

Таким образом, нами была предпринята попытка рассмотреть заглавия англоязычных поэтических фрагментов для детей с позиций малоформатных текстов. Изучение заглавий как текстов малых форм усиливает их смысловую и композиционную значимость, что, в свою очередь, обуславливает сущность и развитие авторского замысла.

Литература

1. Арнольд И.В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики (в интерпретации художественного текста): лекции к спецкурсу. СПб., 1997.
2. Вардзелашвили Ж. Наномасштабное исследование микро- и макротекста [Электронный ресурс] // URL: <http://vjannetta.narod.ru/kutaisi.html>.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотип. М.: Ком-Книга, 2007. 144 с.
4. Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. 380 с.
5. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. Текст. Структура и семантика. М., 2001. Т. 1. С. 72-81.
6. Ламзина А.В. Заглавие // Литературное произведение: основные понятия и термины. М.: Высшая школа, 2000. С. 94-107.

И. В. Лаврова

Кубанский государственный университет

ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТА УЧЕНИЧЕСКОГО СОЧИНЕНИЯ

Современная школа постоянно сталкивается с проблемой преобразования на новом качественном уровне приобретенных в процессе обучения знаний.

Актуализация полученных знаний, когнитивный процесс, связанный с обработкой информации, упорядочение данных и репрезентация ментальной модели знаний непосредственно связаны с понятием «текст». Е.С.Кубрякова определяет текст как «универсальную форму коммуницирования знаний, организованную категориями цельности, связности, модальности и их подкатегориями» [Кубрякова: 5].

Любая учебная деятельность всегда непосредственно связана с текстовой деятельностью, которая является основой и любой другой деятельности человека. Текстовая деятельность органически вливается в социальную коммуникацию, становится частью общественного опыта и сознания, внедряется в механизмы регуляции общественной деятельности и поведения. Таким образом, обучение речи и языку представляет единый процесс и направлено на развитие текстовой деятельности, «предметом которой является коммуникативная интенция обучающихся, то есть не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением» [Дридзе: 57].

На проверку сформированности речевых умений нацелено задание части С единого государственного экзамена по русскому языку за курс средней общей школы. По своей сути это задание учитывает тенденции развития современной языковой культуры, для которой характерен переход от монологической формы к диалогической. Этот процесс в полной мере касается и сферы современного образования вообще, и языкового образования в частности. Для преподавания русского языка это означает переход от обучения «в грамматическом духе» к обучению «в риторическом духе», что предполагает целенаправленное развитие речи учащихся, формирование умения рассуждать на предложенную тему, приводя различные способы аргументации собственных мыслей, делать вывод, любой диалог вести этически корректно.

Ученическое сочинение в статье рассматривается как особого рода дискурс, обладающий рядом характеристик:

- с точки зрения творца (автор текста – ученик, который должен воспринять, интерпретировать некий исходный текст и сформулировать свою точку зрения на проблему, поднятую в тексте);

- с точки зрения воспринимающего субъекта (учитель, коллектив учителей, который/которые призваны оценить сочинение в соответствии с критериями оценивания);

- с точки зрения создателя исходного текста, текста-стимула (автор и его позиция в отношении некоторых проблем, стимулирующих читателя/автора сочинения к ответной реплике).

Таким образом, в рамках дискурса ученического сочинения, в котором развертывается рассуждение по заданному алгоритму (формулировка проблем исходного текста, комментариев к сформулированной проблеме, отражение позиции автора исходного текста, аргументация автором сочинения собственного мнения по проблеме) предполагается наличие двух коренным образом противопоставленных ролей – адресанта и адресата. В роли адресанта находится автор исходного текста и рассуждающий по поводу текста в сочинении ученик. В роли адресата выступает и автор сочинения, вступающий во взаимодействие с исходным текстом, и проверяющий это сочинение учитель. В этом взаимодействии вскрывается уникальная специфика ученической работы, связанная с отсутствием обратной связи. Выстраивание дискурса сочинения выявляет зрелость речевой личности, способной этически корректно рассуждать по поводу проблем, актуальных в современном мире, способных вызвать полемическую реакцию проверяющего сочинение. Не случайно одним из критериев оценивания сочинения является соблюдение этических норм.

Ученическое сочинение с полным правом можно отнести ко вторичным текстовым образованиям, которые «представляют собой результат переработки исходного (первичного) текста и являются в определенной степени реакцией на прочитанное, ответом на сказанное и в конечном счете

результатом процесса восприятия и интерпретации исходного текста» [Ипполитова, Князева, Савова: 319].

Обратимся к жанрам вторичных ученических текстов, которые подразумевают диалог с автором первичного текста. Это, как правило, отклики на прочитанное, сочинения, развивающие, подтверждающие точку зрения автора первичного текста или, наоборот, опровергающие его мнение, полемический ответ на содержащиеся в тексте-стимуле заявления.

