, учебно-методической, художественной литературы, а также приложений.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** дается обоснование выбора темы исследования, ее актуальности, указаны объект, предмет, формулируются цель и задачи, рассматривается теоретико-методологическая основа исследования, перечисляются методы, используемые в работе, определены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, представлена ее апробация, излагаются основные положения, выносимые на защиту, описывается структура.

В первой главе «Дискурс как единица исследования межличностного коммуникативного общения» рассматриваются вопросы соотношения дискурса и текста, русский дискурс в аспекте коммуникации, сущность образовательного дискурса и русский дискурс как единица общения и обучения.

В первом разделе осуществляется анализ сведений, связанных с изучением текста, интегрирующего в себе такие единицы, как предложение, текст, дискурс. В тексте скрыто три вида информации: 1) содержательно-фактуальная (о чем и что говорится в данном произведении); 2) содержательно-концептуальная (о чем, что и как рассказывает это событие, с помощью каких средств и приемов оно передано); 3) содержательно-подтекстовая (о чем + что + как + зачем + с какой целью) (И.Р. Гальперин).

В истории изучения текста выделяются различные этапы его исследования: от древнего толкования священных книг до современного периода. Современной теории текста, тесно соприкасающейся с различными отраслями знаний гуманитарного профиля, принадлежит одно из ведущих мест. Наличие множества дефиниций текста свидетельствует о разноаспектных подходах к его изучению.

По мере перехода лингвистической науки на более высокую ступень – от описательной и классификационной к антропоцентрической – тезис «изучать язык в самом себе и для себя» (по Ф. де Соссюру) был заменен на «центр человеческой деятельности и общения» (по Р.А. Вафееву). На первый план выдвигаются вопросы коммуникативного характера, и предметом исследования его теории соответственно становятся признаки и характеристики, связанные именно с этой проблемой. Утверждается такая единица как дискурс, суть которой ученые склонны трактовать в тесной взаимосвязи с текстом. Тем не менее, дискурс – это особый вид текста, рассматриваемый как речемыслительное произведение; он отражает непосредственную связь: а) с экстралингвистическими факторами; б) ментальностью того, кто его создал, и адресата; в) процессуальной формой речемыслительного произведения. При соотношения текста и дискурса Т.В. Левина использует следующие антиномии: 1. Текст жив – дискурс мертв. 2. Текст мертв – дискурс жив. 3. Текста нет – дискурс есть. 4. Текст один – дискурсов много.

Семантическая многоплановость дискурса породила множество его определений, конкретизирующих смысл и сферу функционирования. Институциональный дискурс, охватывающий одну из областей человеческой деятельности, является статусно-ориентированным, отличается собственным подязыком.

Достижения современной научной мысли позволяют накапливать, хранить и передавать информацию, используя при этом видеоаудиоканалы.

лы общения. Компьютерные тексты возможно считать дискурсом, способным к коммуникации как в актуальной, так и в виртуальной среде, исключительно важным для школьной практики.

**Второй раздел** посвящен исследованию русского дискурса в аспекте межкультурной коммуникации. По утверждению лингвистов, не может быть проблемы понимания речи и языка вне проблемы понимания мира (Р.И. Павиленис, Л.Н. Чумак). В. Гумбольдт указывал на взаимосвязь языковых явлений и национальных особенностей, что особенно четко проявляется в живой речи, а, следовательно, и в дискурсе.

Русскому межличностному дискурсу, составляющему фундаментальную основу других дискурсов (научного, философского, лингвистического, политического, юридического, образовательного, социального и т.д.) присущи такие особенности, как: а) эмоциональность; б) аксиологическая модальность речевого поведения; в) низкоконтекстность; г) фатическая модальность; д) взаимосвязь с концептами «дружба» и «общение». Все эти признаки лежат в основе образовательного дискурса.

**В третьем разделе** раскрывается сущность школьного образовательного дискурса, призванного формировать коммуникативную компетенцию участников общения и полноценную языковую личность. Данный тип дискурса может быть представлен как в виде отдельного высказывания, группы высказываний, так и целого текста; как в форме монолога, так в форме и диалога (полилога), включать устную и письменную речь. Образовательный дискурс дифференцируют по следующим сферам: а) образовательный дискурс дошкольных учреждений; б) школьный образовательный дискурс; в) вузовский; г) дискурс непрерывного образования (СМИ, курсы повышения квалификации, профессиональная сфера и др.).

Существенными факторами формирования образовательного дискурса являются: а) научность, б) точность, в) связность, последовательность, завершенность, г) доступность информации, д) богатство, разнообразие, чистота речи, е) выразительность. Кроме того, участникам общения – говорящему и слушающему, пишущему и читающему – необходимо соблюдать принцип толерантности как проявление уважения и терпимости относительно личности собеседника.

Участниками подобного дискурса выступают непосредственно учитель и учащийся как представители образовательного процесса, а также родители. Именно первым двум принадлежит первостепенная роль в общении; они могут выступать как в роли продуцента (создателя высказывания), так и являться реципиентом (воспринимающим текст дискурса). В целях достижения конечного результата важно учесть вербальное поведение обоих участников коммуникации. Однако преобладающая роль в процессе информационного обмена принадлежит говорящему (адресанту). Его коммуникативные возможности призваны способствовать презентации его (т.е.

адресанта) как языковой личности. Это является условием качественного кодирования смысла высказывания и адекватного восприятия адресатом.

Таким образом, данному виду дискурса принадлежит роль обучения общению, формирования языковой личности.

**В четвертом разделе** освещается проблема русского дискурса как единицы общения и единицы обучения. Исследованию лингвопрагматического аспекта языка в последние годы уделяется много внимания. Понимание речевого взаимодействия превращается в объект исследования различных областей знаний. В каждом из определений «речевое общение» представлено с позиций той науки, в пределах которой оно рассматривается, тем не менее обусловлено триадой <адресант–текст/высказывание–адресат>. Это позволяет разрушить традиционный взгляд типа <язык–речь> и <язык–мышление>. Расширение границ за счет третьего компонента служит свидетельством их включения в коммуникативную парадигму.

Высказывание является произведенным и реализованным, в первую очередь, посредством деятельности говорящего. Говорящему присуща возможность выражать речевое намерение как вербально, так и посредством нелингвистических средств (мимики, жестов, телодвижений и др.). Актуализация речевого акта имеет место в случае соединения языковых и неязыковых средств с говорящим, т.е. адресантом.

Речевой акт ограничен пространственно-временной системой координат, образующей «смысловой каркас речи» (Г.Я. Солганик) и связывающей речевой акт с категорией хронотопа. Однако грамматическое время не всегда совпадает с моментом речи: *Шел по лесной тропинке, увитой свежей июльской зеленью. Слышал, как заливаются в зарослях черемухи дрозды* (Из дискурса учащихся). В связи с этим, вслед за Г.А. Золотовой, будем различать три темпоральных оси, или линии, взаимодействующие между собой: а) линия  $T_1$  (календарное время); б) линия  $T_2$  (событийное время); в) линия  $T_3$  (перцептивная), посредством которой выражается позиция говорящего (пишущего) – реальная или мысленная – во времени и пространстве по отношению к событиям текста.

В структуре речевого акта не менее существенным компонентом является и адресат (слушатель); высказывание «без ты обесмысливается, превращается «в глас вопиющего в пустыне!» (Г.Я. Солганик). Адресованность как важнейшая особенность определяет дискурс в целом.

Изучение связного текста дает возможность получить уникальную информацию о «поведении» языковых единиц всех уровней. Только развитая речь формирует потребность ее правильного употребления. Дискурс как разновидность связного текста является основой изучения формально-грамматических средств языка, базой формирования норм общения и обучения различным видам речевой деятельности.

Во второй главе «Текстообразующие средства как основа формирования дискурса» рассматривается связность как фактор организации единства дискурса.

В первом разделе представлен вопрос о классификации текстообразующих средств связи. Дискурс – это тот же текст, но с учетом некоторых дополнений и комментариев. Следовательно, категорию связности применительно к дискурсу следует рассматривать под углом зрения, аналогичным тексту. Важно установить, что с чем соединяется, каким образом и с какой целью.

Текст состоит из предложений, высказываний, которые в соответствии с микротемой образуют сложные синтаксические целые, объединяющиеся в более крупные фрагменты-блоки. Они обеспечивают целостность текста посредством реализации дистантных и контактных смысловых и грамматических связей. Мнения ученых сходятся на том, что в случае несоответствия плана выражения и связности мысли возможно получить группу предложений, не являющуюся текстом. В то время связный текст может существовать «без специальных сигналов связи» (Е.Г. Голян). Связность – специфическая черта текста, отличающая его от набора предложений и обуславливающая наличие смысловых отношений между предложениями и более крупными фрагментами (сложными синтаксическими целыми), вместе с завершенностью, способствует образованию целостного единства.

Для обозначения форм связи на уровне текста используют следующие термины: «когерентность» (Т.М. Николаева), «когезия» (И.Р. Гальперин), «супрасинтаксическая связь» (М.И. Откупщикова), «сверхфразовая связь предложений» (Р.А. Вафеев) и др. Выделяются три механизма действия межфразовой связи: зацепление, повтор и следование (Современный русский язык, 2002) или последовательность («цепная» связь), параллельность («параллельная» связь), смешанность («смешанная» связь) (Р.А. Вафеев). Они служат руководством к тому, каким средствам связи и отношениям принадлежит превалирующая роль в том или ином тексте (описание, повествование, рассуждение).

Существуют различные подходы к системе средств связности. Более распространенными являются классификации, в основу которых положены их средства выражения (И.Р. Гальперин, Т.И. Сильман, А.А. Вейзе, Н.А. Николина, А.Е. Супрун, Л.А. Введенская, М.Н. Черкасова, Й. Мистрик). Более полной является классификация форм связности, предложенная Е.Г. Вышкиным, в основу которой положены критерии, распределяемые в следующей последовательности: степень выраженности (эксплицитная/имплицитная), средства выражения (фонетическая, лексическая, синтаксическая), направление (анафора/катафора), степень охвата (линейная между соседними микроструктурами/глобальная между макроструктурами), конструктивные особенности (линейная/радиальная).

Для обозначения средств межфразовой связи используются такие описательные выражения, как «союзное средство», «средство связи», «служебное единство» и др. Достаточно широкое распространение получил многозначный термин «коннектор» (О.Л. Каменская, Т.М. Николаева, Ю.А. Левицкий, В.Н. Зензеров). При обозначении адverbальных логико-семантических отношений связующие средства именуется скрепами (Н.П. Перфильева, И.И. Горина, М.И. Черемисина, Т.А. Колосова, А.Г. Мажорова, А.В. Мазура и др.). По мере вовлечения в разряд союзных средств других частей речи (местоимений, вводно-модальных слов, частиц) границы союзов теряют свои очертания. Это способствует расширению рамок терминологии, используемой для обозначения «союзоподобных» элементов типа «аналог союза», «союзный аналог» (А.Ф. Прияткина), «союзное соединение» (Грамматика-80), «союзное сочетание» (Р.П. Рогожникова), «средство развития мысли» (Р.А. Вафеев) и др. Устремления ученых направлены к выбору оптимального варианта его названия типа «функтив» (М.И. Черемисина).

Надо полагать, что термины «функтив» и «скрепа» следует понимать более адекватными наименованиями, поскольку, во-первых, выражают суть объекта в соотношении с его функцией в тексте; во-вторых, способствуют предотвращению возможности смешения в выборе терминологии относительно связи частей текста-дискурса и предложения.

Важным представляется выявление процесса формирования межфразовых скреп. По утверждению Н.Н. Лапыниной, существует несколько направлений, за счет которых это осуществляется: а) «классические» союзы (сочинительные и подчинительные), а также союзные образования; б) знаменательные слова в роли межфразовых скреп, утратившие свою самостоятельность; в) вводно-модальные слова и выражения; г) служебные лексические единицы, в частности, частицы; д) сочетания местоимений, наречий, вводно-модальных слов в различных вариантах с союзами, частицами, друг с другом; е) грамматикализация отдельных предикативных единиц или их фрагментов в составе полупредикативных конструкций.

Синтаксис текста и дискурса развивается с опорой на синтаксис предложения. Но текст представляет более сложный уровень системы: его составляющие подчинены глобальной связности. Дискурс-текст в совокупности с лингвистическими и экстралингвистическими факторами сам выполняет подобную функцию. Полученный вывод особенно актуален для практики анализа текста в системе образования.