К таким текстам ученических сочинений-рассуждений целесообразно применить термин «диалогизированный монолог» и разграничить понятия «внешняя диалогичность» и «внутренняя диалогичность».

Внешняя диалогичность – это способ построения диалогического текста, предполагающий постановку проблемы в начале рассуждения и последующую ее экспликацию в главной и резюмирующей частях. Внешняя диалогичность – это структурный признак диалогических жанров, на фоне которых происходит раскрытие внутренней диалогичности.

Внутренняя диалогичность – это функциональный признак текста, раскрывающий его коммуникативное предназначение, состоящее в целенаправленном формировании ответной реакции адресатов, особая обращенность к читателю, стремление автора установить контакт, вызвать ответную реакцию и заставить занять одну из представленных точек зрения или же отстоять собственную позицию по обсуждаемому вопросу.

Назначение дискурса состоит в том, чтобы – в соответствии с общим определением когнитивистики – реализовать многообразие текстовых структур в основные коммуникативные типы речи. Г.А.Золотова выделяет два типа текста (речи), называя их речевыми регистрами: изобразительный и информативный. Каждый из этих регистров обладает определенными признаками, главное различие которых состоит в сообщении ситуативного результата действия или описании вневременных качеств и отношений предметов. Основываясь на соотношении основных признаков речевых регистров с жанрами текста, в основе выделения которых лежит общественно-коммуникативная функция, Г.А. Золотова выделяет следующие коммуникативные типы, то есть разновидности информативного и изобразительного регистров: изобразительно-повествовательный, изобразительно-описательный, информативно-повествовательный, информативно-описательный, информативно-логический, оценочно-квалифицирующий. Таким образом, речевые блоки информативного и изобразительного регистров являются теми «конститутивными единицами» [Золотова: 174], из которых состояются (или на которые могут быть расчленены) тексты различного коммуникативного назначения в процессе учебной деятельности. Овладение коммуникативными типами речи во всем их многообразии, прагматическое использование речевых регистров сообразно коммуникативной задаче автора ученического сочинения – это показатель речевой зрелости коммуниканта.

Одним из самых трудноформируемых навыков при работе с доказательством собственного тезиса в дискурсе ученического сочинения справед-

ливо считается подбор аргументов. Процесс порождения аргументативного текста связан с многоаспектностью явления аргументативного дискурса.

Каждый из аспектов (логический, психо-интеллектуальный, композиционно-структурный, тактико-стратегический) функционирует в сочинении ученика в связи с другими и, с одной стороны, демонстрирует коммуникативное намерение автора вторичного текста (что и как он хочет доказать своим рассуждением), а с другой - характеризует речевую личность автора.

Лингвистический подход к рассмотрению текстов ученических сочинений в качестве аргументативных текстов отличается от логического анализа аргументов и предлагает коммуникативный метод в исследовании аргументации. В рамках этого метода аргументация трактуется как дисциплина, отличная от риторики и сопоставимая с аристотелевским пониманием логики и диалектики. Аргументативная составляющая ученического дискурса нами рассматривается в ее монологической письменной разновидности. Если в интерактивном аргументативном дискурсе условия осуществления аргументации продиктованы соблюдением правил продуктивного сотрудничества в поиске решения обсуждаемого вопроса, то в коммуникативном аргументировании тезиса, например ученического сочинения, важную роль играет сама логичность построения рассуждения и правильность понимания задач аргументации в условиях отсутствия обратной связи.

В таких условиях конвенциональная функция аргумента (т.е. истинность посылок для коммуникантов, соотнесенность тезиса и задач аргументации и т.п.) отодвигается на второй план. В первую очередь принимаются во внимание соблюдение нормативных правил построения рассуждения, выбор соответствующих стилистических средств, адекватность подбора учеником аргументов.

Таким образом, аргументативная специфическая составляющая дискурса ученического сочинения имеет внешние и внутренние характеристики, вытекающие из функциональных особенностей соответствующих текстов. Их коммуникативная задача - преобразование исходной информации, целенаправленное воздействие на адресата, формирование вербальной реакции.

Диалоговый характер дискурса сочинения-рассуждения обуславливает возникновение случайных смыслов во вторичных текстах, фиксирующих последовательность смыслообразующих воздействий исходного текста на адресата. Чтобы раскрыть смысл первичного текста, необходимо соответствующим образом его интерпретировать. С точки зрения герменевтического подхода к анализу текстов, интерпретация – это отчет личности о понятом и пережитом смысле текста. На первый план выступает языковая личность ученика, поскольку один и тот же текст может по-разному интерпретироваться различными адресатами. Существующие критерии оценки ученического сочинения как вторичного текста учитывают сле-

дующие соответствия содержанию исходного текста: верную формулировку одной из проблем, затронутых автором исходного текста; отражение позиции автора первичного текста по сформулированной проблеме; аргументацию собственного мнения ученика по проблеме.