**Во втором разделе** рассматривается актуальное членение предложения как средство организации дискурса. С развитием лингвистической науки подход к дискурсу усложняется: привлекаются различные экстралингвистические факторы, способствующие более объективному пониманию его смысла (в 60-70 гг. XX столетия текст трактовался как связанная

последовательность предложений или речевых актов). Поэтому и предложение следует рассматривать сообразно с его ролью в организации как составляющей более объемной единицы. Предложение различается как единица языка, обладающая свойствами статичности, так и единица речи (и дискурса) как единица динамическая, или коммуникативная (Р.А. Вафеев, В.А. Кочергина). Лингвистическими характеристиками, определяющими предложение, выступают: 1) синтаксическая структура; 2) семантическая структура; 3) коммуникативная структура, осуществляющая взаимодействие грамматической и семантической организации предложения.

Средством превращения синтаксической и семантической структур в структуру коммуникативную служит актуальное членение предложения, обеспечивающее распределение коммуникативной нагрузки между членами предложения на основе их порядка расположения (И.П. Распопов, Р.А. Вафеев). Учение об актуальном членении в современном языкознании сформировалось в начале 60-х гг. XX столетия. Его основоположником считается чешский ученый В. Матезиус, указавший на связь данной проблемы с областью лингвистики и предложивший употребление термина «актуальное членение предложения», а также предложения в контексте, разделенного на две части – тему и ремю. Дальнейшее развитие его взглядов находит продолжение в трудах ученых-славистов (Ф. Данеш, Я. Фирбас, Й. Мистрик, П. Адамец, И.П. Распопов, О.А. Лаптева, И.И. Ковтунова и др.).

К.Г. Крушельницкая и И.П. Распопов в трактовке актуального членения акцентируют внимание на категории предикативности как основе формирования предложения. Можно утверждать, что учение об актуальном членении предложения было вызвано потребностью когнитивной сферы говорящего в процессе высказывания мысленно провести грань между более существенным для ситуации общения и ранее известным.

В настоящее время существует достаточно разветвленная терминология. Как равнозначные ранее упомянутым, употребляются наименования типа известное – неизвестное, определенное – неопределенное, референтное – нереферентное, исходное – последующее, менее важное – более важное, менее информативное – более информативное (З.Р. Юсупова). Мы поддерживаем точку зрения на данную проблему, изначально высказанную В. Матезиусом, являющуюся «классической». Ученый, анализируя смысл компонентов, предлагает принять за основу их соотношение с предшествующим контекстом, известностью и неизвестностью информации, что получает дальнейшее развитие в трудах И.И. Ковтуновой, И.П. Распопова, З.Р. Юсуповой. По нашему мнению, более обобщенным и детальным подходом к вопросу критериев темы и ремы является трактовка В.В. Падучевой, которая предлагает учитывать: 1) роль начала и конца предложения; 2) связь с предшествующим контекстом; 3) роль фразового ударения при определении ремы; 4) роль синтаксической структуры пред-

ложения. Вслед за В.Г. Гаком, И.И. Пумпянским, Р.А. Вафеевым, мы считаем целесообразным принять вопрос как более удобную оценку данной и новой информации. Посредством приемов, способствующих разграничению данной и новой информации высказывания, дискурс говорящего обретает в большей мере целенаправленное социальное действие и воздействие на адресата. А это важно в процессе школьного анализа предложения.

**Третий раздел** посвящен исследованию диктемы как уровнеобразующей составной части дискурса. Утверждение «реверсивной» закономерности, описанной первоначально в дескриптивной лингвистике, позволило развить и преобразовать понятие сверхфразового единства в диктему как составную часть реверсивно-определенной уровневой структуры языка. Ее назначение заключается в выражении определенной темы, что предполагает существование текста как продукта речевой деятельности в пределе диктемы уровня. Диктема может совпадать с абзацем, соответствующим объему сверхфразового единства. Диктемой, по нашему мнению, является и предложение, не связанное в структурном и семантическом отношении с предыдущим или последующим контекстом, поскольку отражает тематический переход в цепи сообщений (по М.Я. Блоху).

Другой важный аспект диктемы связан со стилистическими возможностями, благодаря чему автору текста или дискурса представляется реальным осуществление выразительности речи. В диктеме так же, как и в предложении, выявляются еще два функционально-знаковых аспекта: номинация и предикация. Адресант посредством функциональных возможностей диктемы в процессе речеобразования способен формировать конкретную информацию, направленную на ее восприятие адресатом. М.Я. Блох выделяет ряд рубрик (типов информации) в соответствии с их ролью в когнитивно-коммуникативном процессе: коммуникативно-установочная, фактуальная информация общего типа, фактуальная информация специального типа, интеллективная, эмотивная, структурная, регистровая, социо-стилевая, диалектно-признаковая, импрессивная, эстетическая. Данные рубрики приобретают свою значимость с учетом стилистических особенностей речи, содержания текста, интенции автора. В речетворческом процессе отсутствуют дискурсы, включающие какой-либо единичный вид информации.

**В третьей главе «Лингвистическая основа обучения текстообразованию в старших классах»** излагается практическая часть нашей работы.

**В первом разделе** рассматриваются особенности дискурса учащихся, представленные в различных аспектах: лингвокультурологическом, этническом, возрастном и гендерном.

Исходя из организации дискурса, можно установить степень соответствия его лингвистическим нормам, отметить отклонения от текстов, по-

строенных согласно языковым канонам. Так, нами проведен анализ высказываний учащихся в конкретно заданной ситуации типа: а) вам необходимо высказать в интервью свое мнение о городе, в котором вы живете; б) выразите свое мнение о школе; в) ваше отношение к вредным привычкам; г) в связи с проведением классного часа подготовьте материал, связанный с жизнью и деятельностью И.С. Баха и др. В исследованном материале отражены результаты общения в неформальной обстановке: в столовой, на перемене, после занятий. Было проведено наблюдение за дискурсом 120 обучающихся в старшем звене, исследовано 502 дискурса-текста, включающих 5220 лексем и синтаксем.

В результате установлено, что лексико-грамматический фонд учащихся в большей мере представлен словами таких частей речи, как имя существительное, глагол, местоимение, наречие; служебных частей речи: частица, союз, предлог. Слова со значением признака имеют место в дискурсе, построенном с учетом конкретно заданной ситуации, что не является свидетельством дефицита речевой экспрессии – компенсируется за счет употребления: 1) наречий с присущей им модальной окрашенностью (*скорее, честно, круто, нормально, никак, прикольно, отвратно, паршиво, ладненько, чуток, фигово, ладно* и др.) – 1,7%; 2) глагольных форм типа *ненавижу, гонять, повезло, заткнись, (рот) закрой, жрет, сачкует, (что) орешь, хилять, плевала, смотри, скатать, запушу, выступают, выпендривается, выделяется* и др. – 1,5%. Это является выражением говорящего своего отношения к действительности. А также – стремлением к экспрессии, речевой экономии, что можно связывать с динамизмом как проявлением современного стиля жизни.

С целью оказания воздействия на реципиента в речи говорящего следует выделить лексем и обороты речи, свидетельствующие об уровне сформированности культуры и толерантности участников дискурса. Одни из них направлены на отрицательную оценку действительности, безразличное отношение к ситуации (*отношусь никак, плевала, кураг и алкашей, не намерена, не увлекаюсь такими, не знаем таких, исчезни, так и прет, хромай отсюда, катись, сматывайся* и др.) – 2,3%; в других – отмечены признаки приказа, нетерпимости к товарищам (*отнеси, убирай за собой, а то не выйдешь; запушу в голову, смотри мне, закрой рот свой поганый, долбаный, лошара, лох, дерьмо, заткнись, замолкни* и т.д.) – 1,3%. Лексем и оборотов, содержащих в себе положительные импульсы (*люблю, ладненько, приветик, можно я принесу, котенок, лапочка, сладенький, окейчик, помпушка* и т.д.), создателями дискурса употребляется приблизительно 0,8% от общего количества лексем. Негативные моменты в общении учащихся исследуемой категории в некоторой мере преобладают над положительными эмоциями, действиями.

Особая роль в интерпретации дискурса принадлежит словам-обращениям типа *Руся, Алинка, Серый, Маи, китаец* – 1%, что указывает на равный социальный статус участников общения, отсутствие различий в возрасте; в некоторых случаях – можно расценивать как желание уязвить своего товарища по национальному признаку. Наличие таких лексем, как *круто, классно, в универах, физра. просто, о'кей, скатать, классуха, училка, столовка, чуток, ниче* и т.д. – 2,9%, следует признавать как проявление раскованного, «либерализованного» стиля общения. С другой стороны, это – свидетельство небрежного обращения с языковым кодом.

Дискурс учащихся школ, расположенных на северных территориях, целесообразно рассматривать с учетом этнических особенностей, что обусловлено разнородным национальным составом обучающихся. Значительную часть мигрантов составляют выходцы из Северного Кавказа, определенное количество их – из Средней Азии. Именно эту ситуацию важно учесть, поскольку нами рассматривается русскоязычный дискурс учащихся как представителей других этносов, свободно владеющих родным языком и одновременно пользующихся русским языком.

С целью рассмотрения отдельных речеповеденческих моделей в контексте дискурсивных образований осуществлен отбор в неформальной ситуации характерных дискурсов учащихся, относящихся к различным этносам. В сферу исследования включено 23 учащихся-инофона и примерно столько же учащихся – носителей русского языка, в процессе изучения сопоставлено 154 дискурса-текста, принадлежащих учащимся-инофонам (около 1024 лексем и синтаксем) и 143 текста-дискурса носителей русского языка как родного (около 1036 лексем и синтаксем). В результате выявлено, что учащиеся независимо от принадлежности к тому или иному этносу, владея русским языком на различном уровне, в ситуации приветствия свободно используют лексем и обороты речи типа *здравствуй, здрасте, привет, приветик, здоров, реже – здравия желаю*. Одновременно представители регионов Северного Кавказа стремятся к выражению обращения в форме приветствия на родном языке: *салам молекум* и ответное – *молекум асалам* – а также *салам*, ответное – *салам* - 12,5%.

При анализе дискурса учащихся – инофонов заметно проявление существенных различий в зависимости от адресата – представителя своей или близкой им национальности (*Красавчик, что так сделал?* – 1,3%; *Братуха, сколько времени уже?* – 4%; *Земляк, подойди ко мне. Поговорить надо.* – 5%) и адресата русской нации или какой-либо другой (украинец, таджик, татарин и т.д.) (*Эй, тело, подойди сюда. Поговорить надо.* – 0,6%. Ты, *таджик*. Поддай мне этот стул – 1,3%. Не дай, Аллах, я еще такое *услышу. Голову сломаю* за твои слова – 3,3%).

В дискурсах учащихся, обращенных к представителям себе подобных сообществ или сообществ, близких в этническом составе, отмечается доб-

рожелательное отношение. Об этом свидетельствует употребление: а) обращений (*красавчик, братуха, земляк*) – 13,9%; б) смягчающих вопросительных и побудительных форм типа *что так сделал, подойди ко мне* – 14,3%. В отношении собеседника русской национальности заметен оттенок авторитарности, некорректности. В подтверждение этому является использование: а) обращений с отрицательной экспрессивной окраской (*тело, таджик*) – 0,8%; б) глагольных форм повелительного наклонения, типа *подойди, подай, не дай* – 2,6%; словосочетаний с включением глагольных форм будущего времени (*услышу такое, голову сломаю*) – 3,6%.

Речеповеденческие стереотипы инофонов, представляющих северокавказский регион, возможно проследить и в таких структурах дискурса, как: *Эй, че вы мне ставите «двойку»!* (учителю); *Некрасиво! Девушка курит*. Или: *Блондиночка! Зачем туда направилась?* (в адрес русской девушки); *Да этот черт идет* (в адрес человека, может быть, сверстника независимо от принадлежности к национальности); *Голову сломаю за твои слова* (сверстнику) *Обещаю – сделаю! Голову даю на отсечение* (может быть адресовано любому человеку независимо от возраста и национальности); *Эй, ты! До чего докатился* (в адрес сверстника); *Нормально делай – нормально будет* (как отражение между процессом и результатом); *Айсал!* (в знак одобрения товарищу по классу) и др.

В процессе дискурса учащихся-мигрантов проявляются как ограниченность тезаурусной сферы, резкость суждений, порицание, так и объективная оценка собственных и чужих действий, благодарность, способность высказать комплимент. Речевое поведение, характеризуется: а) отсутствием прямого обращения к своему собеседнику (его часто заменяет междометие *эй* и личные местоимения типа *ты, вы*) – 7,8%; б) использованием просторечных форм: *че* (норм.: что), «двойка» (норм.: оценка «два»), *некрасиво* (норм.: плохо, непорядочно), *черт* (норм.: здесь юноша, товарищ, одноклассник), *докатился* (норм.: стал таким), *блондиночка* (норм.: девушка с волосами светлого цвета) – 6,9%. Дискурсы данного вида отличаются наличием простых предложений – малораспространенных и односоставных, с одним главным членом сказуемым – 16%. Стремление к вербальной экономии не может оказывать положительного влияния на формирование текстообразования и коммуникативной компетенции говорящего.