Рассмотрим ряд примеров аргументации в ученических работах по исходному тексту В. Лаптева.

«Когда размышляешь о судьбах великих людей, то поневоле начинаешь испытывать какое-то смешанное чувство. С одной стороны, поражаешься грандиозным открытиям, гениальным прозрениям, непреклонной воле, непоколебимой верности своему призванию. Начинаешь думать о чудесном вмешательстве каких-то сверхъестественных сил, одаривших избранного глубоким умом, необыкновенным трудолюбием, неугасимой страстью и необычайной проницательностью.

Но, с другой стороны, испытываешь щемящую сердце боль, оттого что многие великие люди беспрестанно терпели невзгоды, томилась в одиночестве, лишённые сочувствия и поддержки, жестоко упрекаемые теми, кому они искренне служили.

Помните титана Прометея, который украл у олимпийских небожителей огонь? Как же отблагодарили люди своего спасителя? Они тотчас забыли его, и глаза прикованного к скале Прометея слезились от едкого дыма костров, на которых варилась похлебка. Легенда о Прометее отражает драматизм реальной действительности.

10 июня 1812 года многотысячная армия Наполеона пересекла границу России. Захватчики были уверены в своей быстрой победе. Русскими войсками командовал Михаил Богданович Барклай-де-Толли, происшедший из древнего шотландского рода. Он хорошо знал о несокрушимой мощи французской армии, считал, что сражаться с врагом сейчас - это самоубийство, поэтому решил отступать. Решил отступать, несмотря на то что этому противилась его честь, несмотря на то что многие боевые соратники упрекали его в трусости. Как же трудно было тогда главнокомандующему, который носил иноземную фамилию, чем давал повод для самых вздорных подозрений. Ходили слухи, что он изменник, что у Наполеона служат его родственники и, дескать, это они склонили Барклая к предательству. Полковник терпел. «Главное на войне не погибнуть с честью, а победить», – твердил он и упрямо, не обращая внимания на возмущенный ропот, постепенно переросший в общее негодование, отступал.

Маршалы Наполеона первыми почувствовали опасность: французские полки таяли в безбрежных русских просторах, ведь нужно было оставлять гарнизоны в захваченных городах, охранять дороги; силы дробились, армия растягивалась. А русские, не воюя, не теряя своих солдат, планомерно отступая, накапливали силы для решающего сражения. К Москве подошла только половина французской армии. Наконец-то наступил миг решающей битвы! Но триумфу Барклая не суждено было наступить: пришел приказ о

его отставке. Нетрудно представить, что творилось в эту минуту в душе полководца: его, взвалившего на себя непосильную ношу позорного отступления, лишили славы победного сражения...

Дорожная карета Баркляя остановилась на одной из почтовых станций неподалеку от Владимира. Он направился было к дому станционного смотрителя, но путь ему преградила огромная толпа. Послышались оскорбительные выкрики, угрозы. Пришлось адъютанту Баркляя обнажить саблю, чтобы проложить дорогу к карете. Что же утешило старого солдата, на которого обрушился несправедливый гнев толпы? Возможно, вера в правоту своего решения: именно эта вера дает человеку силы идти до конца, даже если идти приходится в одиночку. И еще, может быть, Баркляя утешила надежда. Надежда на то, что когда-нибудь бесстрастное время всем воздаст по заслугам и справедливый суд истории обязательно оправдает старого воина, который угрюмо едет в карете мимо ревущей толпы и глотает горькие слезы».

В проанализированных 68 ученических сочинениях встречаются следующие аргументы.

В качестве доказательства тезиса о непризнанности при жизни великих людей, служивших на благо своей родины и народа, были использованы примеры из жизни ученых и писателей (Сократ, Джордано Бруно, изобретатель радио Попов, Марина Цветаева и другие).

В качестве доказательства тезиса о необходимости верить во что бы то ни стало в свою правоту, основанную на опыте и преданности делу, использовались примеры из жизненного опыта учеников, их личные убеждения.

В ряде работ доказывалась проблема несправедливого отношения людей к героям своего времени.

Аргументативный материал позволяет учащимся продемонстрировать достаточно широкий спектр из разных отраслей знаний.

В некоторых работах встречается весьма распространенная логическая ошибка, когда тезис, доказываемый автором вторичного текста, не совпадает с авторским тезисом, заявленным в качестве одной из проблем, поднятых в первичном тексте. Рассмотрим такие случаи.

1. Тезис Лаптева. Неблагодарность людей.

Во вторичном тексте. Необходимо с детства воспитывать в людях уважение друг к другу.