В дискурсе учащихся – выходцев из русских семей также отмечены несоответствия этическим нормам: *Вон даги идут* (о подростках – выходцах из Дагестана); *Посмотрим. Я этого хаджара в следующий раз хорошенько проучу. Пусть рот откроет мне только* (в общении на перерыве, речь идет о чеченцах); *А этих азеров куда сегодня отправляют? Давайте мы лучше идем. С нас хоть толк будет* (во время субботника); *Молчи, чурка, тебе слова не давали* (в коридоре перед уроком); *Бараны с гор по-*

*спускались – никакой культуры* (высказывание девочек во время «тусовки» на площади) – 9,2%. Дискурс учащихся, обучающихся в старшем звене, следует понимать как процесс живого словесного общения с определенными отклонениями от канонической литературной нормы. Это отражение менталитета нации, степени сформированности толерантности в отношении представителей другого этноса.

Гендерный фактор проявляется в момент порождения и восприятия текста. Проведено наблюдение над дискурсом 156 учащихся (62 мальчика и 94 девочки), осуществлен анализ 387 дискурсов-текстов (943 лексемы и синтаксемы). Высказывания девочек характеризуются наличием таких особенностей, как: 1) специальные формы вежливости и выражения, их заменяющие (*пожалуйста; мы тебя просим; тебя просят*) – 2 %; 2) лексика междоментного характера (*о-о; у-у; ой-ой-ой; вау!*) – 1,9%; 3) слова-обращения, в роли которых употребляются: а) существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*Машка, Ксюшка, девчонки, мальчишки*) – 1,9%; существительные с усеченной основой и нулевой флексией (*Кать, Ален, Макс, Ден*) – 2,6%; 4) существительные, отражающие стремление говорящего к сокращенной форме представления информации (*физра* (ср.: норм. физкультура); *классная* (ср.: норм. классный руководитель); *днюха* (ср.: норм. день рождения) – 2,1%; 5) фразеологизмы (*в рот заглядывает; знать назубок*) – 0,8%; 6) глаголы в форме повелительного наклонения (*давайте напечатаю; не перебивай; полюбуйся*) – 2,6%; 7) формы глаголов и имен существительных, употребляемых в форме смягчения (*иди-ка, прикиньте-ка, пельмешки*) – 1,9%; 8) слова, относящиеся к школьному жаргону (*приколю* (ср.: норм. расскажу); *прикинь* (ср.: норм. представь), *лафа* (ср.: норм. что-то немудреное); *долбанные* (ср.: норм. плохие, отвратительные) и т.д. – 4,6%; 9) просторечные формы (*кажись, похолодало, прешь, достали*) – 2,6%; 10) восклицательные по интонации и вопросительные по цели высказывания конструкции, например: *О-о! Ура! Биологии не будет! Можно повторить? Кать, хочешь – приколю?* – 38,6%.

Межличностный дискурс девочек, обучающихся в старших классах, ориентирован на активный эмоционально-экспрессивный стиль общения.

Дискурс обучающихся – представителей противоположного пола имеет ряд черт, сходных с предыдущим (использование обращений – 3,2%, употребление форм глаголов в повелительном наклонении – 5,7%, наличие модальных слов, заменяющих общепринятые формы вежливости – 0,8%). Однако следует выделить признаки, имеющие отличия от вышепредставленных: 1) наличие лексики, носящей оскорбительный характер (*установилась, рот закрой, отвали, фиг с ней, коза*) – 4,1%; 2) использование глаголов в форме повелительного наклонения с оттенком грубого обращения (*сотри, отвали, катись, замолчи, закрой*) – 3,2%; 3) употребление глаголов изъявительного наклонения в форме настоящего и будущего

времени с оттенком категоричности (*не идем, делать не будем, послушаем*) – 2,4%; 4) эфмемизмы (*такая вещь*) – 0,8%; 5) умолчание – 0,8%.

Процесс упрощения синтагматической цепи в дискурсе совершается за счет преобразования лексических и словообразовательных средств: *активировка* (ср.: активированный день), *английский* (ср.: английский язык), *дополнительные* (ср.: дополнительные занятия).

Использование синтаксических ресурсов позволяет утверждать о стремлении говорящих обоего пола к речевой экономии. Значительное место занимают простые односоставные предложения с главным членом в форме сказуемого (*Диктую. Сотри с доски. Все равно делать не будем. Людям пройти надо*) – 78,3%; также зафиксированы синтаксические конструкции с пропуском того или иного члена предложения (*Можно карандаш? Ср.: Можно взять карандаш? Эй, Серый, записывай. Ср.: Эй, Серый, записывай домашнее задание*) – 13,5%; предложения с незаконченной мыслью как умышленная тактика в речевой деятельности говорящего с целью создания эффекта высказывания (*Там такая вещь по телевизору... Девчонки! У меня такое случилось...*) – 5,1%.

Итак, дискурс, представленный в гендерном аспекте, в целом отличается стремлением к компактности форм и упрощению речевых ресурсов – это не может в полной мере способствовать формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Детская речь – это предтеча дискурса взрослого человека. Поэтому имеет смысл выявлять специфические особенности учащихся среднего школьного возраста и сопоставлять дискурсы обучающихся, относящихся к различным возрастным категориям. В процессе исследования нами проведен анализ 170 дискурсов текстов (815 лексем и синтаксем).

В дискурсе учащихся среднего школьного возраста отмечено следующее: а) стремление к более развернутому изложению мыслей; б) усиление эмоционально-оценочной экспрессивности при построении высказываний. На это указывает ряд языковых и речевых особенностей, связанных с употреблением: 1) форм глаголов 2-го лица с целью привлечения внимания собеседника, вызова к общению в начале высказывания (*представляешь, знаешь, хотите*) – 6,5%; 2) просторечных форм: 1) глаголов (*убратсья, понаехало, объелись, помыть, спеть, выгнал*) – 2,5%; 2) глагольных словосочетаний (*устает с работы, хожу на тхэквондо, расселась на парту, жарили шашлык*) – 5%; 3) имен с суффиксами, имеющими уменьшительно-ласкательный, увеличительный, пренебрежительный оттенок (*махонькая* (разг.), *щечок, малюток, про черепашку, толстушка* (разг.), *такущего* (разг.) *медведя, жирюга* (разг.) – 9,4%; 4) необоснованных повторов (*рисунок нарисую; маленького малыша; спеть песни; плохие привычки – это плохо* и др.) – 0,8%; 5) синонимов (*люблю – обожаю, собачка – щечок, говорим – не сплетничаем, за триде-*

вать землю – за границу) – 4,01 %; 6) школьного жаргона (*классно, телик, домишка, ужастики, физра, приколы, видик*) – 3,9%; 7) дейктических форм местоимений (*этот, такой*) – 1,5%; 8) частиц, имеющих эмоционально-экспрессивную окрашенность (*и, а, что за*) – 2,5%; модальных частиц (*вот, же, даже, ли, просто*) – 2,8%; 9) непроизводных междометий (*ой-ой, вау!*) – 0,3%, при этом достаточно употребительным является междометие *ну* – 0,4%; 10) единичных алогизмов (*объелись до ужаса*) – 0,1%.

Синтаксический аспект рассматриваемого нами дискурса в определенной мере перекликается с дискурсом обучающихся в старшем звене (наличие односоставных предложений типа *Побежали в столовую. Воду из крана пить нельзя* – 37,1%). Одновременно имеет место употребление двусоставных предложений, что является положительным моментом речевой практики (*Мы ходили в лес и собрали целую корзину грибов*) – 39,1%. Отмечается немалое количество синтаксических единиц, осложненных другими компонентами типа вводных слов, обращений, однородных членов и обособленных уточняющих членов предложения (*Все ее подкармливают, приносят что-нибудь, ну, еду, например*) – 24,7%; ряд сложноподчиненных конструкций (Если мама попросит меня *убраться* или *помыть* посуду, я соглашусь, потому что *мама устает с работы. Если кто-то выгнал котенка, я бы не выдержала и забрала этого котенка себе* домой. А если его избьют *какие-нибудь* дети, то я *пожалуюсь* их родителям) – 20,3%. С позиций прагмалингвистики это возможно расценивать как стремление говорящего к реализации смысла высказывания. В общении иногда наблюдается стремительный переход от одной темы высказывания к другой (*О-о, не ври. Я этого не говорил, дай, пожалуйста, телефон посмотреть*) – 1,06%, что обусловлено особенностями проявления эмоционально-чувственной сферы адресанта. Таким образом, учащийся среднего возрастного звена является личностью более открытой к общению в сравнении со своими сверстниками из старших классов, имея при этом недостаточно сформированную базу коммуникативных умений и навыков.

Во **втором разделе** предложена реализация категории связности на уроках русского языка в старших классах. Цель заключается в привитии знаний, умений и навыков образования и производства текста-дискурса. К этому моменту у учащихся имеется определенная основа знаний по русскому языку и культуре речи; во-вторых, это соответствует требованиям программы в контексте подготовки к ЕГЭ. Связность – основополагающая категория в понимании логической и смысловой структуры текста-дискурса. Каждое предложение в тексте существует в смысловой взаимосвязи с предыдущим и последующим. Следует различать эксплицитную связь, представленную в формальном отношении посредством языковых средств, или скрепов, и имплицитную, не имеющую формального выражения.

Одним из важнейших видов деятельности является лингвистический анализ текста-дискурса, способствующий восприятию текста как смыслового, грамматического и структурного единства одновременно. Такой вид деятельности следует связывать с идейно-эстетическим замыслом текста-дискурса. Это позволит убедить участников образовательного пространства в том, что языковые средства – это инструмент, необходимый для достижения конечной цели, поставленной автором, а в дискурсе – говорящим. В целях лингвистического анализа важно, прежде всего, использовать тексты художественного стиля (Ф.И. Буслаев). Однако не следует пренебрегать текстами, относящимися к другим стилям и подстилям, что представляет возможность сопоставления текстообразующего потенциала различных средств связи и установления закономерностей их потребления в соответствии с жанром, типом речи, стилистической принадлежностью текста-дискурса.

Связность предрасполагает к восприятию всех элементов текста-дискурса как единства, обеспечивая его последовательность. Важно не только определять средства связи, но и использовать их в соответствии с ситуацией коммуникации, интенцией говорящего, языковыми нормами. Значение последовательности находит формальное выражение в системе определенных форм: употреблении личных местоимений третьего лица, наличии притяжательных и указательных местоимений, местоименных наречий, сочинительных союзов, вводных слов, изменении порядка слов, неполноте предложений и др. С учетом категории последовательности каждое предложение текста-дискурса возможно рассматривать по принципу самостоятельности / несамостоятельности. Предложение, не включающее формальных средств связи, является коммуникативно-сильным; предложение, имеющее при себе сигналы, указывающие на обусловленность синтаксическими единицами, находящимися в препозиции или постпозиции, – определяется как коммуникативно-слабое (Р.А. Вафеев).

Связность соотносима с последовательностью. Последовательное расположение языковых единиц (предложений) в тексте-дискурсе является свидетельством его связности. Это позволяет описать синтагматические отношения на различных уровнях и парадигматические отношения между вариантами предложений (Н.Д.Зарубина). Последовательность, определяющая типы отношений в тексте-дискурсе между его частями на локальном и глобальном уровнях, обнаруживает смысловую и вербальную «ткань» текста.

Содержание последовательности имеет выражение в текстовых значениях, указывающих на связь с предыдущим контекстом. Раскроем их сущность: 1) значение координации имеет место при употреблении в предложении одного из сочинительных союзов (На лесных опушках появились первые подснежники. А из-под мохнатых елей выглядывают ла-

зурно-небесные бутоны сон-травы) (Из дискурса учащихся); 2) значение инверсионности – в случае изменения прямого порядка слов (*После дождя сооружают ребята* постройки из мокрого песка) (Из дискурса учащихся); 3) значение инкомплетивности обусловлено неполнотой предложения (Родители собираются на работу, *дети – в школу*) (Из дискурса учащихся); 4) значение прономинальности (вторичной номинации) определяется наличием притяжательных, указательных, личных местоимений третьего лица местоимений, местоименных наречий, выступающих в роли подлежащего, дополнения или обстоятельства (*Я* всегда любил наблюдать трудовую, хлопотливую жизнь скворцов. *Они* оберегают *наши* поля, огороды, сады... (И.Соколов-Микитов).