2. Тезис Лаптева. Многие великие дела оказываются непризнанными.

Во вторичном тексте. Наше общество деградирует. Все меньше подвигов совершается в наше время.

3. Лаптев поднимает проблему веры в себя и правоту своего дела.

Во вторичном тексте. Надежда умирает последней.

4. Тезис Лаптева. Жизнь героев трагична.

Во вторичном тексте. «Не делай добра – не получишь зла».

5. В тексте Лаптева говорится, что люди, посвятившие жизнь своему народу, умирают в забвении.

Во вторичном тексте. Необходимо чтить защитников Отечества.

Анализ соотнесенности проблем исходного текста и тезисов, выдвинутых для доказательства во вторичном тексте сочинений, показал, что если при порождении высказывания ученик сталкивается с необходимостью выбора речевых средств, то при понимании высказанного или написанного он сталкивается с возможностью более или менее полной интерпретации прочитанного или услышанного. Одна из распространенных логических ошибок, встречающихся во вторичных текстах ученических работ, – подмена тезиса. Сталкиваясь в исходных текстах с целым рядом проблем, одну из которых необходимо проанализировать, ученик не умеет расчлнить и соотнести информацию с аргументацией собственного тезиса. В результате тезис заявлен один, а доказывается другой тезис.

Еще одна ошибка, имеющая место в работах учеников, – доказательства, не идущие к делу. Все они почерпнуты из небогатого жизненного опыта, зачастую демонстрируют житейские ситуации, участниками или свидетелями которых стали авторы сочинений.

Наряду с оцениванием собственно лингвистического уровня понимания учениками исходных текстов необходимо учитывать и социальные предпосылки этого процесса. Лингвистические и экстралингвистические знания соединены в социолингвистическом компоненте картины мира ученика.

По утверждению Е.С. Кубряковой, дискурс – это не только «речь, погруженная в жизнь» (Н.Д. Арутюнова), «но и действие говорящего со всеми его интенциями, знаниями, установками, личностным опытом и всей его погруженностью в совершаемый им когнитивно-коммуникативный процесс» [Кубрякова: 15]. Ученические сочинения синтезируют уровень понимания замысла автора исходного текста и уровень понимания языковых средств его воплощения во вторичном тексте в соответствии с индивидуальной социокультурной позицией. Вторичный текст не дает нам конечной интерпретации первичного текста, а, по справедливому замечанию Ю.М. Лотмана, «лишь указывает границы рисуемой автором картины мира» [Лотман: 97]. Но эти границы не неподвижны. Поскольку дискурс – это текст, реализованный в речи, он являет собой открытую самосовершенствующуюся систему. «...Писатель умножает значения, оставляя их незавершенными и незамкнутыми, с помощью языка он создает мир, перенасыщенный означающими, но так и не получающий окончательно означаемого» [Лотман: 95].

Исходя из сказанного, можно сделать следующие выводы. Назначение дискурса ученика состоит в том, чтобы сделать возможным процессы понимания и интерпретации текстов различного коммуникативного назначения в процессе учебной деятельности.

Дискурс ученического сочинения получает различное вербальное воплощение с помощью разновидностей речевых регистров.

Диалоговый характер вербальной коммуникации (опосредованной и неопосредованной) опирается на аргументативные характеристики дискурса.

Вопросы интерпретации дискурса прямо связаны с социолингвистической картиной мира языковой личности.

Методическая целесообразность использования сочинения в учебном процессе состоит в следующем:

– сочинение позволяет измерить, оценить уровень сформированности навыков понимания и интерпретации текстов различного коммуникативного назначения;

– ученическое сочинение закрепляет навыки самостоятельного творения текста;

– сочинение-рассуждение наиболее полно выявляет языковую компетенцию речевой личности, способной определять структуру и содержание создаваемого текста.

Литература

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
2. Золотова Г.А. К вопросу о конститутивных единицах текста // Функционирование грамматических категорий: текст и контекст. М., 1984.
3. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи. 2006.
4. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения //Текст. Структура и семантика. Т.1. М., 2001.
5. Лотман Ю.М. Избыточность в смыслопорождающих системах (на материале объектов «текст» и «культура») // Семиотические аспекты формализации интеллектуальной деятельности. Школа-семинар «Телави-83»: Тез. докл. и сообщений. М., 1983.

Т.Б. Кольшкина

*Ярославский государственный
педагогический университет*

ПРИЕМЫ ГРАФИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СЛОВА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МНОГОУРОВНЕВНОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА²

Среди графических средств полиграфического варьирования в рекламном тексте (далее РТ) наиболее интересными, на наш взгляд, являются приемы графической трансформации слова, в результате чего получается *супраграфема*, предполагающая возможность двойного прочтения слова

² Работа выполнена при поддержке Гранта по АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010)» №2.1.3/6388.