Коммуникативно-слабое предложение одновременно может обладать несколькими значениями последовательности, что, по нашему мнению, является сигналом направленности текста-дискурса к монолитности (*Локотки ее* делались острее, *пальцы – тоньше* (К. Федин). Как более частотные выступают следующие сочетания значений: а) координация + прономинальность; б) многократная прономинальность; в) прономинальность + инверсионность; г) прономинальность + координация + инверсионность. Также возможно неоднократное употребление одного и того же значения (*Еще и морозы крепки, и отсыревшие ветры приносят метели* (Из дискурса учащихся) (двукратное употребление значения координации). Это следует расценивать как показатель связности и средство достижения стилистической выразительности текста-дискурса.

Исходным членом парадигмы в высказывании является коммуникативно-сильное предложение. Анализ его отношения в речевой цепи следует рассматривать, осуществляя связь с левым контекстом.

Следует заострить внимание на таком значении текстовой парадигмы, как инверсионность. В современном языкознании существует концепция, опровергающая традиционно сложившийся взгляд (в русском языке имеет место только прямой и обратный или свободный порядок слов). По мнению ученых, в некоторых случаях (в описательных текстах; текстах, содержащих описание природы; авторских ремарках драматических произведений; словах автора после прямой речи; предложениях, грамматическая основа которого предполагает употребление сказуемого в позиции перед подлежащим, осложненным обособленным определением) обратный порядок слов – это языковая норма (И.И. Ковтунова). А предложения подобного строения следует считать коммуникативно-сильными.

Структура предложений в тексте обуславливает организацию смысла высказывания в целом. Категория последовательности может проявляться с оттенком стилистической окрашенности и учетом текстовой ретроспекции, выражаясь в формах видовременного согласования, парцелляции предложения, параллелизме строения, наличии синонимов по отношению

к левому контексту. Категория последовательности также взаимосвязана со значением модальности, соотносящим содержание предложения с действительностью посредством определенного речевого типа.

Частные и стилистические значения категории последовательности следует принять за основу построения текста-дискурса.

Важно осуществление практической работы, направленной на определение данных категорий. В связи с этим, возможно выполнение следующих видов работ с текстом: а) установление в группе предложений коммуникативно-сильного предложения; б) определение коммуникативно-слабых предложений, исходя из частных значений последовательности.

Последовательность в вербальном высказывании следует понимать как «канву» текста-дискурса. В целях привития умений и навыков связной речи целесообразно выполнение таких заданий, как: а) расположение предложений в логической последовательности; б) восполнение связной последовательности посредством выбора из указанных предложений того, которое следует расположить на месте пропуска. Развитию языковой интуиции способствуют виды деятельности, нацеливающие на выбор или подбор того или иного средства связи. Подобным образом происходит восстановление смысловых связей текста, близких или совпадающих с замыслом автора текста-дискурса.

По мере углубленного подхода к тексту-дискурсу возможно обращение к редактированию путем сообщения предложению частных значений последовательности в соответствии с контекстуацией.

Задачей, определяющей достижение конечного результата, является построение собственных монологических высказываний. К этой проблеме следует подходить с позиций изучения функционирования языка. Также важно ориентироваться на адресата как говорящую и мыслящую личность, используя коммуникативно-деятельностный подход. В качестве адекватных видов деятельности возможно предложить следующие типы заданий: 1) исходя из начального предложения, построить: а) текст-повествование; б) текст-описание; в) текст-рассуждение; 2) достроить абзац текста; 3) создать текст на основе конституации; 4) составить связное высказывание как ответ на вопрос; 5) составить текст, завершив его определенным предложением; 6) в данный текст включить: а) описание; б) рассуждение.

Таким образом, категория связности как особо значимая категория текста-дискурса обуславливается последовательностью — основополагающим фактором целостности текста.

**Третий раздел** посвящен работе с учебным текстом как пропедевтической основой овладения научным дискурсом.

На сегодняшний день существует проблема: научному стилю как таковому в школе не обучают. Работа с научно-учебными текстами на уро-

ках русского языка должна служить пропедевтическим звеном в изучении текста в старших классах. Текст учебного пособия следует рассматривать с позиций интерактивной связи и трактовать в рамках дискурсивно-когнитивной парадигмы, привлекая к его описанию внеязыковые факторы. Это уподобляет его дискурсу.

Научно-учебный текст-дискурс представляет результат аналитико-синтаксической адаптации первичного текста (научной диссертации, монографии, статьи), созданный сообразно целям обучения и познавательным особенностям адресата (учащегося) и призванный апеллировать к общепринятым понятиям и законам науки. Его назначение как основной содержательной единицы обучения состоит в представлении объективной научной информации. Основными чертами, по нашему мнению, раскрывающими их специфику, являются: а) однозначность и адаптированность научных трактовок и терминов; б) четкость изложения материала; в) компактность и краткость текста; г) доступность для адресата.

В чем проявляются особенности содержательной основы учебного текста? В целях достижения адекватного восприятия учебного материала имеет место использование научных терминов как средств актуализации излагаемой информации, осуществляющих одновременно функцию коннекторов (связок):

**Обособляются: обстоятельства, уточняющие место или действие; дополнения, присоединяемые словами кроме, помимо; распространенные определения и приложения, стоящие после определяемого слова, в особенности, если оно выражено личным местоимением или перед ним уже есть определение.**

**Обособление** – это смысловое и интонационное выделение второстепенных членов предложения с целью придать им некоторую самостоятельность в предложении, увеличить их смысловую нагрузку (по А.И. Власенкову и др.).

Также для учебного текста характерно присутствие оценок, рекомендаций, комментариев:

**Не забывайте, что при образовании слова может быть использовано и 2-3 приставки, например: предрасположить** (по А.И. Власенкову и др.).

В целях привлечения внимания к содержанию встречаются обороты речи, заимствованные из научно-популярной литературы, а также обособленные повторы:

**Знаете ли вы, что различают синонимы лексические, стилистические и синтаксические? Лексические синонимы** – это слова, относящиеся к одной части речи, выражающие одно и то же понятие, но в то же время различающиеся оттенками значения. **Стилистические синонимы** отличаются стилистической окраской, сферой употребления: лик – лицо – физиономия – мордашка; удовлетворительно – тройка – трояк. **Син-**

**таксические синонимы** – параллельные синтаксические конструкции, имеющие разное построение, но совпадающие по своему значению: *начать работу – приступить к работе; она плохо себя чувствует – ей нездоровится; возле дома – около дома* (по А.И. Власенкову и др).

Вышеперечисленные приемы можно оценивать как факторы, формирующие определенный интерес к содержанию текста, способствующие усвоению смысла. Это позволяет соотнести научно-учебный текст с дискурсом. Научно-учебные тексты-дискурсы, являясь образцами точной монологической научной речи, представляют приемлемую базу для формирования навыков логического изложения материала, обучения отбору актуальной информации для самостоятельного высказывания.

Подобный текст, включенный в коммуникативное пространство, обнаруживает присутствие скрытого диалога (автор – учащийся). Текст создан автором (адресантом), имеющим намерение углубить его познание, формировать научное мировоззрение; рассчитан на адресата, способного к восприятию и интерпретации смысла. Научно-учебный текст, представляющий учебный дискурс, создан, по сути, на основе собственно-научного академического текста, и понимать его следует в связи с функциональными целями, задачами и сферой употребления.

Адресантом учебного дискурса является автор учебника. В процессе анализа учебного текста-дискурса в определенной мере проявляется его личность с учетом факторов оригинальности, доступности изложения содержания, способности представить идею. Учитель, выступающий в качестве посредника между автором учебника и учеником, интерпретирует материал с опорой на содержание научно-учебного текста, дополняя знаниями, полученными из других источников.

Научно-учебный дискурс является первой ступенью к изучению научного дискурса. Работу с текстом школьного учебника возможно принять за дидактическую основу оптимальной методики освоения научного текста, где определяющим является вопрос. Использование его участниками образовательного дискурса направляет на сложную мыслительную деятельность, проявляясь в сконцентрированности внимания на ключевых моментах учебного текста. Вопросы возможно составлять в нетрадиционной форме типа *Правомерно ли утверждение, что...; Корректно ли высказывание о том, что... Верно ли, что...; Вы согласны с точкой зрения, что...; Следует ли относить ...; Вы уверены в том, что ...* и др.

Работа с учебным дискурсом предполагает и составление плана – одного из приемов сжатия текста и опоры для создания собственного дискурса научного стиля, также предусматривает пересказ как способ практической презентации когнитивно-мыслительных процессов сознания реципиента. Можно предложить схемы, основанные на тема-

рематическом членении текста, которые могут быть графическим «костяком» воспроизводимого текста.

По мере углубления в изучении материала корректно обращение к более сложным видам деятельности, основанным на составлении собственных научно-учебных текстов. В качестве более актуальных тем следует выделить такие, как: 1. *Правописание не с различными частями речи.* 2. *Употребление тире в простом и сложном предложениях.* 3. *Роль знаков препинания.* 4. *Обособленные члены предложения.* 5. *Словари – наши помощники.* 6. *Все о производных союзах* и т.д.

Последовательная и систематическая работа с теоретическим материалом школьного учебника обеспечивает совершенствование умений и навыков текстопостроения, является подготовительным звеном в овладении научным дискурсом как коммуникативной основой каждого образованного человека.

**В заключении** обобщаются итоги диссертационного исследования.

**Основные положения диссертации опубликованы:**

*в изданиях, рекомендуемых ВАК*

1. Богуцкая И.Н. Категория связности текста русского языка в старших классах / И.Н. Богуцкая // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение. Вып.39 / ред. кол. А.Ю. Шатин, А.В. Мельников, Л.А. Шкатова и др. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. университета, 2009. – С. 18-20.

*в других публикациях*

2. Богуцкая, И.Н. Лингвистическая сущность классного (аудиторного) образовательного дискурса / И.Н. Богуцкая // Вестник Югорского государственного университета. Вып. 1 (12). – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2009. – С. 45-49.
3. Богуцкая, И.Н. Лингвистическая сущность образовательного дискурса / И.Н. Богуцкая // Знаменские чтения: филология в пространстве культуры: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (г. Тобольск 22-23 октября 2009 года). – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – С. 153-155.
4. Богуцкая, И.Н. Дискурс как единица общения и единица обучения / И.Н. Богуцкая // Языки, история и культура народов Югры: Материалы IV Молодежной региональной научно-практической конференции / Отв. за вып. Т.В. Волдина. – Ханты-Мансийск: ОАО «Информационно-издательский центр», 2009. – С. 18-23.
5. Богуцкая, И.Н., Урывская, Н.П. Работа с учебными текстами на уроках русского языка / И.Н. Богуцкая, Н.П. Урывская // Социальная безопасность как основа интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство: Материалы международной конференции 2006-2007 гг. – Тюмень: Вектор Бук, 2007. – С.129-133.
6. Богуцкая, И.Н. Воспитание нравственности в преподавании гуманитарных наук / И.Н. Богуцкая // Менеджмент в социальной сфере / Под ред. А.Н. Сили-

- на. Вып.9 – Тюмень: Вектор Бук, 2007. – С. 117-122.
7. Богуцкая, И.Н. Библиейские сюжеты на уроках русского языка/ И.Н. Богуцкая // Проф. пед. ж-л «Учитель». – М., 2007, №3. – С.75-76.
  8. Богуцкая, И.Н. Актуальное членение предложения как средство организации дискурса / И.Н. Богуцкая // Филологические исследования. - Казань, 2009. – С. 45-55.
  9. Богуцкая, И.Н. Организация уровневой межклассной дифференциации на уроках русского языка для развития творческих способностей учеников / И.Н. Богуцкая // Наука, Творчество, Инновации, Успех: Материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2007. – С. 288-293.
  10. Богуцкая, И.Н. Взаимовлияние славянских языков – русского и белорусского (по материалам элективного курса по русскому языку) / И.Н. Богуцкая // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика, Политика. № 1(12) – Тюмень, 2007. – С.50-51.
  11. Богуцкая, И.Н. Дискурс студентов в аспекте культурологии. / И.Н. Богуцкая // Проблемы формирования единого экономического пространства и социального развития в странах СНГ [Текст]: Материалы Международной научно-практической конференции. Т.1. – Тюмень: ТюмГНГУ. – 2010. – С.141-144.
  12. Богуцкая, И.Н., Вафеев Р.А. Дискурс как единица общения и единица обучения / И.Н. Богуцкая, Р.А. Вафеев // Современные исследования социальных проблем: Сборник статей Общероссийской научно-практической конференции. Вып. 4 / Под общ. ред. сов. РАЕ Я.А. Максимова – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2009. – С. 46-49.

Подписано в печать 26.07.2010. Тираж 100 экз.  
Объем 1,0 уч.-изд. л. Формат 60x84/16. Заказ 402.

---

Издательство Тюменского государственного университета  
625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.  
Тел./факс (3452) 45-56-60; 46-27-32  
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru