

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ  
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА  
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ  
ТЕКСТОВ

---

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

---



Основан в 1998 году



ВЫПУСК 5  
ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ  
ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ  
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА  
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ  
ТЕКСТОВ

---

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

---



Основан в 1998 году



ВЫПУСК 5  
ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ  
ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

МИНСК  
«ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР БГУ»  
2008

УДК 81 42:316.46:32

Сборник посвящен актуальным проблемам теории и практики дискурсных исследований. Включает статьи белорусских ученых по вопросам методологии, теории и методического обеспечения дискурсных исследований, предлагая, в частности, материалы исследований по таким направлениям как исторический, педагогический и психологический дискурс, а также медийный, кросскультурный и методический.

Адресуется специалистам в области теории и практики коммуникации, социологии, социальной психологии, политики, лингвистики, семиотики, культурологи, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами коммуникации.

*Под общей редакцией доктора филологических наук, профессора И.Ф. Ухвановой-Шмыговой*

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *Д. Г. Богушевич*  
доктор филологических наук, профессор *Т. В. Поплавская*  
кандидат филологических наук, доцент *Л. М. Серета*  
кандидат филологических наук, доцент *И. В. Сорокина*  
доктор педагогических наук, профессор *В. П. Тарантей*

ISBN 978-985-476-644-7

© БГУ, 2008

## ВВЕДЕНИЕ

«Дискурс в современном гуманитарном знании» является пятым выпуском в серии «Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов» – серии, которая увидела свет в 1998 году. Цель серии – познакомить заинтересованного читателя с ключевыми вопросами методологии, теории, метода, а также методик и технологий дискурсных исследований с учетом направлений, которые являются источниками зарождения и развития дискурсных исследований (семиотика, когнитивная лингвистика, прагмалингвистика, синтактика), и тех дисциплин, которые открыли для себя новые возможности дискурс-теории в контексте своих проблем и стали применять ее на практике, тем самым способствуя и развитию своих теорий. В данном сборнике представлены дискурс-исследования, объединяющие интересы таких дисциплин, как лингвистика, педагогика, методика, психология, история, философия.

Данный выпуск включает статьи главным образом представителей Белорусского государственного университета, также Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Минского государственного лингвистического университета, Минского государственного педагогического университета, Белорусского государственного университета культуры и искусства.

Что такое дискурс, дискурсия, дискурсная (аналитическая) практика, дискурсная компетенция, дискурс-анализ, текст, языковой знак, картина мира текста, картина речевого поведения текста, кортеж? Что стоит за понятиями «реконструкция», «конструирование», «операционализация»? На какой слог делать ударение в слове «дискурс»? Подобные вопросы – постоянный спутник широкой дискуссии по данной проблематике, которая активно ведется сегодня в университетах Беларуси.

Для одних дискурс-анализ – это особый вид анализа любого текста. Для других – это любой анализ особого вида текстов. Для третьих – любой анализ любого вида текстов. Для четвертых особый анализ особого вида текстов. Причем текст – это и совокупность текстов, и часть текста, и единица текста. В этом и плюс и минус данного подхода. Плюс в том, что дискурсные исследования – это уже целая планета, новый мир знаний. Минус в том, что он в чем-то остается стихийным до тех пор, пока нет целенаправленной работы по созданию словарей (изданию и переизданию), словарей дискурс-анализа – переводных, толковых, тезаурусов, международных, национальных, междисциплинарных. Отдельные словари, появившиеся в последнее время в мире (а это пока только Франция), – начало этого пути. Метаязык дискурс-исследований постоянно обогащается, а значит, требует своего пояснения, уточнения, соотношения с различными авторскими концепциями, словом, свой словарь. Данный сборник – это еще одна ступенька к общему развитию дискурс-теории и дискурс-практики.

*Первая часть* данного выпуска «Теории, идеи, концепции» предлагает материалы ключевого плана, открытые для дальнейшей дискуссии в последующих выпусках издания. И это вопросы оснований (базовых концепций, методологии) дискурс-исследований, ключевой терминологии и ее трактовки, источников дискурс-теории, направлений ее развития.

*Вторая часть* знакомит читателя с вариантами дискурсов устойчивого развития, которые представлены через призму культуры народа, а также с полем международной бизнес-коммуникации, а именно со спецификой теоретического ос-

мысления этого поля, особенностями моделирования и возможностью реконструкции ее значимых содержательных функциональных элементов.

*Третья часть* посвящена педагогическому дискурсу, который представлен как дискурс-явление, обладающее специфическими характеристиками, субъектно репрезентированные и актуализирующие определенный диапазон ролей субъектов коммуникации. Здесь также представлена концепция риторической коммуникации как формы взаимодействия людей с фокусом внимания на категорию «убеждения», непосредственно раскрывающаяся в контексте взаимодействия «преподаватель-учащийся».

*Четвертая часть* обращает внимание на то, как трансформируется дискурс одной из научных школ и, в частности, ее последователей, а также тех, кто себя таковыми считает, и насколько прозрачным может быть текст, если его читать заинтересованно, фокусированно.

*Пятая часть* репрезентирует подходы, разработанные в каузально-генетической перспективе, направленной на изучение живых текстов и, в частности, текстов СМИ (печатных и телевизионных). Так, здесь представлена специфика реконструкции такого относительно нового коммуникативного явления, как медийный дискурс-лоббирования, а также специфика технологии речевого лоббирования как особого типа воздействия. Помимо, этого читатель может познакомиться с дискурсом успешного коммуниканта – победителя телевизионного шоу «Последний герой».

*Шестая часть* репрезентирует американский подход к критическому дискурс-анализу, а также некоторые европейские подходы к анализу дискурса, демонстрируя, как они могут быть использованы при изучении исторических текстов, причем с выходом в поле как собственно исторической, так и лингвистической науки.

*В седьмой части* сборника мы поместили статьи, отражающие современные подходы к методике преподавания иностранного языка. В частности, мы сконцентрировали наше внимание здесь на компетентностном подходе, широко используемом сегодня в процессе преподавания иностранного языка, показали, как он вписывается в общие тенденции преподавания живого языка, чем характеризуется. Общая направленность нашего внимания на компетенции в целом далее переходит на фокусированное изучение двух из них: дискурс-компетенции и методической компетенции, сопровождаемое рассуждениями об их очевидной значимости для методиста, а значит, и необходимости осознания этой значимости со стороны студента.

В выпуске предлагаются отдельно аннотации на английском языке на все опубликованные здесь материалы и информация об авторах.

Мы полагаем, что материалы данного выпуска, как и предыдущих, следует считать открытыми последующим дискуссиям, которые мы и планируем продолжить в следующих выпусках данной серии.

Приглашаем исследователей для участия в последующих выпусках издания. Статьи для последующих выпусков и отзывы на выпуски, увидевшие свет, просим присылать по электронному адресу: **forumbel@bsu.by**

---

## ЧАСТЬ ПЕРВАЯ ТЕОРИИ. ИДЕИ. КОНЦЕПЦИИ

---

### Маркович А. А. ДИСКУРС: ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ТИПОЛОГИЯ, ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСКУРСА

В статье представлен анализ определений термина и «дискурс» его производных, рассматривается история развития дискурс-анализа, выявляются основные подходы, разрабатываемые в рамках анализа дискурса, анализируется соотношение терминов «дискурс» и «текст» рассматривается определение дискурса в рамках каузально-генетического подхода.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивная/дискурсивная практика, подходы к анализу дискурса, текст, каузально-генетическая теория.

Дискурс-анализ и анализ дискурса как метод и самостоятельная дисциплина, открытая по отношению к другим сферам знания, естественным образом воплотил общую направленность исследования речевого общения как сложного, многомерного объекта, изучаемого многосторонне, комплексно. Исследования дискурса уже заняли значимое место в лингвистической науке. Анализ дискурса активно развивается в рамках теории языка, социолингвистики, этнолингвистики, политической лингвистики. Дискурсом также занимаются многие смежные социально-гуманитарные науки: философия, история, психология, литературоведение, что соответствует тенденции интегративности в современной научной парадигме.

*Дискурс и дискурс.* Этимон слова «дискурс» определяется как «discursus» рассуждение, довод, аргумент [5, с. 300; 19, с. 205]. «дискурс» восходит к латинскому «discere» – блуждать [13, с. 233]. Подробную картину возможной этимологии предлагает В. В. Мароши – латинское «discursus» имеет следующие значения: беганье туда и сюда, движение, круговорот; непрерывное мелькание; бестолковая беготня, суета; разрастание, разветвление; барахтанье; беседа, разговор [11]. Факты латинского языка позволяют произвести очень важное разграничение двух омонимов, различающихся лишь ударением (д<sup>и</sup>скурс, дискур<sup>с</sup>), а также образованных от них прилагательных (дискурсивный и дискурсивный) [14]. Развитие значения понятия «д<sup>и</sup>скурс» связано с метафорическим переосмыслением ряда значений латинского слова discursus, связанных с движением (мысль – движение, логическое поступательное развитие мысли, как бег), «дискур<sup>с</sup>»

же есть актуализация одного из периферийных значений *discursus* – беседа, разговор. И тогда «дискурс» – термин, обозначающий тип западноевропейской интеллектуальной стратегии рационально-классического ряда; дискурсивный – рассудочный, понятийный, логический опосредованный формализованный (в отличие от чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного) [14]. Дискурс как лингвистический термин, первоначально обозначающий разговор, речь и далее получивший уточнение и расширение (см. ниже); дискурсивный – относящийся к функционированию речи в определенном контексте. В терминологию лингвистической науки понятие «дискурс» пришло из французского языка, где под дискурсом первоначально понималась «публичная речь на заданную тему, произнесенная оратором с целью поучения или убеждения» [29, с. 118], а также более широко – любая диалогическая речь. Разрабатывая теорию высказывания, Э. Бенвенист применяет традиционный для французской лингвистики термин «discours» в новом значении – как характеристику «речи, присваиваемой говорящим», в отличие от повествования, которое разворачивается без эксплицитного вмешательства субъекта высказывания [4]. З. Харрис использует этот термин в статье “Discourse analysis: a Sample Text”, посвященной методу дистрибуции по отношению к сверхфразовым единствам. У З. Харриса объектом анализа становится последовательность высказываний, отрезок текста, больший, чем предложение [30].

Как отмечает Н. Д. Арутюнова, возникновение и развитие теории дискурса и практики его анализа отвечало таким мировым тенденциям 60–70-х гг. XX в., как: стремлением вывести синтаксис за пределы предложения; разработкой прагматики речи; видением речи как социального действия; фокусировкой внимания на речевое употребление и субъективный аспект речи; интеграцией гуманитарных исследований. Укоренение этих тенденций послужило становлению дискурс-теории и дискурс-знания. И уже к концу века (1990-е гг.) энциклопедические источники дают нам более широкий спектр определений феномена «дискурс» с опорой на такие понятия, как «текст», «речь». Так, дискурс – это и связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.), и текст, взятый в событийном аспекте, а также речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [2, с. 136–137].

*Дискурсия, дискурсивная или дискурсная практика.* Термин «дискурс» усложняется и в то же время уточняется в ходе его соотнесения с другими смежными терминами, такими как «дискурсивная практика» или же «дискурсная практика», а также «дискурсия». А. Я. Сарна рассматривает дискурсивную практику в статье Философского словаря как категорию, которая обозначает речевую деятельность, осуществляемую в соответствии с требованиями определенного типа дискурса в процессе его производства и воспроизводства (фактически, принимая лингвистическое определение дискурса и затушевывая определение дискурсивного как рассудочного, понятийного, логического). Данная категория подразумевает наличие в повседневной реальности не одного, но множества самых различных типов и видов дискурса (а точнее дискурсов), функционирующих одновременно и пронизывающих социальное пространство в виде автономных, гетерогенных и непрерывных информационных потоков [17, с. 288]. Анализ в таком случае направлен на реконструкцию структур и правил, делающих возможной реализацию того или иного типа дискурса, и реконструкцию этого дискурса как абстракции. Лингвистическая традиция, принимая такое определение, изучает реализацию дискурса через анализ дискурсивных практик [16], фокусируясь на специфике функционирования и закономерностях реализации этих практик в различных видах контекста.

Возможно и использование термина *дискурсная практика* как *способа производства, распространения и получения текстов*. Анализ дискурсивной практики происходит исходя из того, как отражается способ кодирования и декодирования в *содержании текста* [12].

«Дискурсия» – термин, введенный французским философом и историком М. Фуко. Для него это – сложная совокупность языковых практик, участвующих в формировании представлений о том объекте, который они подразумевают [22]. У М. Фуко, по мнению А. Р. Усмановой, дискурсия оказывается своеобразным инструментом познания, репрезентирующим авторский подход к анализу культуры [20, с. 240]. В социолингвистике «дискурсия» представляет собой социально дифференцированную речевую практику [17, с. 457].

Термины «дискурсия» и «дискурсивная практика» в лингвистике близки, единственно, следуя мысли М. Фуко, можно сказать, что «дискурсия» представляет собой определенную совокупность дискурсивных практик. Дискурсия выступает в качестве формализующей ве-



личины, определяющей реализацию дискурсивной/дискурсной практики.

С целью достижения терминологической определенности в рамках данной работы мы исходим из того, что дискурс определяет реализацию типов дискурсий в виде дискурсных практик. Объектом изучения при этом являются дискурсные практики. В ходе исследования производится реконструкция типа дискурсии, а на основе этого создается модель изучаемого дискурса. Таким образом, дискурс-анализ представляет собой моделирующее описание-реконструкцию принципов и целей коммуникации, выявляемых в дискурсных практиках определенного типа, что позволяет выявить специфику функционирования и реализации этих практик.

***История развития анализа дискурса, подходы к анализу дискурса:*** среди предшественников анализа дискурса следует упомянуть исследовательские традиции, ориентированные на анализ устного и письменного типов дискурса, что вылилось в выделение функционального и формального подходов к анализу дискурса, а также труды по аналитической философии, риторике, герменевтике, психолингвистике, информатике.

Традиция, ориентированная на анализ *устного дискурса*, представлена этнолингвистическими исследованиями, ориентированными на запись и анализ устных текстов разных языков; среди наиболее известных представителей этой традиции – школа американской этнолингвистики, основанная Ф. Боасом. Исследования американских ученых по лингвистической антропологии, а также этнографии устной речи и этнографии коммуникации предвосхитили анализ дискурса. Еще одно значимое для дискурс-анализа направление – микросоциология и социология языка. Они заложили основы разговорного анализа – изучения структур повседневного разговорного общения и лежащих в его основе интерпретаций. Большое влияние на формирование анализа дискурса с середины 1960-х гг. оказывала социолингвистика, уделявшая значительное внимание явлениям лингвистической вариативности, обусловленной социальными факторами. Работы У. Лабова [31] по анализу функционирования языка в реальной жизни вызвали интерес к изучению различных типов дискурса: общение учителя и ученика, родителя и ребенка, друзей, врача и пациента, общение во время судебного заседания, журналистского интервью. Значительный вклад в развитие теории и практики анализа дискурса внесла так называемая Бирмингемская школа анализа дискурса, одной из

первых представившая работу, посвященную анализу дискурса взаимодействия учителя и ученика [35], и критический анализ дискурса [27].

Традиция, ориентированная на анализ *письменного дискурса*, уходит корнями к Пражской лингвистической школе, созданной В. Матезиусом. Она возродила интерес к таким понятиям, как тема и коммуникативная организация текста. Среди идейных предшественников современного анализа дискурса необходимо сослаться на работы русских формалистов, в частности работы В. Проппа, заложившего основы нарративного анализа. Важное влияние оказал французский структурализм, представленный работами Р. Барта, Ц. Тодорова, уделявший внимание анализу повествовательных структур мифов, литературных и обыденных сюжетов. Еще одним источником развития теории дискурса стала лингвистика текста.

Направление важное для становления анализа дискурса представлено также в работах по аналитической философии, сложившихся позже в теорию речевых актов, а также логику речевого общения и риторическую прагматику. Возрождение интереса к герметевтике – интерпретации текста или шире – пониманию как условию социального бытия в философии и гуманитарных науках, а также психолингвистика, когнитивная психология и искусственный интеллект, интерес к процессам восприятия, репрезентации, запоминания и воспроизведения текстовой и информации стали еще одним источником идей для анализа дискурса.

В 1980–1990-х гг. появляются обобщающие труды, справочники и учебные пособия, как например «Введение в дискурс анализ» [25], «Дискурсивный анализ» [23], «Дискурс-анализ: социолингвистический анализ естественного языка» [36], «Подходы к дискурсу» [33]. Во Франции в 2002 г. опубликован «Словарь анализа дискурса», представивший и обобщивший развитие и результаты анализа дискурса, прежде всего, во Франции, а также в мировом научном сообществе [24].

Остановимся подробнее на работах, проводимых в *рамках англосаксонской и французской традиций дискурс-анализа*, в силу того что именно эти традиции представляют собой ведущие методологические подходы к анализу, соответственно, устного и письменного дискурса.

Для анализа дискурса, разрабатываемого в Великобритании и Америке, по мнению М. Л. Макарова, характерно внимание к языковой коммуникации в естественных условиях; изучение содержатель-

ной стороны языкового общения; внимание, во-первых, к его социальной организации, и уже затем к формально = лингвистической; к контексту и намерениям авторов, логико-прагматическому направлению; поворот к когнитивной направленности, фокусировка на взаимодействии внутреннего и внешнего миров человека, индивидуального и социального [10].

Позиции французских исследователей дискурса отличает многочисленность подходов, разнородность и неоднозначность методологических оснований и теоретических посылок. Иначе говоря, сложно говорить о единой французской школе анализа дискурса. Здесь правомерно говорить о группе школ и подходов. Наиболее известными являются стилистический и идеологический. *Стилистический* анализ трактует текст/дискурс как ансамбль выразительных средств, соответствующих определенной коммуникативной цели. Это, естественно, связано с изучением типологических характеристик дискурсов, с одной стороны, и ситуаций (контекстов), соответствующих тому или иному типу дискурса, – с другой. *Идеологический анализ*, в свою очередь, предполагает содержательную интерпретацию текста/дискурса как средства выражения политической, идеологической позиции, в более широком смысле, как средства борьбы за власть [9].

Сравнивая традиции, преобладающие в англоязычном научном мире и во Франции, можно выявить ряд базовых различий. Ф. Гаде выделяет следующие различия, заключающиеся в специфике подхода к (1) типу дискурса: французская традиция анализа дискурса изучает преимущественно письменный институциональный дискурс, англосаксонская же – устный, разговорный, употребляемый в обыденной жизни; (2) поставленным целям: французская традиция ставит цели *текстологического анализа, в ходе которого конструирует объект* исследования, англосаксонская – коммуникативно ориентирована, описывает специфику использования языка; (3) методологии: французские исследователи исходят из методологии структурализма, лингвистики и исторического анализа документов, англосаксонские исследователи базируют свои исследования на положениях интеракционизма, психологии и социологии; (4) происхождению: французская школа анализа дискурса берет свое начало в лингвистике, англосаксонская – в антропологии [цит. по: 32]. Общее, что можно выделить в этих подходах: выход за пределы текста, учет экстралингвистических факторов в процессе коммуникации, ориентация на социальное в языке.

Среди работ современных белорусских исследователей и ученых стран СНГ можно выделить ряд подходов, развивающих практику и теорию анализа дискурса: *коммуникативный, семиотический, когнитивно-дискурсивный, дискурсивно-диалогический, интегративный и каузально-генетический*.

*Коммуникативный* подход объединяет *дескриптивный* анализ дискурса и *прагматические* исследования, последовательно учитывая коммуникативную и прагмалингвистическую стороны речевого взаимодействия. *Дескриптивный* дискурс-анализ восходит к классической методике риторического анализа публичных выступлений, лингвистике текста и теории коммуникации. В современной лингвистике один из аспектов дескриптивного подхода связан с изучением языкового поведения: языковых средств, риторических приемов и манипулятивных стратегий. В рамках дескриптивного направления изучается ситуация общения, коммуникативные ограничения, налагаемые на реализацию дискурса, дискурсивные жанры, коммуникативная компетенция, дискурсивные стратегии, соотнесение дискурсивных форм с коммуникативными нормами. *Прагматический* подход в дискурс-анализе включает теории, рассматривающие общее знание и инференцию, важное значение в нем играет понятие интерсубъектности, связан с изучением речевых актов, конверсационных максим, дейксиса, эпистемики дискурса.

*Семиотический* анализ дискурса понимает дискурс как знаковое образование, изучает его знаковую организацию, системообразующие характеристики, типологию знаков различных дискурсов.

*Когнитивно-дискурсивный* подход сочетает в себе интерес когнитивистики к производству и пониманию речи и интерес анализа дискурса к контексту, ситуации общения. Когнитивный подход позволяет от описания единиц и структур дискурса перейти к моделированию структур сознания участников коммуникации. Моделирование когнитивной базы дискурса осуществляется через анализ фреймов и концептов дискурса. Когнитивно-дискурсивный подход имеет и прикладные направления, например, по созданию лингвистического обеспечения алгоритмической модели смысловой компрессии текста.

*Дискурсивно-диалогический* подход, следуя идеям М. М. Бахтина о диалогизме текста, сосредоточивает внимание на особенностях функционирования текста как дискурса в диалогическом социокультурном пространстве, предполагает акцент на собственно диалогическом моменте речевого общения.

*Интегративный* подход рассматривает дискурс, принимая во внимание позиции коммуникативистики, семиотики, прагматики, когнитивистики, как сложный феномен, несущий различные виды информации и содержания.

*Каузально-генетический* подход рассматривает дискурс как интегративную единицу речевой деятельности и в нем вычленяет ряд видов содержания, составляющих систему дискурса.

**Типология дискурсов.** При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, встает вопрос о классификации: какие типы и разновидности дискурса существуют? Основное разграничение в этой области: противопоставление устного и письменного дискурса. Это разграничение связано с формальным признаком – каналом передачи информации: при устном дискурсе канал – акустический, при письменном – визуальный. Иногда различие между устной и письменной формами использования языка приравнивается к различию между дискурсом и текстом.

Другие, более частные классификации исходят из различных критериев: сфера функционирования, принадлежность индивидуальному или коллективному субъекту, функция деятельности и др. В зависимости от сферы функционирования выделяют педагогический, политический, научный, этический, юридический, военный дискурсы. Дискурсы также могут выделяться на основании принадлежности индивидуальному субъекту – дискурсы Горбачева, Тэтчер, Рузвельта и других – или коллективному субъекту – женский дискурс, молодежный дискурс. В. И. Карасик уточняет и расширяет классификацию по принадлежности к индивидуальному или коллективному субъекту, выделяя два основных типа дискурса: *персональный* (лично ориентированный) и *институциональный*. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, *персональный* дискурс существует в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение. Во втором случае говорящий выступает как представитель определенного социального института [8, с. 6], в том числе и как представитель института средств массовой коммуникации. Согласно типологии по функции выделяется нарративный дискурс, дидактический дискурс и т. п. Продолжением типологии по функции является типология, где критерием выявления типа дискурса является результат его функционирования: конфликтный дискурс, интегративный дискурс.

*Дискурс и текст.* Вопрос о соотношении категорий «*текст*» и «*дискурс*» следует причислить к широко обсуждаемым в лингвистике, лингвопрагматике, социолингвистике и других смежных дисциплинах. Рассмотрение взглядов на соотношение категорий «*текст*» и «*дискурс*» можно кратко представить следующими тремя тезисами:

- текст нетождествен дискурсу;
- текст тождественен дискурсу;
- текст и дискурс взаимозависимы.

Придерживаясь позиции о нетождественности текста и дискурса, мы выявляем в существующих подходах к характеристике и определению текста различия между текстом и дискурсом, прежде всего, по основаниям, которые могут быть как лингвистическими, так и внелингвистическими. К *внелингвистическим* относятся основания, обуславливающие порождение текста, сопровождающие его функционирование и связанные с его устройством лишь косвенным образом (например, деление: письменный текст – устный дискурс). Здесь значимыми оказываются особенности области использования текстов, тип коммуникативной ситуации, коммуникативные задачи, реализуемые текстом, его функции и т. д. *Лингвистические* признаки включают все свойства текста, непосредственно отражающие его внутреннюю, содержательную структуру и внешнюю, формальную организацию. К числу основных дифференциальных признаков текста чаще всего относят: информативность, членимость, когезию, континуумность, модальность, автосемантию [6, с. 25]; тематичность, связанность, цельность, законченность, отдельность [1, с. 42]. На нетождественность понятий «*текст*» и «*дискурс*» указывают и их различительные признаки. Так, за широкой трактовкой дискурса кроется его понимание как коммуникативного события, происходящего между говорящим и слушающим (наблюдателем) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте; «*текст*» же больше актуализирует структурно-семантические признаки. Очевидно также, что дискурс имплицитно включает понятие сознания; он не является линейной и завершенной последовательностью, оказываясь, в конечном счете шире текста.

В рамках каузально-генетического подхода дискурс рассматривается как совокупность системно организованных высказываний, представленных в виде текста, в котором свернута информация об условиях и участниках коммуникации – социальном контексте его функционирования. Иначе говоря, в рамках каузально-генетического подхода

понятие «текст», рассматриваемое максимально широко, расширяться до позиции «*текст + социальный контекст, отраженный в тексте*», а значит и конструируемый текстом. Особый акцент на социальном контексте в программе изучения плана содержания позволяет говорить о каузально-генетической теории как о теории плана содержания не только текста, но и дискурса [21].

**Дискурс – процесс, результат, система.** Видение дискурса развивается и определяется не только на основе лингвистических категорий, но и учитывая категории теории коммуникации, культурологии, философии. Дискурс рассматривается либо как *процесс*, либо как *результат*, либо как *система*.

Дискурс может отождествляться с семиотическим *процессом*: «все множество семиотических фактов (отношений, единиц, операций и т. д.), располагающихся на синтагматической оси языка» можно рассматривать как определение дискурса [7, с. 488].

Как *результат*, дискурс может рассматриваться в качестве феномена, характеризующегося, прежде всего, параметрами завершенности, цельности, связности, который представлен в виде фиксированного текста – «продукта дискурса» [3].

Также, дискурс может определяться как «социально обусловленная и культурно закреплённая *система* рационально организованных правил словоупотребления и взаимоотношения отдельных высказываний» [12, с. 457]; «система ограничений, которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определённой социальной или идеологической позиции» [18, с. 26]; система, предполагающая внутри себя синтагматические и парадигматические отношения между образующими систему формальными элементами, что позволяет выявить прагматические идеологические установки субъекта высказывания, ограничивающие потенциальную неисчерпаемость значений текста [13]. Определения дискурса как системы в лингвистике, литературоведении, философии лишь дополняют друг друга, и для всех их свойственно наличие «ограничений», «правил», «отношений», которые и определяют функционирование системы дискурса.

Как видим, в этих трех трактовках понятие «дискурс» описывается с фокусом внимания на структурные, системные либо процессуальные характеристики, учитывает взаимодействие с социокультурными, экстралингвистическими и коммуникативно-ситуативными факторами, может быть представлено как фиксированный результат в виде текста.

Каузально-генетическая теория изучает дискурс в единстве трех вышеперечисленных позиций – процесс, результат, система, т.е. с учетом его статических и одновременно динамических, системных и одновременно процессуальных характеристик, рассматривая дискурс как интегративную единицу речевой деятельности, характеризующуюся такими коммуникативно-функциональными параметрами, как: предельность и одновременно отсутствие строгих структурных ограничений; системность – заключающаяся в соблюдении закономерностей продуцирования любого дискурса; функциональная данность и коммуникативная определенность [21].

Таким образом, дискурс обладает системными, структурными, процессуальными характеристиками. Представляет собой динамическую интегративную модель реализации дискурсии в виде дискурсных практик. Понятие «дискурс» шире понятия «текст». Дискурс-анализ представляет собой моделирующее описание-реконструкцию принципов и целей коммуникации, выявляемых в дискурсных практиках определенного типа, что позволяет выявить специфику функционирования и реализации этих практик.

Работа, направленная на изучение различных типов дискурса, вносит вклад в понимание функционирования речевой деятельности, реализации ряда функций языка, расширяет понимание функционирования языка как социального феномена.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акишкина, А. А. Структура целого текста /А. А. Акишкина. Вып. 1. М. : МГУ, 1979. – 87 с.; Вып. II, М.: МГУ, 1979. – 79 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь /Н. Д. Арутюнова. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136–137.
3. Бабаян, В. Н. Критический анализ теории дискурса в плане учета молчащего наблюдателя / В. Н. Бабаян // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. [www.yvspu.yar.ru/vestnik/novye\\_issledovaniy/2\\_6/](http://www.yvspu.yar.ru/vestnik/novye_issledovaniy/2_6/)
4. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
5. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. В 30 т. Т. 8 М.:, 1972. – С. 300.
6. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 86 с.
7. Греймас, А., Курте, Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 483–550.
8. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С.5–20.



9. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса: Пер. с фр. и португальского. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио; предисл Ю. С. Степанова. – М.: ОАО ИЦ “Прогресс”, 1999. – 416 с.
10. Макаров, М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Твер. гос. ун-т., Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – 200 с.
11. Мароши, В. В. Что есть дискурс // Дискурс. 1996. – № 2. – С. 98–112.  
[http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse2\\_27.htm](http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse2_27.htm)
12. Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 2 / Сост. и общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Мн.: БГУ, 2000. – 479 с.
13. Можейко, М. А. Дискурс / М. А. Можейко // Постмодернизм: энциклопедия. Минск, 2001. – С.233.
14. Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / Под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. СПб., 2000.  
<http://philosophy.ru/library/uvarov/perspmet/index.html>
15. Руднев, В. П. Прочь от реальности: исследования по философии текста / В. П. Руднев. – М.: “Аграф”, 2000. – 432 с.
16. Сандомирская, И. Книга о Родине: Опыт анализа дискурсивных практик / И. Сандомирская // Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 50. Wien, 2001. S. 17–29.
17. Сарна, А.Я. Дикурсивные практики // Социология: энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В. Л.Абушенко, Г. М. Евелькин и др. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
18. Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла. – М., 1999. – С. 12–53.
19. Современный словарь иностранных слов. СПб., 1994. – С.205.
20. Усманова, А. Р. Дискурсия / А. Р. Усманова // Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интепрессервис; Книжный Дом. 2001. – с. 240.
21. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Каузально-генетическая модель. // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Вып. 1. Монография – Мн.: БГУ, 1998. – С.38–56.
22. Фуко, М. Археология знания: Пер. с фр. Киев: «Ника-центр», 1996. – 208 с.
23. Brown, G. and Yule G. Discourse analysis. Cambridge University Press. – 1983 – 288 p.
24. Charaudeau, P., Maingueneau D. Dictionnaire d’Analyse du Discours. Editions du Seuil 27 rue Jacob, Paris VI, 2002. – 662 p.
25. Coulthard, M. An introduction to discourse analysis. – London: Longman. 1977. – 195 p.
26. Dijk, T. Van Principles of critical discourse analysis // Discourse and Society. – 1993. – Vol. 4 (2). – P. 249–283.
27. Fairclough, N. Language and Power. – London: Longman, 1989. – 259 p.
28. Garfinkel, H. Studies in Ethnomethodology. – Englewood Cliffs, 1967. – 379 p.
29. Grand, Larousse Encycyklopedique. Librairie Larousse. Paris. 1960.Т. 4 p. 118.
30. Harris, Z. Discourse Analysis: A sample text // Language 28:4 1952. p. 474–494.

31. Labov, W. Sociolinguistic Pattern / Locating Language in Time and Space. Ed. W. Labov. New York/ Philadelphia, 1972. P. 70–109.
32. Maingueneau, D. Nouvelles tendances en analyse de discours. Paris: Hachette, 1987. – 144 p.
33. Schiffrin, D. Approaches to discourse. – Oxford (UK) and Cambridge (Mass.): Blackwell, 1994. – 470 p.
34. Schlegoff, E.A., Sacks H. Opening up closings // Semiotica. – 1973. – Vol. 8. – P. 289–327.
35. Sinclair, J., Coulthard M. Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. Oxford: Oxford University Press, 1975. – 278 p.
36. Stubbs, M. Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language. – Oxford: Blackwell, 1983. – 272 p.

**Ухванова-Шмыгова И. Ф.**

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ДИСКУРС-ИССЛЕДОВАНИЙ**

Статья фокусирует внимание на *актуальности дискурс-исследований* для гуманитарной и социальной науки в целом и лингвистики в частности; автор говорит о преемственности составляющих исторически значимую цепочку терминов «язык–речь–дискурс», о необходимости закрепления новых знаний о дискурсе в *новых лингвистических словарях*, о влиянии развития лингвистики на *методику преподавания языка* (родного и иностранного), о естественности переноса внимания студентов в настоящее время с позиции «*грамотный коммуникант*» на позицию «*эффективный коммуникант*». Автор акцентирует внимание также на *преемственности всех методологических парадигм* и естественности перехода в настоящее время на *интегративные теории дискурса*. Статья фиксирует внимание читателя также на *характерных признаках качественного и количественного подходов* к изучению содержания текстов (дискурсов), на специфику исследовательской *выборки* в каждом из этих подходов.

**Ключевые слова:** дискурс, дискурс-компетенция, методологии дискурс-исследований, позитивистская, интерпретативная, критическая, постмодернистская, интегративная, теория, метод, исследовательский подход, качественный, количественный, выборка.

Уже в самом названии материала видно, что в фокусе его внимания находятся три темы: (1) *дискурс* (а точнее современная дискурс-теория и практика дискурс-анализа), (2) *методология* (т. е. то, чем руководствуется дискурс-теория и практический анализ дискурса) и (3) *метод* (т. е. сам процесс дискурс-исследования, выбор процедуры исследовательской).

Но прежде чем представить эти темы в развитии, ответим на вопрос: зачем лингвистике нужны дискурс-исследования? Ответ прост.

Язык – речь – дискурс: формируя у студентов языковую и речевую компетенцию, мы готовим грамотных коммуникантов, а формируя у них *дискурсную компетенцию* [1–4], мы готовим *эффективных коммуникантов*. Эффективный коммуникант – это тот, кто понимает тех, с кем общается, а не просто ждет, чтобы понимали только его; это коммуникант, формирующий субъектную ситуацию общения, строящий взаимоотношение с аудиторией. Еще вчера это не считалось важным, а сегодня многие начинают рассматривать грамотность как *триединство* этих составляющих. Лингвистика – это один из источников методики преподавания языков. Понять эту страницу развития лингвистики означает поднять на новый уровень и процесс преподавания языка, и само языкознание.

Каковы же *методологические основы дискурс-теории*? Ответ на этот вопрос можно получить, только прибегнув к некоторой ретроспективе, ибо каждый последующий этап развития лингвистики не только не отрицает предыдущие подходы, но сохраняет их в качестве основополагающих.

Казалось бы, идеальная ситуация для развития: последующее не отрицает предыдущего, нет места борьбе идей, а есть лишь место гармоничному движению вперед. Однако *не все так просто*. Новое знание никогда не конечно, но всегда *кажется* вершиной развития, что субъективно создает никому не нужную оппозицию «старое–новое». Никому не нужную оппозицию, ибо *знание не может быть старым или новым*, *новым* может быть *объект* или *предмет* исследования, иное видение объекта, иной фокус внимания. *Новый фокус внимания* нередко кажется ошибкой и ассоциируется с *молодостью, незрелостью, некомпетентностью*. Ассоциация разрушает желание потрудиться и понять, порождает конфликт (вербализированный или нет). Движение вперед есть преодоление конфликта. Фиксация преодоленного конфликта издание нового нормативного специализированного словаря. Частое переиздание словарей с внесением новых идей основа постоянного развития науки. Может быть, стоит включить в перспективный план издания ведущего лингвистического вуза страны, каким является МГЛУ, издание и переиздания (хотя бы каждые 5 лет) лингвистического словаря? В Беларуси он не издавался ни разу. В трех выпусках коллективной монографии [5, 6, 7] мы начали публиковать «Материалы к словарю», чувствуя в этом насущную необходимость, ибо значительная часть терминологии, используемой в этих выпусках, либо не представлена в справочной литературе вообще, либо

претерпела определенное переосмысление. И это не удивительно. Последний лингвистический словарь (являющийся сегодня своего рода эталоном лингвистической русскоязычной мысли) был издан 17 лет назад [8].

Посмотрим, как этот словарь трактует понятие «методология» (статья Л. С. Мельничука) [8, с. 299]. Автор рассматривает методологию на трех уровнях: **общефилософском, общенаучном и частном**. Понятно, что каждый из этих уровней за всю историю развития науки обогатился значительным набором исследовательских подходов, однако в словаре самый высокий уровень – общефилософский – представлен лишь одним измерением – марксистским, в основе последнего – «принципы и законы материалистической диалектики, которая определяет ориентацию, направление и принципы исследований в языкознании».

Отказавшись от марксизма как от «единственно правильного подхода», мы если и обращаемся к общефилософской методологии (что случается крайне редко), то слово «материалистический» стыдливо упускаем, а что же тогда остается? Ведь диалектики вообще нет. Есть диалектика Аристотеля, Гегеля, других философов, и каждая из них строилась в соответствии с господствующими в то или иное время тенденциями осмысления действительности и отношения к ней. Отказавшись от марксистской концепции, мы перестали говорить о высокой теории (перспективе/парадигме) в принципе, поставив на первое место общенаучную методологию, а порой и ее не касаемся, а обращаемся сразу к частной методологии, а точнее к методикам, технологиям анализа. Означает ли это, что мы не пользуемся никакой методологией? Нет, не означает. Мы все равно находимся в той или иной перспективе, независимо от того, осознаем мы это или нет. Осознание/неосознание есть факт свободы /несвободы ученого. Несвобода значит непонимание, почему я делаю так, а не иначе – лишь потому, что так делают другие ученые? а почему они делают именно так? Понимание приходит со знанием методологии, которая только и может выступать в качестве арбитра в научном споре. Решать спор на уровне выбора методик, равно как и на уровне определения выборки (какая лучше?), – бесперспективно.

Какие же общефилософские методологии (кроме марксистской) имели место в истории научного познания? Хотя лингвистический словарь об этом умалчивает, нам важно это знать, ибо тогда мы лучше поймем, что находилось в то или иное время в фокусе внимания

лингвиста-исследователя и что теперь находится в фокусе внимания, когда мы выходим на анализ дискурса.

Исторически мы говорим о существовании пяти общефилософских методологий. Это – *холистическая* (аристотелевская, видящая мир и познающего субъекта в едином целостном взаимодействующем пространстве), *позитивистская* (отделяющая объективное от субъективного, факт от идеи о факте, абсолютизирующая факт), *интерпретативная* (игнорирующая факт/природу, абсолютизирующая идею), *критическая* (поднимающая на высоту абсолюта идею полезности и волю познающего и, главное, действующего субъекта к преобразованиям мира), *постмодернистская* (уточняющая позиции реальность – идеальность – волеизъявление и переводящая их в позиции субъективный опыт идея без формы (фокус внимания на имплицитное содержание, за/надтекстовое) воля без субъекта (мистическое), уводящая исследователя из поля реального/референциального в поле субъективного – виртуального, и *интергративная* или *синергетическая* (обобщающая весь предыдущий опыт познания, сводящая разноакцентированные силы в определенное единство, суть которого не простая сумма исходных величин, а новое разрешение, новая цельность) [8–16].

Рассмотрим эти позиции в некотором приближении и соотношении с методологиями общенаучными, в частности с методологиями науки о языке [8, с. 298].

**Позитивистская** перспектива (абсолютное внимание факту как таковому). Для нее значимо только то, что мы можем перепроверить с помощью наших органов чувств: зрения, слуха, осязания, обоняния. Позитивист верит факту, для него важна его верификация. Уход от факта, размышление, рассуждение, обобщение в данном контексте характеризуется как субъективное, а значит незначимое, ненаучное. Факт, представленный в некотором количественном измерении, и факт как единичное, эксклюзивное оценивается далеко не одинаково. Ценность представлена фактом, а сам факт имеет значение только тогда, когда он представлен множеством ему подобных.

В рамках данной перспективы рождается сравнительно-историческое языкознание (язык как исторический факт). Реальность для этого подхода – отдельные факты (морфемы, звук, предложение). Частное определяет общее. Основной метод – метод поиска фактов. Факты материальны.

**Интерпретативная** парадигма (репрезентированная всеми вариантами субъективного идеализма) уводит фокус внимания с факта на его интерпретацию. Она утверждает, что каждый отдельный факт может быть ложным. Факт не несет информацию, не несет содержания. Содержание содержится в его интерпретации (вербальной репрезентации). Истину интерпретативисты ищут в рассуждениях, в дискурсе, в диалоге. Интерпретативисты верят в силу разума – своего или высшего (разум божественного начала).

В рамках данной перспективы рождается структурная лингвистика (язык как система фактов). Система – не сумма фактов, она сама определяет факты. Отношение выше элементов, в него входящих, структура выше истории. Общее определяет частное. Основной метод – метод описания.

**Критическая** перспектива (репрезентирована марксистско-ленинской философией и философией феминизма). Критическая парадигма рассматривает факт с точки зрения его полезности. Истинно то, что полезно, таким образом она верит факту в заданной интерпретации, в ее основе – дихотомический тип мышления, меняющий связку «правда – ложь» на связку «правда – воля». Соответственно, истина соподчинена воле, волеизъявлению той или иной социальной группы. Истина читается через призму идеологии этой группы.

В рамках данной перспективы рождается генеративная грамматика (язык как динамическая система, обеспечивающая порождение речевых произведений). Модель реальности более значима, чем сама реальность. Модели могут быть экспериментальные (требующие выборки большого объема) или дешифровочные (малая выборка). Модель задает поиск. Основной метод – метод трансформации, метод конструирования теоретических объектов. При этом сохраняет свою актуальность филологический (общелингвистический) метод – интерпретация текста.

Так, мы увидели, что общенаучные методы или теории (описанные в ЛЭС в статье Ю. С. Степанова «Метод») становятся естественным порождением общефилософских методологий или перспектив, а частные методы, т. е. собственно методики, – порождением научных теорий.

**Постмодернистская** перспектива отталкивается от философии модернизма, сфокусировавшего внимание на том, что искусство (живопись, художественная литература, музыка...) также является орудием познания. Постмодернизм обратил внимание на значимость от-

дельного, единичного, на его многозначность, полифонию, изменчивость. Изучая это отдельное, единичное, мы можем познать общее, типическое («история одного человека есть история человечества»).

В рамках данной перспективы рождается дискурс-теория, обратившая внимание исследователя на виртуальную реальность, реальность, конструируемую языком, представленную многозначным, полифоничным, многоголосным текстом, текстом, принадлежащем не только адресанту, но и, в равной если не в большей степени, *адресату*, текстом, содержание которого (непосредственно зависящее от субъектной ситуации общения!) отлично от *плоского, референт-оренированного прочтения*.

Постмодернизм определил в качестве своей непосредственной и неотложной задачи необходимость «опустошить знак, бесконечно оттесняя все дальше его предмет (Р. Барт). Анонимный дискурс, дискурс как социальное конструируемое языком действие, лишенное однозначной трактовки, принимающее денотат/референт, разве что с позиций его коннотативной состоятельности, действие, сосредоточенное на самом себе. Действительность как большая иллюзия, как «референциальная иллюзия повествовательного текста» [8]. Объект исследования – любой текст, текст без автора, анонимный текст, но текст как перформатив, как само действие, текст как жизнь и жизнь как текст. Предмет – затекст, надтекст, все, что есть в нем ускользающее, подразумевающееся, имплицитное, открываемое не благодаря тексту, а как бы вопреки, все, что порождено множественными контекстами, самой жизнью. Метод – множественная инердисциплинарная интерпретация.

В философском контексте все эти методологии зарождались в отрицании друг друга, в борьбе друг с другом. Каждая из них выступала как абсолютное знание. Впрочем, и в лингвистике не все так мирно.

Посмотрим теперь как термин «дискурс» адаптирован лингвистикой в прецедентных текстах, а именно в словарной статье Арутюновой «дискурс» [8]: (1) дискурс есть текст плюс *контекст* (отсутствие контекста для исторических текстов не позволяет их называть дискурсом); (2) дискурс включает в себя *паралингвистическое*, что прочитывается через *функции* – ритмическую (автодирижирование), референтную (дейктические жесты), семантическую (мимика, жесты, сопутствующие значениям), эмоционально-оценочную, а также функцию воздействия на собеседника (иллокутивная сила); (3) дискурс как треугольник: три стороны – прагматическая, когнитивная (фрей-

мы/сценарии), ментальные процессы (discourse processing как выбор средств для реализации цели), т. е. прокомментируем: **прагмалингвистика, когнитивная лингвистика, синтактика** – вот три изначально значимые составляющие дискурса.

Так, становятся более очерченными непосредственные источники дискурс-теории и дискурс-анализа, и становится более понятным тот факт, почему дискурс-анализ неизбежно, так или иначе, представлен в этих направлениях (**прагмалингвистика, когнитивная лингвистика, синтактика**), независимо от того, декларируют ли это лингвисты, работающие в них, или нет. Вывод синтаксиса за пределы предложения в гиперсинтаксис (Палех), макросинтаксис (Т. ван Дейк), синтаксис текста (Дреслер); выход в прагматику речи, в речь как социальное действие (изучение перформативности речи), интеграция гуманитарных исследований – таков путь поворота лингвистики в область дискурс-лингвистики. Метод (изначально) – дистрибутивный анализ Харриса (а по сути – синтактический, синтагматический, коллокативный), прагматический анализ. А в 70–80е гг. XIX в. (вместе с разведением понятий «текст», понимаемый как структура, и «дискурс», понимаемый как актуализация этой структуры) – выход на анализ потенциального содержания (структура-фокусированный) и актуального содержания (контекст-фокусированный).

Параллельно дискуссиям «Что есть содержание текста/дискурса?» появляются дискуссии «Где оно?». Бенвенист определил дискурс, как «речь, присваиваемую говорящим». Так «*discours*» стал авторским или субъективным повествованием/иллюкцией (дискурсный как «иллюктивный»), а «*recit*» как «речь независимую от автора», как объективную данность (пропозиционная характеристика).

В результате такого деления дискурс-исследования сконцентрировали свое внимание на субъективном, авторском содержании. И здесь называются такие школы, развивающие дискурс-анализ, как немецкая школа Хартмана, Вундерлиха, школа социолингвистического анализа Щеглова, Загса, логико-семиотическое описание конкретных дискурсов – политического, дидактического, повествовательного [8]. Этнографическая и антропологическая лингвистика, риторика, функциональная лингвистика, функциональная стилистика, когнитивистика – все эти направления также способствовали изучению субъективного в речи.

Как видим, в контексте парадигмы антропоцентричных исследований, (в центре которой – субъект) дискурс-исследования берут на



себя интергративную (соорганизовую) роль. И здесь мы опираемся также на изначальную «внутреннюю» (в рамках теории языка) интердисциплинарность дискурс-анализа.

Отсюда неизбежность наличия не одного метода, а методик, технологий, а значит моделей дискурс-исследований.

Перед тем как подойти к следующей интегративной перспективе или методологии, обратим внимание на принципиально значимую позицию – исследовательскую **выборку**.

Я полагаю, что в вышепредставленном описании четырех методологий уже просматривается их отношение к единичному и множественному. Я бы даже усилила глагол – не просто просматривается. Каждая перспектива определяет их как непосредственные ценности (эксклюзивные или в сочетании с другими). Так **множественность есть ценность** для позитивистской и критической парадигм. **Единичность есть ценность** для интерпретативной и постмодернистской парадигм.

Ценность реализует себя в выборке. Между выборкой и непосредственным методом ее исследования – жесткая сцепка. Иначе говоря, количественная и качественная выборки исследуются принципиально иначе [17, 18]. Так, **количественная выборка** задает методу такие характеристики, как:

- 1) систематичность (в рамках исследования предполагается равное отношение ко всем единицам содержания, определенным процедурой исследования, а также повышенное внимание к процедурам выборки);
- 2) фрагментарность (уделяется внимание не самому тексту, а отдельным его фрагментам);
- 3) объективность (опора на текстовую реалию как на материальный след опыта субъектов коммуникации);
- 4) интенсивность (последовательность и постоянство);
- 5) генерализация (обобщенность результатов исследования);
- 6) опора на анализ манифестирующего, актуального (но не латентного, потенциального) содержания вербального документа.

**Качественная выборка** задает методу такие характеристики, как:

- 1) целостный (холистический) взгляд на текст, отношение к тексту или супертексту (определенному дискурсивному пространству) как к языковому знаку;

- 2) бесспорное внимание к структуре текста, которая, однако, видится исследователями далеко не однозначно;
- 3) учет не только и не столько актуального содержания текста (исключительное внимание к актуальному содержанию характерно для квантитативных подходов к исследованию текста), сколько всего многообразия содержательных аспектов и видов, присутствующих тексту;
- 4) селективный подход (что предполагает отбор на первый взгляд случайных элементов текста);
- 5) иллюстративный, специфицирующий взгляд на текст (текст иллюстрирует ту или иную тенденцию, но не тенденция заключена в тексте);
- 6) учет (главным образом, в исследовании текстов СМИ) зависимости специфики актуализации плана содержания текста от субъектной ситуации общения, а именно: перенос акцента с адресанта (автора) и даже собственно с текста на адресата, аудиторию (что в настоящее время трактуется учеными социальных наук как показатель субъективности содержания текста и, соответственно, субъективности результатов анализа; они рассматривают данный анализ либо как открывающий, пилотажный, либо как завершающий исследования, фокусирующий, акцентирующий).

Перспективу лингвистических исследований в ЛЭС Ю. С Степанов определил как *сочетание и комбинирование разных методов*. Это можно увидеть в дискурс-подходе. Однако тенденция к сочетанию и комбинированию в ее логическом развитии приводит исследователей к еще одной перспективе (методологии) – интегративной, которая, однако, не предполагает просто суммировать вышеобозначенные подходы. Она строит свою парадигму на синтезе подходов, который помогает увидеть объект исследователя по-новому, а по существу найти *новый предмет исследования*.

**Интегративная** парадигма предполагает соучастие всех вышеназванных перспектив. Для познания реальности, включающей познание социальной реальности, необходимо многогранное видение изучаемого явления, нахождение места каждому из этих подходов в единой интегративной модели. В этой связи и сочетание количества-качества видится иным. Здесь ценность во множественности методик, но минимальности анализируемых текстов.

Непосредственно репрезентирует сегодня интегративную парадигму в лингвистике каузально-генетическая теория. Ее фокус внимания – план содержания текста в его функциональном бытии, т. е. текста, включенного в субъектную ситуацию общения. Соответственно в содержании текста субъектная ситуация общения получает свое отражение, равно как и формируется текстом непосредственно в процессе ее субъектной ситуации общения, порождения. Это обстоятельство указывает нам на тот факт, что дихотомии «предмет–субъекты коммуникации» и «референтный–вербальный планы коммуникации» неизбежно встречаются, а, точнее, сталкиваются в функциональном содержании текста и, следовательно, их взаимодействие есть необходимое условие реализации содержания [19, 20, 21].

Вышепредставленные методологии или перспективы являются общепhilosophическими, по сути, каждая из них по своему видит не только объект исследования, но также цели и задачи исследования, роль субъекта исследования, роль места науки в обществе, роль места каждого из составляющих дихотомию «реальное (независимое от вербализации) – виртуальное (вербально представленное)».

Если говорить о лингвистической науке в ее сегодняшнем прочтении, то надо сказать, что наиболее слабо в ней представлены интерпретативная, постмодернистская и интегративная перспективы. Так мы ушли от дискуссий о том, как понимать прецедентные тексты. Мы стали более безразличны к логическому, причинно-следственному познанию. Единичное для нас представляет ценность лишь в том случае, если за ним стоит определенная социальная сила, социальная позиция (чаще всего позиция большинства). Интегративная парадигма, одной из возможных реализаций которой есть интердисциплинарность, не до конца понимаема, ибо сам процесс обучения в высшем учебном заведении не предполагает набор курсов из разных дисциплин, а чтение курсов в рамках определенных факультетов специалистов других факультетов является скорее случайным, чем закономерным.

Интегративная парадигма сегодня особенно актуальна, ибо она может способствовать дальнейшему развитию теории содержания такого сложного языкового знака, каким является текст (макротекст), с учетом его функционирования в социальной среде (т. е. его дискурсо-реализации). Множественность воплощения содержания (его феноменологические и идеалогические характеристики, от слова «идея») требует осознания феномена содержания в его разнообразных воплоще-

ниях, а значит и в разных перспективах, одновременно находящихся в конфронтации и консолидации, т. е. диалектически интегрированных.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ухванова, И. Ф.* Профессиональный дискурс, дискурс-компетенция и дискурс-экспертиза качества обучения выпускника вуза / И. Ф. Ухванова. Феномен коммуникации в социально-гуманитарном знании и образовании. Материалы междунар. науч.-практ. конф. 12 мая 2002. Минск 2002. С. 169–171.
2. *Ухванова, И. Ф.* Методика обучения иноязычной коммуникации и дискурс-перспектива / И. Ф. Ухванова. – Вестник МГЛУ. Филология. Сер.1 № 4/20. Мн. : МГЛУ, 2005.
3. *Ухванова, И. Ф.* Актуализация дискурс-компетенции студента в процессе обучения эффективной коммуникации. Материалы науч.-практ. конф. «Взаимодействие языков и культур: русский язык в культурно-коммуникативном пространстве новой Европы», Балт. Русский ун-т, Рига, Гос.ин-т русск.яз им. Пушкина А.С. г. Москва, Вильнюс. гос.ун-т. Сб.науч.статей под ред.Ю. Е.Прохорова. Вып.1. Рига, 2005. – С. 424–431.
4. *Ухванова, И. Ф.* Профессиональный дискурс, дискурс-компетенция и дискурс-экспертиза качества обучения выпускника ВУЗа. Материалы конференции «Кафедра - базовая структура в повышении качества университетского образования» / И. Ф. Ухванова. – Мн. : БГУ, 2003.
5. Методология исследований политического дискурса. Вып. 1 / под общ.ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Мн. : БГУ, 1998.
6. Методология исследований политического дискурса. Вып. 2 / под общ.ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Мн. : БГУ, 2000.
7. Методология исследований политического дискурса. Вып. 3 / под общ.ред.И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Мн. : Технопринт, 2002.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. М: «Советская энциклопедия», 1990. – 683 с.
9. Новейший философский словарь, Сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд.В. М. Скакун, 1998. – 527 с.
10. *Гуссерль, Э.* Кризис европейских наук// Кризис европейских наук. – Мн., 2002. – С. 635–720;
11. *Семенова, В. Н.* Гуссерль//Новейший философский словарь: 2-е изд. – Мн. : 2001. – С. 273–282.
12. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975.
13. *Степин, В. С.* О прогностической природе философского знания. // Вопросы философии. – 1992.– № 4.– С. 52–61.
14. *Курилович, Н. В.* Позитивистская, интерпретативная и критическая парадигмы / Методология исследований политического дискурса. Выпуск 2. Минск: БГУ, 2000. – С.11–22.
15. *Ухванова, И. Ф.* Лингвистика и социальные науки в аспекте интегрирования/Методология исследований политического дискурса. Выпуск 2. Минск: БГУ, 2000. – С. 7–10.

16. Ухванова, И. Ф. Постмодернистская модель как альтернативная перспектива. Методология исследований политического дискурса. Выпуск 2. Минск: БГУ, 2000. – С. 22–29.
17. Colins, J. Glasgow University Media Group. The bad news books//Reading into cultural studies/M. Barker and A. Beezer (eds.) Routledge, 1992.
18. Ухванова, И. Ф. Квалитативный (качественный) анализ текста Постмодернизм. Энциклопедия. Мн.: Интерпрес-сервис; Книжный Дом. 2001.
19. Ухванова, И. Ф. Квантитативный (количественный) анализ текста Постмодернизм. Энциклопедия. Мн.: Интерпрес-сервис; Книжный Дом. 2001.
20. Ухванова, И. Ф. В поисках реалий семантического ядра текста/ Весник БГУ. № 3, 1992 – С. 45–49.
21. Ухванова, И. Ф. План содержания текста: от анализа к синтезу, от структуры к системе // Философская и социологическая мысль, Киев, 1993.
22. Ухванова, И. Ф. Исследование плана содержания печатных средств массовой информации в аспекте дихотомии «предмет-субъект»/Язык и Социум. 1 Международная научная конференция. Минск, 1997. – С. 65–70.

**Задворная Е. Г.**

## **ДИСКУРС КАК ФИЛЬТРУЮЩАЯ СИСТЕМА И ПРИНЦИПЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

Статья рассматривает возможные способы анализа дискурса, которые основаны на понимании дискурса как системы фильтров, ограничивающих производство определенного рода высказываний в определенных типах дискурса. Выбраны и рассмотрены компоненты высказывания. Отобраны и рассмотрены компоненты высказывания на такие, как пропорциональное содержание, модельные и иллокутивные характеристики высказывания, которые могут реагировать (влиять) на дискурс-фильтрацию. Показано, что в различных типах дискурса мы можем встретить различную природу фильтрации и что субъекты дискурсной деятельности могут использовать в качестве фильтрации различную степень преднамеренности. В статье также рассматривается проблема типологии дискурсов, которая базируется на фильтрационной способности дискурса, дается сравнение научного и политического дискурсов, показывается, что научный дискурс образует более ригидную систему иллокуционных и модальных фильтров, чем политический дискурс.

**Ключевые слова:** дискурс-анализ, дискурс как система фильтров, пропорциональное содержание высказывания, модальные характеристики высказывания, природа дискурс-фильтрации, научный дискурс, политический дискурс.

Термин «дискурс» относится к числу самых многозначных понятий современной лингвистики, получающих в силу своей сложности весьма разнообразные трактовки. Несмотря на это многообразие, можно выделить основные исследовательские подходы, фиксирую-

щие наиболее существенные характеристики дискурса. Во-первых, это когнитивно-социальный подход, в рамках которого дискурс интерпретируется как специфическое употребление языка, за которым стоит особый ментальный мир и которое предполагает наличие системы ограничений, накладывающихся в силу определенной социальной или идеологической позиции на порождение высказываний (такое понимание восходит к программным работам французской школы анализа дискурса (М. Фуко, П. Серио, М. Пешё и др.) и успешно развивается в отечественной лингвистике (в частности, в работах Ю. С. Степанова)). Во-вторых, это коммуникативно-социальный подход, в соответствии с которым дискурс понимается как сложное коммуникативное событие, включающее в себя социальный контекст, представления об участниках коммуникации и их характеристиках, о процессах производства и восприятия сообщения (в наиболее эксплицитном виде основные исследовательские установки данного подхода сформулированы в работах Т. А. ван Дейка и Н. Д. Арутюновой)<sup>1</sup>.

В первом случае в качестве основных исследовательских задач рассматриваются моделирование структур сознания субъектов дискурсивной деятельности, а также выявление ментальных стереотипов и схем, социально детерминированных ценностей и представлений, обуславливающих их вербальное поведение. Во втором случае эвристические акценты смещаются на выявление коммуникативных установок участников речевого взаимодействия (т. е. субъектов дискурсивной деятельности), анализ используемых ими коммуникативных стратегий и тактик, определение факторов прагматического контекста, обуславливающих специфику их речевого поведения и т. п. При этом приведенные трактовки не только не противоречат друг другу, но и взаимно дополняют друг друга, так как обе они базируются на признании, во-первых, **коммуникативной природы** дискурса, а во-вторых, его обусловленности определенным **социальным контекстом**.

К числу постулатов, наиболее существенных для исследования дискурса в рамках второго из названных подходов (и при этом, как мы покажем позже, предполагающим активное использование теоретических постулатов первого), относится утверждение о том, что дискурс

---

<sup>1</sup> Естественно, данные подходы могут синтезироваться в ходе комплексного анализа различных типов дискурса; хорошими примерами работ такого рода в отечественной лингвистике являются, например, исследования Е. И. Шейгал, В. И. Карасика, И. Ф. Ухвановой и др.

представляет собой специфическую материю, где «один речевой акт не может однозначно определять тип и свойства последующего акта» и «характеризуется размытыми вероятностными зависимостями, обусловленными стратегиями, правилами и нормами “речи-во-взаимодействии”» [5, с. 19].

В связи с последним утверждением возникает вопрос, ответ на который, как представляется, может иметь веер любопытных исследовательских импликаций. Это вопрос о том, являются ли правила, нормы, конвенции, принципы общения, регулирующие речевое поведение коммуникантов, более или менее универсальными либо же специфическими (т. е. должны формулироваться и постулироваться для каждого типа дискурса)?

С одной стороны, разумно предположить, что правила и конвенции дискурсивной деятельности в силу своей обусловленности фундаментальными интенциями, макроцелями дискурса (напомним, что в качестве базовых целей научного дискурса выделяются постижение истины и отстаивание своей точки зрения в процессе познания окружающего мира, педагогического дискурса – социализация новых членов общества, религиозного – приобщение к вере и утверждение в ней, политического – борьба за власть и т. п.), которые являются не только конституирующими, но и дифференцирующими признаками дискурсивных сфер, должны существенно различаться. Кстати, немало важно напомнить, что именно такая, дифференцирующая эвристическая аранжировка во многом определяла установки классической (т. е. структурной) функциональной стилистики, ориентированной на выявление и анализ языковых средств, в которых отражаются и воплощаются в первую очередь дистинктивные характеристики стилей – достаточно сравнить хрестоматийное противопоставление научного и публицистического стилей, фиксируемое в оппозициях типа «логичность – экспрессивность», «рациональность – эмоциональность», «объективность – субъективность», «однозначность и безобразность», «активное использование тропов» и т. п. Но ценность подобных противопоставлений применительно к исследованию не только функциональных стилей, но и типов дискурса в последние годы явно проблематизировалась, что связано как минимум с двумя причинами.

Во-первых, серьезные сомнения стала вызывать интерпретация перечисленных выше свойств как устойчивых и необходимых характеристик, способных реально выполнять роль дистинктивных (в другой терминологии – конституирующих, стилеобразующих) дискурс-

ных признаков. Так, многочисленные исследования научной коммуникации убедительно продемонстрировали, что научный дискурс в определенных жанровых разновидностях весьма субъективен (прототипическим воплощением субъективности является научная дискуссия, представляющая собой столкновение *точек зрения* на проблему, т. е. субъективных мнений), оценочен (см. хотя бы такие жанры, как рецензия и отзыв на научную работу), не чужд многозначности, которая обуславливает напряженную терминологическую рефлексию, неизбежную при обращении к исследованию целого ряда лингвистических феноменов<sup>2</sup>, и достаточно активно использует экспрессивно-образительные языковые средства<sup>3</sup>. Таким образом, оказывается, что названные выше признаки носят не столько дифференцирующий, сколько градуируемый характер и обнаруживают сильную зависимость от жанровой разновидности дискурса, в которой реализуются.

Во-вторых, еще одним весьма существенным фактором ориентированности анализа дискурса на поиск универсальных принципов его организации и функционирования послужило очевидное усиление позиций когнитивно-прагматических ракурсов исследования. В этом смысле симптоматичным представляется эксплицитное (если не сказать программное) декларирование универсальности тех когнитивных процессов и прагматических правил, которые выявлялись в самых авторитетных концепциях этих направлений: так, Т. А. ван Дейк и В. Кинч в своем анализе стратегий интерпретации дискурса исходили из открыто заявленной презумпции единообразия протекания соответствующих когнитивных процессов при чтении газетной заметки и «Войны и мира» [3]; Р. Столнейкер вслед за Г. П. Грайсом утверждал то же для общих правил использования языка, признавая их специ-

---

<sup>2</sup> При этом чем сложнее исследуемый феномен, тем неизбежнее терминологические экскурсы, обычно представляющие собой не что иное, как попытку представить основные значения соответствующего **многозначного** термина и выбрать тот вариант, который автор считает наиболее адекватным либо в содержательно-концептуальном, либо в операционально-прикладном отношении.

<sup>3</sup> См. любопытное и совершенно справедливое наблюдение М. С. Чаковской: «Как только тот или иной ученый достигает определенного уровня в области филологического развития и в отношении оригинальности своей научной мысли, он проявляет склонность к тому, чтобы отойти от строго научного стиля речи и обратиться к «иносказаниям», каким-то оборотам речи и построениям мысли, которые носят образный, метафорический характер, связаны с игрой словами, использованием занимательных поговорок, фразеологических единиц и т. п.» [8, с. 57].



фичность лишь для художественных текстов, объявляя, впрочем, семантические и прагматические трансформации языка в художественном дискурсе «паразитическим» употреблением языка и под. Подобный унифицирующий подход также воспринимается неоднозначно и вызывает ряд возражений, побуждающих исследователей, например, выстраивать специфическую иерархию постулатов/максим, «поднимать» одну из максим (один из постулатов) до уровня всеобщего принципа (ср. такой «подъем» постулата релевантности в концепции Д. Уилсон и Д. Шпербера [10]), дополнять стандартный набор принципов речевого общения дополнительными принципами, «спасающими» в специфических коммуникативных ситуациях (например, для литературной коммуникации добавить принципы конструктивизма и уникальности или ввести специальную литературную конвенцию, реализующуюся в антиномии конвенций «ясности» и «необычности»), предлагать более слабую интерпретацию Принципа Кооперации и т. п. (см. подробнее: [2]).

На наш взгляд, одним из возможных решений этой проблемы может стать не столько достраивание, перестраивание или переформулирование известных (и, вообще говоря, доказавших свою значимость) универсальных принципов речевого общения и реализующих их постулатов и максим, сколько, во-первых, четкая фиксация зон их действия, а во-вторых, выявление факторов, которые обуславливают специфику их действия. Так, можно предположить, что Принцип Кооперации и Принцип Вежливости действуют во всех дискурсивных сферах – другое дело, что конкретные требования к их соблюдению (в первую очередь, разумеется, степень жесткости этих требований) могут различаться как для разных дискурсивных сфер, так и для отдельных жанров и для определенных типов коммуникативных ситуаций (различающихся, в частности, по параметру социального статуса коммуникантов).

В этом плане очень полезным и эффективным, на наш взгляд, может оказаться использование упомянутой выше когнитивно-социальной интерпретации дискурса, в соответствии с которой он понимается как «система ограничений, «которые накладываются на неограниченное число высказываний в силу определенной социальной или идеологической позиции» (определение приведено здесь в формулировке П. Серио [6, с. 26], но явно восходит к положениям М. Фуко, высказанным в работе «Археология знания» [7], так что в данном случае, по-видимому, естественно сослаться на двух авторов; с другой

стороны, оно обладает такой высокой степенью повторяемости, цитируемости и узнаваемости, что, по сути дела, уже практически не нуждается в отнесенности к конкретному автору/авторам). Данный постулат, очевидно, следует понимать в том смысле, что дискурсивная практика является системой, выполняющей по отношению к бесконечному количеству высказываний функцию своеобразного комплекса фильтров, вследствие чего некоторые типы высказываний не могут быть порождены в рамках определенной дискурсивной практики (или – в более слабом варианте – употребление некоторых типов высказываний в рамках данной дискурсивной практики нетипично, не вполне естественно, не одобряется социумом и т. п.). Понятно, что одним из аспектов такой фильтрации является отбор высказываний с точки зрения того, насколько они удовлетворяют требованиям основных принципов речевого общения.

Обратимся к анализу ряда прагматических характеристик научного и политического дискурсов, обусловленных реализацией в названных дискурсивных сферах действием некоторых максим и постулатов речевого общения, а именно максимы одобрения, реализующей Принцип Вежливости, и одного из постулатов количества Принципа Кооперации.

Анализируя характер задействованности в политической коммуникации максимы одобрения, нетрудно заметить, что в политическом дискурсе, вообще говоря, достаточно широко востребованы речевые акты, содержащие негативную оценку партнера – вплоть до речевых актов оскорбления (хотя при этом существуют определенные ограничения на производство таких речевых действий для коммуникативных ситуаций официального и статусно-маркированного общения, где негативная оценка партнера либо элиминируется, либо подвергается сильной деинтенсификации). В научной же коммуникации (по крайней мере, в ее институциональных формах) требования к соблюдению максимы одобрения являются гораздо более жесткими, и любые отклонения от них расцениваются как проявления нежелательного нарушения такого категориального требования к научной речи, как толерантность. В принципе какие-то речевые действия, игнорирующие требования максимы одобрения, могут «полуконтрабандно» проникать в чуждую им дискурсивную сферу, но это проникновение, по нашим наблюдениям, обычно сопровождается специфическими маскирующими, смягчающими и т. п. коммуникативными ходами. В этом смысле весьма выразительны, например, следующие способы введе-

ния в научный текст речевого акта вербальной агрессии, ср.:

(1) – *Выдайте мне объект.*

– *Во! Выдайте мне объект! Если бы я был такой же смелый, как Гегель, я отвечал бы: пошли вы...* (Г. П. Щедровицкий. Философия, методология, наука. Фрагменты лекций, прочитанных в Обнинском университете марксизма-ленинизма в декабре 1988 г.).

(2) *В последнее время такая стратегия и другие аналогичные ей характеризуются как позиции «кретинизма». Если рассматривать такую оценку, как чистую констатацию, и не предполагать за ней ничего обидного, то, наверное, можно было бы характеризовать эту первую позицию, или стратегию, как позицию «естественно-научного кретинизма»* (Г. П. Щедровицкий. Методология и наука. Доклад в Институте истории естествознания и техники АН СССР, июнь 1973 г.).

По сути дела, в данных контекстах присутствуют «незаконные» для научного дискурса речевые действия: в первом случае речевой акт содержит инвективу, во втором – крайне резкую негативную оценку (*кретинизм*), которая в принципе является оскорбительной. Но при этом совершение данных речевых действий сопровождается нейтрализацией их негативного характера: в первом случае а) говорящий частично снимает с себя ответственность за свое речевое действие, прибегая к псевдоцитированию; б) говорящий ослабляет актуальность речевого акта за счет модализации высказывания (*если бы я был... я отвечал бы...*); во втором – а) субъект оценки представлен как неопределенный (*в последнее время такая позиция характеризуется (кем?)...*); б) оценка носит безадресный характер («кретинизм» никому конкретно не приписывается); в) говорящий предпринимает попытку (на наш взгляд, неубедительную, но тем не менее весьма симптоматичную) дезавуировать яркий оценочный компонент семантики слова *кретинизм* и представляет свое речевое действие как констатирующее. Кстати, заметим, что такое речевое поведение реализуется в ситуации вопросно-ответного диалога в ходе относительно неформальной научной дискуссии, а не, скажем, защиты диссертации, где речевое поведение коммуникантов регламентируется достаточно строго и высказывания приведенного типа обречены на неизбежную «фильтрацию».

Весьма сходные тенденции выявляются при анализе реализации первого постулата категории количества («не говори меньше, чем необходимо для достижения текущих целей коммуникации») на примере таких речевых действий, как тактики уклонения от ответа на во-

прос. В политическом дискурсе нарушения данного постулата вполне типичны и реализуются при помощи максимально широкого набора тактик уклонения (всего обнаруживается около пятнадцати таких тактик). В научном же дискурсе реализация корпуса тактик уклонения обнаруживает ряд любопытных отличий – как качественных (т. е. фиксирующих различия в самом наборе тактик и характере их реализации), так и количественных (фиксирующих различия в частотности использования определенных тактик, в принципе задействованных в обеих коммуникативных сферах).

К числу тактик, в реализации которых наблюдаются наиболее выразительные отличия, на наш взгляд, относятся следующие:

- Тактика «эксплицитный отказ отвечать»

Данная тактика может реализоваться в двух вариантах, специфика которых обусловлена различиями в эпистемическом состоянии отвечающего. Во-первых, коммуникант может отказаться от ответа в ситуации, когда он обладает необходимой информацией или имеет определенное мнение по соответствующему вопросу, но не хочет (или считает, что не должен/не имеет права) отвечать. Во-вторых, коммуникант может прибегнуть к стратегии уклонения в ситуации, когда он не располагает нужной информацией (не имеет определенного мнения). Интересно, что если в политическом дискурсе задействованы оба варианта, причем первый, по нашим наблюдениям, практически не уступает по частотности второму (что прекрасно согласуется с такой характеристикой политического дискурса, как эзотеричность; см. подробнее [9]), то в научной коммуникации представлен практически только второй вариант, причем часто в сопровождении специфических мотивировочных коммуникативных ходов (например, ссылки на то, что соответствующее явление не было «объектом нашего анализа», или на то, что исследование данного феномена «не входило в наши задачи»).

- Тактика «критика вопроса»

И в политической, и в научной коммуникации данная тактика обычно реализуется как указание на некорректный, неуместный, неактуальный, несодержательный, несвоевременный и т. п. характер вопроса. При этом, в отличие от политического дискурса, для которого характерны так называемые переходы на личности, в научном дискурсе объектом негативной оценки практически никогда не становится коммуникативный партнер, т. е. автор вопроса, что полностью согласуется с общими аксиологическими стратегиями научного дискурса, в

котором, по выражению Н. Д. Арутюновой, в фокусе «находится текст, а не его автор» [1, с. 611].

• Тактика «псевдоответ» (преимущественно клишированные ответные реакции типа – *Зачем...? – Так (просто так); – А как...? – Очень просто; – В каком смысле? – В прямом* и т. п.).

Возможности использования данной тактики, достаточно свободной и используемой в политической коммуникации, в научной коммуникации ограничиваются, на наш взгляд, в силу того, что эта тактика зачастую моделирует ситуацию неравностатусного общения, причем к уклонению прибегает коммуникант с более высоким статусом – большинство же языковых игр, реализуемых в научном дискурсе, строится (по крайней мере, формально) на паритетных началах (ср. замечание В.И.Карасика: «...характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину...» [4, с. 276]). Понятно, что это обстоятельство не может препятствовать реализации данной тактики в политической коммуникации (например, в коммуникативных ситуациях пресс-конференции политического деятеля с достаточно высоким статусом), ср. пример, приводимый Е. И. Шейгал:

- *Березовский – это проблема президента. С самого начала и до самого конца.*
- *В каком смысле?*
- *В прямом* [9, с. 229].

Обобщая вышесказанное, нетрудно заметить, что при анализе различных тактик уклонения прослеживается одна и та же закономерность: диапазон вариантов тактик в научном дискурсе последовательно оказывается относительно суженным, а требования к соблюдению категории количества соответственно более жесткими.

Таким образом, дело оказывается не только и столько в том, какие постулаты и конвенции нужно добавить к **универсальному** набору правил речевого поведения, а какие исключить, сколько в том, как представить специфику характера реализации более или менее **универсальных** норм речевого взаимодействия и характер их зависимости от жанровых характеристик и ряда параметров коммуникативной ситуации (степень формальности общения, социальный статус коммуникантов и под.). В этом смысле очевидно, что при общности основных принципов речевого общения научный дискурс представляет собой более жесткую систему фильтров, чем политический.

В целом, обобщая вышеприведенные рассуждения, можно утверждать, что эвристический потенциал, порожденный трактовкой дискурса как специфической системы ограничений (в нашей терминологии – системы фильтров), далеко не исчерпан. Более того, основные задачи выявления и анализа всех лингвистически релевантных последствий, вытекающих из этой трактовки, по сути дела, еще ждут своих конкретных решений – и, по-видимому, целенаправленный и систематизированный поиск таких решений имеет все шансы стать одним из весьма интерпретативных направлений анализа дискурса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Речеповеденческие акты и истинность / Н. Д. Арутюнова // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 585–616.
2. Баранов, А. Г. Функционально-прагматическая концепция текста / А. Г. Баранов. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1993. – 180 с.
3. Ван Дейк, Т. А. Стратегии понимания связного дискурса / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 153–211.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
6. Серйо, П. Как читают тексты во Франции / П. Серйо // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С.12–53.
7. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
8. Чаковская, М. С. Взаимодействие стилей научной и художественной литературы / М. С. Чаковская. – М. : Высш. шк., 1990. – 159 с.
9. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.
10. Sperber, D. Relevance: Communication and Cognition / D. Sperber, D. Wilson. – 2<sup>nd</sup> ed. – Oxford; Cambridge, MA, 1995.

**Сидорцов В. Н., Шутова О. М.**

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В ИСТОРИОГРАФИИ И ДИСКУРС-АНАЛИЗ

Характеризуется современный этап в развитии исторической науки в целом и белорусской в частности. Вторая половина XX – начало XXI в. сопоставляются с первой половиной XX в., анализируются вызовы, которые делает постмодерн различным модернистским концепциям в истории. Содержится попытка раскрыть сущность и формы лингвистического поворота и представить его перспективы в историографии.

**Ключевые слова:** дискурс, антропологический/лингвистический поворот, историография, модерн(изм)/постмодерн(изм), микроуровень, языковое сознание, семиотизация, гендер, литературная критика, интеллектуальная история.

История по самой своей природе не может находиться вне событий, происходящих в каждый данный момент и в то же время вне других научных дисциплин. Она многими нитями связывает прошлое, настоящее и будущее. В настоящее время, например, историкам важно выяснить, насколько сильны взаимовлияния таких современных явлений, как глобализация/постмодерн, междисциплинарность/информатизация, лингвистический/антропологический поворот, с одной стороны, и историография, с другой.

В истории XX в. можно выделить периоды модерна и постмодерна. Их разделяет середина XX в., когда *объективно-структурное направление* в мировой историографии было дополнено *историко-антропологическим*, в котором одним из элементов, его составляющих, стал лингвистический «поворот». Под влиянием французской школы «Анналов», ряда других передовых мыслителей в мировую историческую науку пришли исследования внутреннего мира «человека во времени», и тем самым заметно повысились научный и гуманистический статусы истории, которая обрела необходимые на то время полноту и цельность.

Пришедшее в историографию понятие антропологизации постепенно расширялось. Помимо выбора новых объектов исследования макроуровневого характера, касающихся не столько повседневной социальной жизни в ее материальных обстоятельствах, сколько повседневного поведения людей с определенной организацией их сознания, произошло смещение исследовательского интереса с «центра власти» на ее «границы», сделан *акцент на «опыте» обычного человека в истории*, внимание оказалось прикованным к микроуровневым объектам, получили распространение подходы и методы, характерные как для антропологии, так и для других наук и научных направлений. Все это повлекло за собой новое осмысление понятий социального и культуры.

Период модерна в социальных науках был отмечен поисками объяснительных «тотальных» теорий или метатеорий по типам, представленным Г. Гегелем, К. Марксом и др., а в политике – экспериментами построения общества по этим теориям (СССР, нацистская Германия,

демократический Запад, где реализовывалась концепция «свободного рынка и представительной демократии»).

Время со второй половины XX в. называют постмодерном не только потому, что этот период следовал «после» модерна, а и вследствие разочарования в глобальных объяснительных теориях. В принципе термин «постмодерн» возникает как осознание «непохожести» научных изысканий второй половины и особенно последних десятилетий XX в. на поиски предыдущих лет. Все те новые явления, многие из которых еще носят неоформленный до конца характер, но уже отличающиеся «новизной», дают основание говорить об особом периоде новейшей истории. В связи с этим некоторые авторы склонны считать постмодерн неким буферным состоянием, ожидая, что же из него получится «после».

Именно во второй половине XX в. произошли значительные сдвиги в политической, экономической, социальной и культурной сферах жизни общества. Распад колониальной системы представил «цивилизированному» миру иные пути развития, расходящиеся с европоцентристской моделью. На философов и историков обрушилась лавина знаний и фактов, пришедших из различных областей естественных наук и не вписывавшихся в традиционные схемы. Развитие лингвистики и теории информации приоткрыло новые горизонты в осмыслении природы познания. Эти и многие другие факторы стали определяющими для развития постмодернистского сознания. Они оказали сильное влияние на развитие историографии и положили начало, по определению большинства исследователей, явлению постмодерна и постмодернизму как его концепции.

*Постмодерн* – это объективная данность, и связана она с процессами демократизации и глобализации, вовлекающими все большее число населения в науку, образование, социально-политическую сферу, с ростом информационного обмена, с объективной необходимостью осмысления роли человека в истории и т. п. Это – «стиль мысли, проявляющий подозрительность по отношению к классическому пониманию истины, разума, идентичности и объективности, идеи универсального прогресса или освобождения, к единым схемам, великим нарративам или конечным объяснениям. В противоположность этим нормам Просвещения постмодерн видит мир в форме случайностей, необусловленностей, разнообразия, нестабильности, набора различных культур или интерпретаций, которые возвращают скептицизм относи-



тельно объективности истины, истории и норм, данности природы и ясности идентичности» [2].

Теоретико-методологическим содержанием постмодерна является **постмодернизм** – движение в современной философии, литературоведении, где он проявился раньше всех, в теории культуры, историографии и других областях научного знания. Характеризуется недоверием ко всему или неприятием всего, что было сделано в модерне, например «классической» философии с ее идеями прогресса, разума, познания, объективности и т. д. *К постмодернистам относят деструктуралистов, деконструктивистов, представителей литературной критики и всех, которые видят свою задачу в поиске иного смысла во всем* (деструктуралисты, например, пришли к выводу, что нет жесткой социальной структуры, что структура сильна своими «краями»). Общее, что объединяет всех постмодернистов, – это осознание важности и даже первичности языка.

*Язык* – не просто средство коммуникации, как считалось раньше. Это, вообще, *не столько средство, сколько «матрица»*, т. е. то, на основе чего устроено человеческое общество. Мы мыслим нашим языком, усваивая его структуру, словоформы, устойчивые выражения, клише и т. п. еще в раннем детстве. Когда мы говорим, наше сознание или подсознание зависит от ориентации, услужливо предлагающей уже имеющиеся языковые конструкции, метафоры, обороты. Это значит, выражаясь другими словами, что язык говорит нами.

Не случайно, постмодернисты уделяют большое внимание изучению **дискурса – языкового сознания эпохи**. Именно *сознания*, так как из литературы, сказок, анекдотов, полемики, судебных выражений и т. п., что, по большому счету, является продуктом нашей речевой деятельности, историк может определить, как «знали», т. е. *как «рисовали себе в речи» свою жизнь люди изучаемой эпохи*. Это и будет познание дискурса, составляющее, на наш взгляд, исторический дискурс.

«Нет мира вне моего языка», – сказал как-то М. Хайдеггер [3]. А теперь постмодернисты значительно расширили этот взгляд, сделали его центральным, а все остальное – производным. Власть, являвшаяся главной темой научных изысканий у М. Фуко [4], – это наложение на общество определенных дискурсивных практик, исключение из «своего» мира всего того, что этим практикам не соответствует. Для модерна, например, было характерно доминирование дискурса мужской, взрослой, белой, гетеросексуальной части общества. Все, кто ему не соответствовал (дети, женщины, черные, в смысле африканцы или ин-

дейцы, гомосексуалисты и др.), исключались в той или иной степени. Сюда следует добавить и тех, кто устранился по признаку вероисповедания, политической принадлежности и т. д.

После Второй мировой войны возникли условия, когда все ранее игнорируемые «меньшинства» осознали, что они «изолированы» не справедливо. Их «брожение» обусловило подъем афро-американской мысли и соответственно нашло отражение в историографии: появилась история афро-американцев, женская, а затем и гендерная история, история детства, устная история и другие направления в историографии, а в теории – деконструкция (отказ от стереотипов) и многое другое, что мы сегодня называем постмодернизмом. Поэтому не случайно говорят, что постмодерн представляет мир в виде разнообразия, нестабильности, набора различных культур или интерпретаций.

Однако приходит новое разочарование – и этим разнообразием постмодерна. Возникает вопрос: какие же угрозы усматриваются в его последствиях?

Соавтором данной статьи О. М. Шутовой проанализирован в этом отношении обильный зарубежный материал, открывающий возможность различных ответов на поставленный вопрос. Англо-американские историки, например, заметно продвинувшиеся в этом направлении и, более того, сделавшие его доминирующим в своих исследованиях, наделили ярлыком «отрицательных» такие составляющие постмодерна, как фрагментация исследований и потеря в них «общего», «поверхностность» представления и уклон в сторону «описания» за счет «объяснения», увлечение «новомодными» эпистемами, дискурсами, гендерами без внутреннего их принятия в качестве исследовательских стратегий [4].

Тем не менее для белорусской историографии такой антропологический «крен», на который уже сетуют многие западные историки, ни в коей мере не представляется «угрозой». Хотя белорусская историография и стала на путь лингвистического поворота, антропологизации, семиотизации и других проявлений ситуации постмодерна (правда, находятся исследователи, отрицающие это явление), для нее все еще актуальной представляется задача «перевода» истории на «человеческий» язык, поворот историков от абстрактных «народа», «экономики», «политики», «национального самосознания» и т. д. к индивидуальному, психологическому, возрастному, гендерному и другим измерениям этого самого «народа», к разнообразию склада его жизни внутри «экономики» и «политики». Между тем от такого поворота и

вклад историков в разработку концепции «национального самосознания», в дальнейшую демократизацию общества станет весомей – ведь историческое сознание, основанное на признании мультикультурной и многонаправленной истории, или даже «историй», является неотъемлемой составляющей общего гражданского воспитания.

На фоне вышеуказанных «минусов» ныне вновь повеяло «кризисом». Но теперь его связывают с постмодернизмом, а точнее с теми вызовами, которые бросает истории постструктуралистская составляющая постмодернизма. При этом зачастую забывается, что проявлениями этого самого постмодерна являются не только «лингвистический поворот» сам по себе, а и антропологическая составляющая современной историографии в целом, воспринимаемая во всем мире как уже устоявшаяся норма. Они не могут (не должны) рассматриваться обособленно, поскольку имеют общие корни, связи и следствия.

«Постмодернистская мысль, – отмечал Ч. Брук-Роз (Chr. Brooke-Rose), – пришла к заключению, что все, принимаемое за действительность, на самом деле есть не что иное, как *представление* (жирн. курсив *наш. – В.С.*) о ней, зависящее к тому же от точки зрения, которую выбирает наблюдатель, и смена которой ведет к кардинальному изменению самого представления» [5]. Процессы, связанные с ним, несомненно, коснулись и белорусских историков, но мы не можем говорить о заимствовании белорусской историографией антропологизации со всеми ее составляющими. Ее особенности в этом отношении еще предстоит проанализировать, но уже понятно, что они связаны не столько с заимствованием «западного» постмодерна, сколько с ростом и преломлением его идей на специфически «белорусско-постсоветской» почве.

Строго говоря, лингвистический поворот как составляющая антропологизации исторической науки пришел с акцентом на «литературоведческой» критике, а в теоретическом отношении – на постструктурализме. Возникают вопросы, какие же следствия несет лингвистический поворот для истории, если признать, что формы и структура нашего мышления обусловлены языком, к которому мы принадлежим, что литературная критика становится моделью для аналитических работ во всех областях гуманитарного знания, т. е. все формы дискурса начинают рассматриваться как текстуальные, которые могут быть проанализированы в терминах риторики; какие опасности подстерегают исследователя на этом пути в обстановке постструктуралистского не-

доверия к возможностям познания? Эти и многие другие вопросы несут в себе семена постмодерна в историографии.

Мир воспринимается человеком посредством языка и осмысливается через язык. Это специфически человеческое восприятие конституирует окружаемый человека мир как текст, наполненный семиотическими связями. Следует констатировать, что познание возможно в той мере, в какой мы отдаем себе отчет о языковом характере любого знания: мир – это семиотическое образование, которое может быть расшифровано. Каждый элемент текста имеет прямые (деннотативные) и косвенные (коннотативные) значения, которые определяются контекстом самого текста и его соотношениями с миром. Эти соотношения складываются между автором, читателем и исследователем (в непосредственном историографическом контексте – между источником, автором, читателем и исследователем). Известный российский лингвист и философ В. Руднев так конституировал свои взгляды, которые представляются нам показательными: «Текст — это системное единство (1), проявляющее себя посредством повторяющихся мотивов (2), выявляемых при помощи метода свободных ассоциаций (3), обнаруживающих скрытые глубинные мифологические значения (4), определяемые контекстом, с которым текст вступает в сложные взаимоотношения (5), носящие характер межмировых отношений между языком текста и языком реальности (7), строящихся как диалог текста с читателем и исследователем (8)» [6].

Не только литературная критика, но и все формы дискурса начинают рассматриваться как текстуальные, как литературные, как то, что может быть проанализировано в терминах риторики – текстуальных отношений. Литературная критика становится моделью для аналитических работ во всех областях гуманитарного знания. По известному высказыванию идейного лидера постструктурализма Ж. Деррида, «ничего не существует вне текста», и «любой индивид в таком случае неизбежно находится «внутри текста», т. е. в рамках определенного исторического сознания, насколько оно нам доступно в имеющихся текстах [7]. Весь мир в конечном счете воспринимается как бесконечный текст.

Важнейшим следствием постструктуралистской теории выступает деконструктивистская концепция текстового анализа и идея деконструкции вообще, понимаемая как выявление внутренней противоречивости текста, обнаружение в нем скрытых «остаточных смыслов». Произнося, например, такие слова, как «розы», «женщина», «плащ», «родина», мы отталкиваемся от определенных смыслов и ассоциаций,

закрепленных в языковой культуре исторически: в каждой из них ассоциации, возникающие при слове «дом», отличаются так же, как отличаются понятия «женщины», «розы», «плаща» и т. д.

Современный лидер интеллектуальной истории Дональд Келли сформулировал главную идею деконструктивизма в смысле последней «децентрации» человечества: то, что Коперник совершил в астрономии, Дарвин – в биологии, Фрейд – в психологии, Деррида требует сделать в терминах языка» [8]. Земля не есть центр Вселенной, вместо этого она сама вращается вокруг Солнца. Человек не есть центр мироздания, а является частью животного мира, звеном в процессе эволюции. Сознание – не центр мышления, которое складывается из сознательной и бессознательной частей. Так же и текст не есть готовая данность, а рождается в рамках определенной языковой системы, неся в себе готовые словоформы, конструкции, символы, которые авторы сознательно или бессознательно используют как носители языка.

Интертекстуальность как одна из центральных идей постструктурализма преломляется в историографии как история в виде «бессознательного интертекста», как череда эпистем, не связанных между собою каким-то единым «прогрессом», нелинейных фрагментов-дискурсов, проявлений бытия, носящего бессознательный характер, всевластие «власти» – машины подавления и продукта дискурса одновременно. Мысль о том, что «бытие есть язык» предполагает крушение стереотипа «прозрачности» текста и наличие в каждом источнике отсылок, аллюзий, цитат и тому подобных эффектов из других текстов.

Постструктуралистский акцент на изучении дискурсивных практик, дискурса как языкового сознания, распространение категории «эпистема» как проблемного поля культуры находят широкое распространение в исследовательской практике, а представления о прерывистом характере истории и ее «дисконтинуитетах» (М. Фуко) составляют сегодня уже почти традиционное «онтологическое» видение истории.

Взгляды на субъектно-объектные отношения в контексте постмодернизма повлекли за собой и пересмотр всего столь значимого для историков комплекса «автор текст читатель». «Траектория мысли, исходящей из предположения об исчезновении автора произведения и приходящей к предположению об исчезновении самого произведения, которое вбирается всепоглощающим языком, вековечно выговариваемым тысячами уст», говоря схематично, сводится к тому, что «письмо по отношению к пишущему перестает выступать как средство, становясь тем “местом, в котором происходит его мышление”, поскольку

“не он мыслит на своем языке, но его язык мыслит им, мысля его во-вне”» [9].

Под влиянием постструктурализма заметно изменился весь облик гуманитарного знания. Теперь не только литературоведение, но и история, и другие социальные науки несут на себе отпечатки того, «где на смену структуралистскому аскетизму пришли эlegantный гедонизм и иронический скепсис, а подчеркнутая строгость квазиматематических построений уступила место свободной импровизации и непринужденному эссеизму» [10].

И если, как пишет американский историк Кейт Виндшаттл, сущностью истории как рода деятельности вот уже на протяжении более 2400 лет «было то, что она пыталась рассказывать правду, описывать как можно лучше то, что происходило на самом деле», то в русле лингвистического поворота историки увлеклись идеей о том, что «мы можем видеть прошлое только через перспективу нашей собственной культуры, и следовательно то, что мы видим в истории – это наши собственные интересы и заботы, отраженные от нас» [11]. Центрального звена, на котором основывается история, заключает Виндшаттл, больше нет: «не существует фундаментального отличия между историей и мифом», а потому подходы литературной критики для такой дисциплины, как история, являются смерти подобными; принципы постструктурализма чужды самой природе гуманитарного знания, и малейшая уступка ему приводит к неизбежному кризису.

Несмотря на этот «крик души», мы должны все же констатировать, что история, как и другие гуманитарные дисциплины, не может стоять на пьедестале непоколебимой неприкосновенности. Она не была чужда переменам и раньше. Так, возникновение тех же социологии, антропологии обязано именно увлечению историков новыми идеями. Лингвистический поворот как следствие постструктуралистских изысканий происходит во всех сферах культуры, и идет он по пути лишения науки приоритета быть моделью для всего знания, поставив во главу угла язык и подходы литературоведения. Ни одна дисциплина, в том числе и история, не может избежать влияния постструктуралистских идей, как бы отрицательно, или положительно не выступали его критики и апологеты.

Там, где кто-то видит только «моду» и знак принадлежности к интеллектуальной элите или «посвященности», есть тенденция реальности, от которой, перефразируя слова Г. Герасимова, «можно отвернуться, но нельзя увернуться», а потому нужно пытаться ее понять.

Она уже породила множество феноменов в культуре и все еще продолжает подпитывать умонастроения, причем смыкаясь и совпадая с процессами в области технического развития и общекультурными движениями (информационные технологии, глобализация, массовое производство и т. п.).

*Лингвистический поворот не плох и не хорош, он просто есть, и с ним приходится считаться всем гуманитариям, в том числе и историкам.* Продуктивной представляется позиция открытости по отношению к «инсайтам» постструктурализма в том числе лингвистического поворота, в противовес истерии по поводу «смерти истории», со стороны одних историков, или попыток игнорирования реалий постструктуралистской историографии, со стороны других.

Каков в этом смысле урок «постмодернизма»? «Поскольку никто не может быть уверен в конечной правоте своих объяснений, то необходимо слушать других. Все человеческие истории предположительны; никто не может иметь последнего слова» [12].

Из прокламируемого «многоголосия» по поводу лингвистического поворота можно видеть его различные перспективы. Полин Росно, например, пишет о двух возможностях. *Первая* из них связана с разделением социального знания на область, вдохновляемую естественными науками и направленную на поиск причин социальных феноменов, и область, ведущую линию от гуманитарного знания (постмодернистского) и занятую критикой и исследованием языка и смысла. *Вторая* возможность заключается в интеграции постмодернизма в общее течение общественных наук [13]. К этому «прогнозу» рискнем добавить следующее: поскольку постмодерн – это своего рода «буфер», переходный период перед чем-то, чему еще не нашли определения, «следы» постструктуралистской идеологии могут быть такими же, какими сегодня философы видят наследие Беркли, Юма, Канта; вероятно, сохранится и атмосфера сомнения и «децентрации» разума.

Появление и развитие постмодернистских идей и влияний, как неосознанных (сюжеты, связанные с женской и гендерной историей, историей афро-американцев, экологической историей, междисциплинарностью и т.п.), так и отмеченных рефлексиями в области теории (например, собственно концепция постмодерна), невозможно осмысливать вне общего контекста исторического развития. Контекстом же для «постмодернистской чувствительности», нашедшей отражение практически во всех отраслях гуманитарной сферы, стало расширение процессов глобализации.

Понятно и во многом логично обосновано осуждение постсовременными либералами культурной традиции, согласно которой за пределами «своей» территории оставались «чужие», изгои – женщины, цветные, сексуальные меньшинства, психические больные, заключенные. Ликвидация дихотомии «свой»/«чужой» лежит в основе многих тенденций в историографии: от принципов мультикультурализма и полифонии до микроистории и гендерных исследований.

История и философия оказались не так далеки от реального течения жизни, как это порой представляется с горных высот «чистой науки». Основой основ постмодернистской чувствительности стало как раз «либеральное уважение к духовной глубине Другого», возведение в ранг идеологического идола понятия инаковости. «Инаковость» стала главной составляющей мультикультурализма, представления истории в виде множества «историй», фетишизации категории «опыта», своего рода отправным пунктом создания таких направлений в историографии, как история повседневности, гендерная история, устная история.

Признание того, что современная историография как совокупная генеральная линия исследовательской работы историков идет по пути «культурного поворота», совмещающего основные характеристики антропологизации, семиотизации истории и ее «лингвистического» наполнения, является еще одним аспектом интертекстуального, полифонического характера истории как прошлого.

Такое признание ко многому обязывает и решение образовательных задач истории, в частности ее преподавание на исторических факультетах университетов. Тем более, что практика последних лет показывает снижение уровня исторического мышления у студентов: немалая их доля не далеко ушла в этом отношении от выпускников общеобразовательных школ, где, собственно, и закладывается это мышление, в основном остающееся на всю последующую жизнь, если целенаправленно не работать над его развитием. Специальные и высшие учебные заведения просто обязаны озаботиться решением этой немаловажной проблемы, имеющей довольно широкое значение.

Выработка практических рекомендаций применительно к различным образовательным и агитационно-пропагандистским структурам – дело специального исследования и новых публикаций. Ограничимся лишь практической рекомендацией историческим факультетам университетов республики организационно-методического характера. В серии мероприятий, на наш взгляд, целесообразно предусмотреть не только увеличение аудиторных занятий по методологии истории за



счет часового поля дисциплин событийной истории и организацию специальных курсов по историческому дискурс-анализу (определенный опыт в этом отношении накоплен на историческом факультете БГУ), но и пересмотреть содержание предметных курсов как исторического, так и общеобразовательного профиля в сторону *междисциплинарного подхода* с выделением и всесторонним изучением интеграционных объектов.

Связь с практикой в разрешении поставленной проблемы обеспечит, по большому счету, и преодоление затянувшегося постмодерна, и повышение профессионализма кадров, и дальнейшую демократизацию общества. От слов – к делу в большой науке и разнообразной практической работе!

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Сидорцов, В. Н.* Методология исторического исследования: механизм творчества историка / В. М. Сидорцев. Минск: БГУ, 2000. – С. 137–162.
2. *Шутова, О. М.* Постмодернизм и «культурный поворот» в историографии // *Гісторыя: праблемы выкладання*. Мн., 2005, № 1, с. 5–10; *Лингвистический поворот и история* // Там же, № 3, С. 7–11; *XX век: перспективы постмодернизма* // Там же, № 5, С. 11–18.
3. *Eagleton, T.* *The Illusions of Postmodernism* / T. Eagleton. Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1996. P. VII.
4. *Хайдеггер, М.* Бытие и время / М. Хайдеггер. М.: Республика, 1993.
5. *Фуко, М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. М.: Прогресс, 1997.
6. *Ильин, И. П.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. П. Ильин. М.: Интрада, 1996. – С. 230.
7. *Руднев, В.* Винни Пух и философия обыденного языка // Милн А. Winnie Пух. Дом в Медвежьем Углу / Пер. с англ. Т. А. Михайловой и В. П. Руднева; Аналитич. ст. и коммент. В. П. Руднева. М.: Аграф, 2000. – С. 15.
8. *Derrida, J.* *Of Grammatology* / J. Derrida. Baltimore, 1976. P. 158.
9. *Kelley, D.* *Horizons of Intellectual History: Retrospect, Circumspect, Prospect* / D. Kelly // *The History of Ideas: Canon and Variations*. Ed. By Donald R. Kelley. University of Rochester Press, 1990. P. 321.
10. *Эко, У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. ТОО ТК «Петрополис», 1998. – С. 336.
11. *Косиков, Г. К.* «Структура» и/или «текст»: стратегии современной семиотики / Г. К. Косиков // *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму*, М.: Прогресс, 2000. с. 5.
12. *Windschuttle, K.* *The Killing of History: How Literary Critics and Social Theorists Are Murdering Our Past* / K. Windschuttle. San Francisco: Encounter Books, 2000. P. X.
13. *Appleby, J., Hunt, L., Jacob, M.* *Telling the Truth About History*. P. 10.
14. *Rosenau, P. M.* *Post-modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions* / P. Rosenau. Princeton University Press, 1992. P. 180–181.

Ухванова-Шмыгова И. Ф.

## ВВЕДЕНИЕ В ДИСКУРС-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ИЛИ ЧЕМ ОТЛИЧАЕТСЯ КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ОТ ДИСКУРС-АНАЛИЗА

В данной статье автор размышляет над тем, почему дискурс-исследования попадают в категорию модных: раскрывает логику построения ряда дискурс-аналитических практик (на примере практик, рожденных в русле каузально-генетического подхода); сравнивает качественный (дискурс-анализ) и количественный (контент-анализ) подходы к исследованию содержания текста, предлагая переставить акценты (выбирая тот или иной исследовательский подход) в отношении таких категорий, как «объективность», «субъективность», «репрезентативность».

Соответственно, в фокусе внимания статьи понятия *форма* и *содержание* с акцентом на второе, *контент* (содержание) и *контекст* (внетекстовое пространство) с акцентом на первое, понятие *объем* содержания (в частности, речь идет об объемности *референтного* и *кортежного* функциональных содержательных единств), получающей развитие в таких измерениях содержания, как *системное*, *структурное*, *иерархическое*, *линейное*; и наконец, в фокусе внимание различие между *контент-анализом* и *дискурс-анализом*, прочитываемое с позиций специфики каждого из типов выборки и в специфике перераспределения в каждой из противостоящих исследовательских методик объективного и субъективного начал.

Структура статьи включает в себя шесть структурных элементов. В каждом из них вопрос, позволяющий выйти на проблему; ответ, сопровождаемый иллюстрацией, комментарием либо размышлением, и, наконец, тезис, подводящий читателя к тому, что характерно, специфично, неотъемлемо для дискурс-аналитических практик сегодня и в чем их отличие от пришедшего из социологии и используемого при исследовании содержания большого массива текстов контент-анализа.

**Ключевые слова:** дискурс-аналитические практики, каузально-генетическая теория, текст в его функциональном бытии, дискурс, референтное содержание, кортежное содержание, формы организации содержания, иерархия, система, структура, линия, картина мира текста, картина речевого поведения текста, дискурс-катещ.

**1.** Образ языкового знака (слова, предложения, текста) традиционно подается в виде двуликого Януса, одно лицо которого обращено на **форму** а другое на **содержание**. Но что стоит за этим образом, что он символизирует, в чем его суть? Оптимален ли он?

Разнонаправленность ведет к тому, что он видит, а значит и осмысливает два мира. Один из них – среда обитания человека, познаваемая и адаптируемая им, изменяемая соответственно его потребностям. Другой – полностью созданный человеком. И это мир знаков,

своего рода сетка, матрица, карта, путеводитель по миру реальному. Освоение одного мира (среды обитания) тут же усложняет другой мир (язык). Усложнение мира языка дает иные установки поведения в среде обитания, мире, преобразуемом человеком. И тот, и другой мир уже как бы изначально дан человеку при рождении опытом предыдущих поколений. И тот, и другой мир необходимо не только познать, но и освоить, включиться в их преобразование. Каждый может быть ведущий и, одновременно, ведомый. Мир вербальный и мир реальный в каждый конкретный момент бытия человека не совпадают. Слово и реальность конфликтуют. В основе конфликта борьба миров за первенство, значимость, которая приписывается каждому из миров: что важнее факт или его трактовка и какая из трактовок; что есть факт, какие могут быть трактовки? Чувства дают противоречивые сигналы о мире реальном и мире знаков, но мозг способен охватить это противоречие и силой ума восстановить гармонию. И эта борьба вечна, пока жив человек. Насколько велик разум человека? Насколько способен человек гармонизировать ситуацию, опираясь на разум и игнорируя противоречивый опыт чувств?

Мы можем быть вполне удовлетворены чтением детектива, если есть захватывающее хитросплетение *сюжетных* линий, и не ропщем, если *форма* подачи содержания хромает. Мы можем наслаждаться красотой художественного слова автора, представляющего другую культуру, порой не совсем понимая смысл каких-то слов, додумывая, домысливая, порождая свое «видение» реальности. Ведущим в нашем понимании становится что-то одно: либо мир реальный (я знаю, я освоил эту реальность и потому понимаю слова, знаки, ее описывающие, наполняю форму содержанием), либо мир знаков (я понимаю слова, они несут мне содержание, и потому понимаю описанную реальность, формы проявления реальности). И мы уже готовы развести миры по разные стороны, мир формы и мир содержания. Только для одних формален, бездушен мир знаков (это всего лишь форма мысли, а не сама мысль), а для других бездушна, формальна среда обитания, пусть даже преобразованная человеком, созданная им (предмет, созданный или воссозданный кем бы то ни было, не хранит в себе души мастера). Где же истина?

Чуть ли не с самого детства мы приучаем детей к тому, что языковое воплощение мысли всего лишь форма, одежда мысли, удачная или неудачная, хорошая или плохая, но не соучастница мысли. За школьное сочинение мы ставим две оценки: одну за форму (языковое воплощение мысли), другую за содержание (за мысли). Причем за

форму оценка имеет больший вес: она первая, она мотивирована, количественно оправдана (количество ошибок), а вторая размыта («тема не раскрыта», или «раскрыта не так», а как надо?). И бывшие школьники (уже став студентами) начинают сравнивать содержание оценки в школе и вузе. Они говорят: «Для нашего школьного учителя было главное рассказать красиво, а здесь, в вузе, мало кто обращает на это внимание. Главное – содержательно, пусть даже за счет красоты изложения». Понятие «красота» изначально привязывается студентами к внешнему, формальному признаку текста. Но постепенно приходит понимание, что понятие «красивое» может быть применимо и к мысли как таковой. Единение содержания и формы, гармония между ними становятся потребностью, ценностью. Но часто идеальной, а не реальной. Изучить предмет и обрести навыки четко, красиво репрезентировать его – это для многих так и остается идеалом. Почему? Возможно потому, что понятие «идеал» сопоставляется не с процессом, а с результатом, а ведь коммуникация, общение, мышление есть в первую очередь процесс, жизненно важный, определяющий *самость* человека.

Мы полагаем, что есть необходимость подумать о значимости оценивать в педагогической практике не только и не столько результаты познания (эту оценку поставит сама жизнь, а точнее итог жизни), но и сам процесс: поиск формулировок, способ подачи фактов, комментариев, интерпретация, сопоставление, т. е. процесс рождения мысли, процесс размышления и т. п. Оценивают ли к реальной педагогической практике учителя (преподаватели) этот процесс; готовы ли слушать и слышать не истину, а *путь* к ней; или мы приемлем только конечный результат – по существу и красиво, результат, нередко достигнутый простой зубрежкой?

Таким образом, сформулируем **тезис 1**. Мы полагаем, что образ двуликого Януса переносит акцент на вечный конфликт процесса познания, акцентирует внимание на недостижимости единения двух миров. Но конфликт лишь изначальная, стартовая позиция процесса познания (и, возможно, завершающая). Само познание есть процесс преодоления конфликта и обретения внутренней гармонии. Преодоление конфликта требует рассмотрение уже самого процесса познания как ценность. Перенос акцента внимания с результата на процесс неизбежно приводит к гармонизации отношений между формой и содержанием, признания возможности проявления одного в другом, перехода одного в другое, дополнение одного другим, но не «чистое» распределение функций. Так, возможно, более уместен здесь иной образ –

обычный человек? Его оба «глаза» (**форма и содержание**) создают объемное видение (на том основании, что орган зрения у человека бифокален). Единство коммуникативного и познавательного начал, предмета общения и субъектной ситуации общения, и есть объемное видение, которое превращает текст (предмет общения) в *коммуникативное* (субъект-субъектное) событие.

Можно добавить в этой связи мысль о том, что при таком видении меняется отношение к тому, что считать ошибкой в «живом» тексте. Новая кажущаяся шероховатой форма изложения мысли может быть просто иной мыслью, а редактор, не замечая этого, начинает править текст и теряет саму мысль автора, меняя на иную, привычную, типовую. Шероховатость в итоге рождает не только новые мысли, но и новые формы (как, например, «несоединимые длины» в технологии стрижки). Прочитать форму через призму содержания (например, жанр с помощью категорий «открытый-закрытый») – это и есть первый шаг навстречу дискурс-анализу, первая аналитическая практика дискурс-анализа, которая пришла в эпоху постмодернизма). В тексте важно не общее, типовое, а то, что эксклюзивно, единично, что важно для конкретной ситуации общения. Текстом можно считать все, что включено в субъектную ситуацию общения, например, архитектура, игрушка....Так, магазин принимает на возврат игрушку, если ребенок скажет, что она ведет себя «недружественно» по отношению к нему (*It is not friendly to me*). Можно ли «яростно» спать? Да, именно яростно, как бы назло всем иногда мы отсыпаемся после какой-то навалившейся на нас работы. Но компьютерный словарь подчеркнет это словосочетание как неправильное, если не поставит кавычек. Но кавычки это индикатор того, что уже появилось новое значение у слова, просто к нему необходимо привыкнуть.

**2.** Понятия «содержание» (также «**контент**») и «**контекст**» традиционно рассматриваются в качестве антонимических, противостоящих. Так ли это в реальной коммуникации? И что стоит за таким понятием, как «максима вежливости Грайса», и таким явлением, как «вежливо говорящий человек»?

Рассмотрим пример, приведенный одним из докладчиков на рижской конференции русистов в мае 2005 г. Пафос докладчика состоял в том, что фраза москвича в автобусе, обращенная к пассажиру-вьетнамцу, «На два!», произнесенная вместе с протянутой бумажной банкнотой, вьетнамцем не понимаема, ибо он знает русский язык (содержание слов, текста), но не понимает ситуацию (не знает содержание контекста). «Надо учить иностранцев не только языку, но и кон-

тексту, – комментирует данную ситуацию докладчик, – объяснять на уроках русского языка, что «на два» (или «на два, пожалуйста») вместе с протянутой денежной банкнотой означает количество билетов, а деньги надо передать водителю. Если же не объяснить на уроке этот контекст, то вьетнамец простоит с банкнотой очень долго, размышляя, что же ему сказали».

Мы, порой, очень односторонне понимаем «максиму вежливости» Грайса, ибо считаем вежливость скорее формой поведения, чем содержательной компонентой общения. Простое добавление слова «пожалуйста» - это формальный подход (а нередко и просто акцент на себя: смотрите, какой я вежливый). В ситуации общения с пассажиром-вьетнамцем увидеть реального, а не типового адресата, т. е. того, кто стоит перед тобой, и сказать так, чтобы собеседник понял, а при необходимости и ввести контекст в содержание текста – вот путь к актуализации данной максимы. Но в таком случае порождается уже другой текст, текст, несущий другое содержание. А слово «пожалуйста» во фразе «На два!» будет насмешкой над вежливостью, ее гримасой, в то время как отсутствие слова «пожалуйста», но при этом присутствие куда более важных слов, объясняющих ситуацию, будет кодировать и декодировать «саму вежливость» (inherited politeness).

Таким образом, можно сформулировать **тезис 2**. Разведение контента и контекста как диаметрально противоположных величин несколько устарело. Контекст есть продолжение контента, а контент – продолжение контекста. И это второй шаг к пониманию, что такое дискурс-анализ, и вторая аналитическая практика дискурс-анализа – реконструкция социального контекста, вписанного в текст.

В результате нового прочтения соотношений между этими явлениями мы можем сказать, что вежливость это содержательная характеристика коммуникации (так же, как и «красивость» в обсуждении и формулировке тезиса 1).

**3.** Какие из форм организации **предмет-ориентированного содержания** обязательны, а какие факультативны при устной передаче содержания (предмета разговора) текста (его пересказе) или его письменном реферировании, если принять посылку каузально-генетической теории содержания, что содержание текста организовано структурно, системно, линейно и иерархически? Какие аналитические практики дискурс-анализа помогают реконструировать содержание с учетом этих форм?

Каузально-генетическая теория плана содержания текста, интегрирующая в себе разные подходы к содержанию и строящая свой соб-

ственный с учетом *взаимодействующих составляющих*, порождаемых воздействием факторов (постояннодействующих причин) и фактумов (результатирующих причин), операционализирует предмет-ориентированное (также референтное) содержание (о чем текст) в четырехмерном пространстве, уходя тем самым от плоского, примитивного видения содержания, утверждая, что содержание есть не просто отношение чего-то к чему-то (знак, - реальность, знак, – субъект), а некая многомерная организация; каждое измерение этого многомерного явления развивает, уточняет, верифицирует предмет внимания текста, делает его живым, внутренне конфликтным, многозначным.

Каузально-генетическая теория – это единственная, известная нам, теория содержания, которая объединяет *центробежные* и *центростремительные* силы содержания. Она, *во-первых*, делает акцент на *единение* лингвистического и внелингвистического, актуального и потенциального, феноменологического и идеального (идеалогического: *idea-bias*) в содержании текста (т. е. описывает его внутреннюю организационную структуру). Она, *во-вторых*, делает акцент на *разъединение* составляющих *функционального* плана содержания текста: содержания, реализуемого в реальном коммуникативном пространстве, в субъектной ситуации общения, с учетом диалектического единства, а значит столкновения и развития функциональных составляющих, а точнее функциональных составляющих синтезированных единств, а именно: знание – отношение, смысл – сущность, предмет-и субъект-ориентированное содержание.

Остановимся подробнее на *предмет-ориентированном функциональном содержательном единстве*, которое можно так же представить как «референтное содержание, реализующее себя в многомерном пространстве». Благодаря этой многомерности, мы предложили назвать референтное содержание дискурса «дискурс-картиной мира» (понятно, что картина может представлять собой и некий набросок, рисунок или иной жанр изображения реальности). Четыре измерения референтного содержания текста в его функциональном бытии представляют собой следующие позиции:

(1) *структурное измерение референтного содержания*: его тематический срез (о чем текст?) с учетом глубины структурирования тем, его составляющих (собственно значение текста, его познавательное содержание, для которого важно, **что** именно репрезентировано, но не важно как, какими словами);

(2) *иерархическое измерение содержания*: тематический срез с учетом его иерархического решения (прагматическая значимость содержания);

(3) *системное измерение содержания*: его тематические поля, т. е. вербальная репрезентация предмет - ориентированного содержания или языковое содержание текста, которое поддерживает тематический срез, но задает и свое поле тем, благодаря своему, особому выбору в первую очередь лексических, но также и грамматических средств языковой *системы* (значимость, зафиксированная системно). Как видим, здесь форма репрезентации важна исключительно из соображений кодирования и декодирования дополнительного содержания, дополнительных значимостей, которые она с собой несет;

(4) *линейное измерение содержания*: линейная репрезентация в первую очередь тематических полей, но также и тематического среза, ибо одно выверяет другое, а все вместе они выверяются линейно, текстуально, нарративно (значение, зафиксированное линейно, синтагматически). Здесь мы реконструируем рамочные темы, стержневые темы, сопутствующие, поддерживающие и т. п., понимая лучше то, как реализуется замысел автора.

Вернемся к нашему вопросу: «Так какое же измерение важнее?» – и попробуем ответить на этот вопрос, проанализировав одно из ключевых высказываний одного из текстов (своего рода текст в тексте).

Оригинальный текст:

*Relationship between the experience of reading and what is now fashionably referred to in education-speak as 'transferable skills', that is, a spin-off in understanding, communicative abilities, and independent thinking, comes as no surprise to those of us who teach in modern universities.*

Перевод:

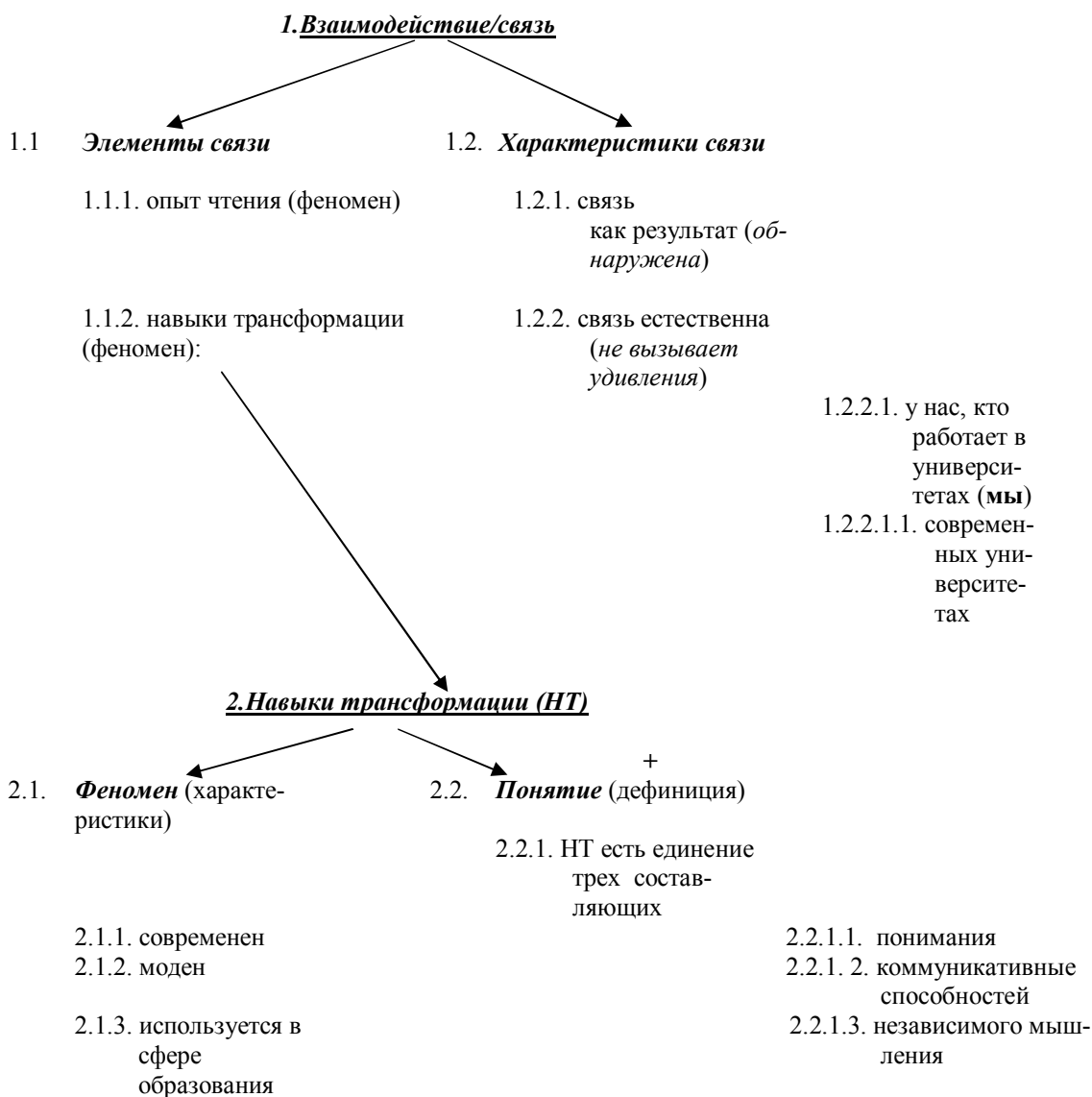
*«Обнаружение непосредственной связи (взаимодействия) между опытом чтения и формированием того, что сейчас модно называть в образовательной среде «навыком передачи» (навыком интерпретации, трансформации), т. е. того, что есть составляющее трех начал – понимания, коммуникативных способностей и независимого мышления, не стало чем-то неожиданным для тех из нас, кто преподает в современных университетах» [2].*

О чем данное высказывание? Попробуйте передать его идею (устно или письменно), и вы поймаете себя на мысли, что стремитесь передать *линию* текста, что сделать достаточно сложно, ввиду наличия в нем нескольких тематических направляющих с разной степенью их глубины. Заучивание общей линии текста наизусть и ее воспроизведение мало продвинет нас к пониманию этого текста. Оно может лишь



породить иллюзию понимания – воспроизводишь, значит понимаешь. Каков же иной путь?

Построим **карту-схему предметно-тематического содержания** текста с учетом (в первую очередь) номинации и развития (расщепления, операционализаций) тем, которые содержит данное высказывание (структурная или когнитивная компонента), сохранив при этом внимание к тому, как они соотнесены друг другом, т. е. как они ранжированы, что изначально является более важным, значимым, а что сопутствующим (иерархическая или прагматическая компонента) (см. карту-схему 1).



Карта-схема 1

Как видим, тематический срез многопланов. Здесь есть **собственно темы** (мы маркируем их жирным курсивом), т. е. те элементы содержания текста (предмета обсуждения), которые получают свое структурное развитие. Здесь есть и **темы-топики**, т. е. ключевые темы, организующие весь тематический срез текста (жирный курсив, подчеркнуто). Нумерация – это еще один вариант маркирования. Здесь он помогает нам увидеть специфику взаимодействия, а значит специфику иерархической организации тем данного высказывания.

Итак, мы собрали (с помощью карты-схемы) базу данных для реконструкции структурного и иерархического развития референтного содержания текста. Это и есть **первая аналитическая практика**, которая приближает нас к пониманию того, о чем текст. Приближает, ибо есть еще два измерения референтного содержания текста, без «считывания» которых мы еще не можем сказать, что реконструировали дискурс-картину мира данного текстового пространства в полной мере. И все же следует признать, что, используя данную аналитическую практику, мы получили достаточно четкое понимание предмета общения. А уже далее мы; можем (опираясь на это понимание), реализовывать ту задачу, которую мы перед собой ставили изначально: пересказать, прореферировать текст (т. е. реализовать академическую задачу), либо провести анализ содержания (реализация исследовательской задачи).

Пересказ по карте-схеме дает оптимальную свободу в репрезентации предмета разговора. Так, референт-переводчик может начать реферирование текста так: *«Текст посвящен такому феномену и понятию, как «навыки трансформации». Оно является актуальным и даже модным сегодня в университетской среде. Автор определяет его следующим образом...»*, (т. е. идти по нисходящей, от общего к частному), а может идти и противоположным путем, по восходящей: от частного к общему, как например: *«Понимание, коммуникативные способности и независимое мышление являются непосредственными составляющими навыка трансформации, который, в свою очередь, непосредственно связан с опытом чтения...»*. Теперь мы можем рассказать, о чем текст, отталкиваясь от любой точки карты-схемы, ибо она нелинейна. Данными примерами пересказа мы просто подтверждаем, что линия – это всего лишь одна из форм организации содержания текста, которая совсем не обязательна для обучения пересказу. Более того, она часто просто мешает сосредоточиться на главном. В своих вариантах пересказа мы независимы от оригинальной линии

текста, но мы четко видим, что именно есть предмет внимания текста. Отсюда легкость пересказа и это естественно; ибо нам всегда легко говорить о том, что мы понимаем.

В свою очередь, если использовать карту-схему для проведения последующего дискурс-анализа, то можно, с опорой на собранную базу данных, констатировать следующее:

- предмет-ориентированное содержание текста сконцентрировано вокруг феномена и понятия «*навыки трансформации*» и проявляет себя в двух темах-топиках;
- первая тема-топик – «*взаимодействие, связь, которую видят профессионалы*», одним из элементов которой и являются навыки трансформации. Эта тема-топик помещает нас в определенный социальный контекст (подтема «*мы и университетское образование*»), показывает новизну, актуальность этого взаимодействия, значимость;
- вторая тема-топик объясняет сущность выделенного элемента связи, поддерживая первую в аспекте актуальности и даже «модности» термина. Как видим, тематичен и предмет общения, и субъекты, вовлеченные в разговор.

Как видим, разница между реферативным пересказом текста с опорой на материал карты-схемы 1 и анализа содержания текста с опорой на ту же базу данных в экстенсивном использовании метаязыка во втором случае. Только если для реферирования такой базы данных в принципе достаточно, то для реконструкции картины мира текста нет.

Для полноты анализа предмет-ориентированного содержания необходимо добавить (что понятно из вышеприведенных рассуждений) две другие формы организации этой функциональной содержательной целостности – *линейную* и *системную* характеристики. Ведь первые две относительно свободны от знаковой маркированности идей (для них главное, что стоит за знаком, т. е. сама мысль, но не то, что привносит с собой знаковая форма выражения мысли). Именно в парадигматических (системных) и синтагматических (линейных) связях реализует себя знак (вербальная репрезентация), организуя содержание и, тем самым, влияя на него. Понятно, что выбор знакового ряда автором текста может быть относительно гибок и отражает (формирует) его отношение к предмету общения.

Анализ *системной* организации содержания опирается уже на другую аналитическую практику, такую как реконструкции темати-

ческих полей текста. Используя ее, мы реконструируем из данного текста следующий набор значимых тематических полей:

- (1) поле профессиональной лексики: *relationship, experience of reading transferable skills, understanding, communicative abilities, independent thinking, modern universities* – взаимодействие, опыт чтения, навыком трансформации, понимание, коммуникативные способности, независимое мышление, современные университеты;
- (2) поле разговорной лексики: *fashionably, comes as no surprise, those of us who teach* – модно, совсем не удивительно, те из нас, кто преподает;
- (3) поле, которое мы не можем не заметить в тексте оригинала – это слова «*education-speak*» и «*spin-off*», представляющие собой профессиональный жаргон.

Можно обратить внимание также на особенности синтаксического выражения:

- (4) очень длинное сложноподчиненное предложение, с четырьмя подчиненными синтаксическими частями разного характера и объема и одной примыкающей частью, уточняющим лексическим блоком (вкрапление дефиниции);
- (5) риторический прием – выделительное предложение *those of us who teach* – тем из нас, кто преподает.

Какое знание о предметном содержании текста добавляет нам знание тематических полей? Теперь с уверенностью можно сказать

- (а) что предмет разговора имеет как бы двойную **глубину** содержания: одна за счет структурирования тем (о чем мы говорили выше), а вторая раскрывается тем, кто понимает данную терминологию;
- (б) что предмет разговора эмоционально окрашен, «осовременен», тема «Мы, преподающие в современных университетах» хоть и не получает особой глубины, но имеет двойную **значимость** (как структурном, так и системном развитии);
- (в) что предмет разговора субъективирован.

И наконец, что нам говорит оригинальная *линия* подачи референтного содержания? Реконструкция линейной организации референтного содержания это еще одна необходимая **аналитическая практика**.

Текст начинается (1) с идеи связи, (2) элементы, ее составляющие, расположены от нетематического к тематическому, т. е. от хорошо известного (опыт чтения) к новому; (3) причем новое, оно же

главное, намеренно откладывается на более позднюю презентацию, а пока автор стремится преподнести идею значимости, актуальности того, что в тексте главное, что объединит две темы-топика, что последует позже; (4) наконец, введя главное, ключевое слово (навыки трансформации), автор сразу же дает (5) определение и уже затем завершает свое послание, (6) тематизируя себя и свою аудиторию, объединяя себя с аудиторией, вписывая, таким образом, социальный контекст в текст и субъективируя предмет разговора.

Можно прокомментировать новое, полученное нами знание о линейном содержании текста (в контексте старого знания, т. е. других форм организации содержания текста) следующим образом. Картина мира текста, заданная тематически (темами-топиками), имеет четко выраженный фокус внимания, который спасает текст от чистой констатации, бессюжетности. Фокус внимания достаточно долго держится на всем, что подводит к новому термину (его связи, его значимость...): он как бы освещает изначально окружение главного, а уже потом **главное**. Так, он делает картину мира живой, напряженной, заряженной энергией. С тем, чтобы потом (и, как нам кажется, несколько неожиданно) перевести фокус внимания на субъектов коммуникации, субъективировав таким образом предмет разговора и сделав его еще более актуальным, значимым.

А теперь синтезируем поступенчатый комментарий и постараемся воспроизвести картину мира текста всей его целостности:

(1) в центре внимания картины мира текста – феномен и понятие «*навыки трансформации*». Мы видим, с каким другим явлением это явление (феномен) связано (*с опытом чтения*), в какой среде оно себя проявляет и для кого актуально (*для университетских преподавателей, в образовательной среде, в современных вузах*) и для какого времени (*сегодня*) оно важно, каким образом оно характеризуется (*как модное, современное*); (2) прочитывая его как понятие, мы понимаем его суть, из чего оно складывается (единство коммуникативных способностей, понимания и независимого мышления). Картина мира уводит читателя вглубь понятия не только структурируя его, но и систематизируя, помещая в определенное терминологическое русло (*терминология дидактического плана*), но при этом сохраняет определенный эмоциональный фон; (3) картина мира, изначально несколько размытая, как бы специально не спешит с фокусировкой на главном (явлении и понятии), еще больше подчеркивая его значимость, актуальность, но вводя его, заряжает его энергией, субъективирует его; (4)

что, в свою очередь, становится фоном рождения значимости другой темы – субъектов университетского образования, а точнее педагогов, тех, кто учит.

Вот, в общих чертах, и все, что можно сказать о предмет-ориентированном (референтном) содержании данного текста, способах его организации и использовании в данном конкретном случае соответствующих аналитических практик.

Чтобы закрепить знание о специфике реализации аналитических практик для реконструкции картины мира текста с учетом возможной их вариативности, обратимся к *еще одному примеру* и посмотрим, каково референтное содержание текста (с учетом всех форм организации этого содержания) одной из сказок-притч. Приведем полностью притчу в нашем переводе:

#### **Мальчик, который кричал «Волк»**

*Это история о мальчике из маленькой деревеньки, расположенной в горной местности. Мальчик не ходил в школу – он пас овец отца. Но работа была очень скучной.*

*Однажды мальчику пришла в голову идея пошутить над жителями деревни. Он закричал: «Волк! Волк! Помогите! Волк убивает наших овец».*

*Жители деревни прибежали на место крика. Мальчик засмеялся, а люди увидели, что никакого волка не было. Они очень рассердились.*

*Прошло время и опять мальчик пас овец. Вдруг он увидел крупного волка и закричал: «Волк! Волк! Помогите! Пожалуйста, придите и помогите мне». Но жители деревни подумали: «Это опять он. Значит, нет никакого волка». И они не пришли на помощь мальчику. Волк убил всех овец.*

Рассмотрим, во-первых, практику, которая помогает нам «снять» структурное развитие референтного содержания текста уже без дополнительной цифровой нагрузки, а значит без включения в базу данных информацию по иерархической организации референтного содержания. Отметим также то, что в более ранних работах мы называли эту практику (или технику, также методику) анализа идентификативно-интерпретативным анализом. Название мотивировано тем, что в данной практике мы *идентифицируем* темы текста и показываем, как текст (автор текста) их *интерпретирует*, в данном случае структурирует. Но эту технику можно назвать и более точно: **анализ идентификации тем текста в их структурном развитии**. Темы задаются с помощью логического, индуктивно-направленного размышления: от частного к общему.

Итак, в нашем тексте мы видим следующие темы текста и их структурное развитие (поясним, что в двойные скобки мы поместили предварительный комментарий):

◀ Данная история

● о мальчике ((не о жителях деревни, жизни в деревне, жизни в горной деревне, работе ребенка, волках или овцах, а о мальчике!!!))

◀ мальчик

- где живет (= маленькая горная деревенька)
- что (не) делает (= не ходит в школу, = пасет овец отца)

◀ работа мальчика

- скучная

◀ Событие одного дня ((по существу коммуникативное событие= общение между субъектами))

- участники события: = мальчик, = жители деревни
  - действия участников ((включая невербализованный контекст деятельности))  
= мальчик ((пас овец)):
    - план, размышление (пришла в голову идея пошутить над жителями деревни);
    - реализация плана (пошутил: закричал «Волк! Волк! Помогите! Волк убивает наших овец»);
    - эффективность реализации плана (засмеялся, когда люди прибежали – шутка удалась).
- = жители деревни
- их реакция (прибежали на место крика)
  - осознание (увидели, что никакого волка не было)
  - последствие осознания (очень рассердились)

◀ Событие другого дня ((«полукоммуникативное», ибо общения как такового не состоялось, отказ от взаимодействия со стороны адресата))

- участники события (= мальчик, = волк, = жители деревни, = овцы)
  - действия участников  
= мальчик:
    - работал (пас овец)
    - наблюдал (увидел крупного волка)
    - реакции (закричал: «Волк! Волк! Помогите! Придите и помогите мне, пожалуйста».)
- = жители деревни
- план, размышление (думали: «Это опять он. Значит нет никакого волка»)
  - реализация плана (не пошли помогать мальчику)
  - неэффективность реализации плана ((из чего и рождается новая подтема)) = = волк (вследствие заданной ситуации: отсутствие сопротивления)
  - убил всех овец

*Карта-схема 2*

Так, мы собрали базу данных и теперь будем ее *интерпретировать и анализировать*, причем, в данном случае, не только с позиции развития тем (структурная или познавательная референтная компонента), но также и с двух других позиций:

- (1) их значимости (иерархическая или прагматическая компонента) и
- (2) нарративного развертывания (линейная или синтагматическая компонента).

Мы подключили здесь еще две пространственные составляющие референтного содержания. Почему? Иерархическая компонента оказалась видимой здесь и без маркирования значимости тем и их элементов с помощью цифр и букв, ибо текст достаточно прост. Также и линия практически сохранена в карте-схеме 2, а значит, нет необходимости в аналитической практике «реконструкция линии развития референтного содержания текста» или иное название практики, *«техника линейного картирования»*. Мы полагаем, что использование этой практики необходимо при наличии хотя бы некоторого множества переплетающихся, реализующихся друг в друге тем.

Итак, посмотрим на наш текст с учетом вышесказанного и собранной базы данных.

Мы обнаружили пять тем. Первые три темы – *вводные*. Первая («данная история») вводит информацию о самой истории-притче: определяется фокус внимания автора и, понятно, автор желает, чтобы этот фокус внимания был и у читателя. Соответственно тема структурирована неглубоко, ибо глубина не ее предназначение. Вторая и третья («мальчик» и «работа мальчика») вводят информацию о главном герое. Темы также поверхностно представлены, скорее, расставлены акценты (мы видим, что место жизни задает деятельность мальчика, и с позиции этой деятельности жизнь мальчика скучна). Другие герои истории не попадают в вводную группу тем (анализ значимого отсутствия). Автор тем самым дублирует (верифицирует) информацию о том, что речь, собственно говоря, не о них, а о мальчике.

Две оставшиеся темы событийны. Внутри каждой – свой тематический блок, свои участники события, но в целом они симметричны. Заданные подтемы имеют практически аналогичное структурное развитие. Это обстоятельство может указывать на тот факт, что и мальчик и жители деревни *одинаково вовлечены в эти события, а значит могут нести одинаковую долю ответственности за них*.

Однако этот вывод из анализа структурного компонента референтного содержания находится в некотором противоречии с выводом, который можно сделать из анализа его линейной компоненты.



Первое событие подается в двух абзацах: отдельно действия мальчика (шутка), отдельно – людей (хотели помочь и потому прибежали). Второе – в одном абзаце. Если мы рассматриваем абзац как основу для какой-то одной идеи с учетом ее развития, то можно сказать, что идея автора объединить абзацы означает его попытку затушевать ответственность жителей за съедение волками овец. Такой вывод поддерживается и тем, что в первом абзаце было сказано, что история не о жителях деревни и не об овцах, которых в итоге съели, а о мальчике. Вывод поддерживается и объяснением в тексте того, что подумали жители. Но может ли в реальной ситуации интенция оправдать результат (?), если, конечно, уместна здесь такая постановка вопроса.

Таким образом, имплицитная тема «кто виноват» в линии заданной автором, развивается в одном направлении – «конечно мальчик», а в структуре в другом – «конечно жители».

Посмотрим еще одно пространственное воплощение референтного содержания – *системное* и подумаем, меняет ли оно что-то в картине мира, репрезентированной вышеописанными тремя пространственными позициями.

В тексте мы обнаруживаем следующие тематические поля:

- (1) поле слов, характеризующее главного героя – мальчика:
  - (а) характеристики мальчика: *мальчик; история о мальчике, мальчик из маленькой горной деревеньки; мальчик, который кричал «волк»;*
  - (б) рутинная деятельность мальчика: *не ходил в школу, пас овец отца;*
  - (в) характеристики деятельности мальчика: *работа очень скучная;*
  - (г) мыслительная деятельность мальчика: *идея пошутить над жителями деревни;*
  - (д) Событие 1: разовые действия мальчика (реализация идеи, идея удалась): *закричал «волк...», засмеялся;*
  - (е) Событие 2: разовое действие мальчика (реакция на увиденное): *увидел, закричал: «Волк! Помогите!...»;*
- (2) также главные герои: *жители деревни, люди;*
  - (а) их реакция на крик мальчика + реакция на то, что они среагировали на крик мальчика: *прибежали, увидели, очень рассердились;*
  - (б) мыслительная деятельность и ее реализация: *подумали, не пришли на помощь;*
- (3) (виртуальный и реальный объект, он же активный субъект): *волк, никакого волка, крупный волк; волк уби (виши) всех овец;*
- (4) (реальные объекты): *овцы отца – волк убил всех овец;*
- (5) значимое отсутствие!!!: нет лексики, хоть как-то характеризующей отца или просто присутствие отца мальчика;
- (6) маркированное пространство: *деревенька, горная местность, место крика* (место, где мальчик пас овец);

(7) маркированная эмоциональная максима (превосходная степень): *очень скучная работа мальчика, люди очень рассердились, волк убил всех овец.*

(8) синтаксис;

(а) прямая речь: характеризует событие или ключевого субъекта (в заголовке);

(б) простые предложения, кроме первого, но и мысль первого простая (ее можно представить как: «*Это история о мальчике из маленькой горной деревеньки*»);

(в) знаки препинания: восклицательный знак в прямой речи только и односложных предложениях.

### *Карта-схема 3*

Что дает нам карта-схема 3?

Картина мира текста, согласно системной характеристике содержания, представляет собой некое локальное пространство, абсолютно не значимое само по себе, ибо нет географических названий, даже вымышленных названий, а есть только их типовое видение и привязка к мальчику и событию, которые и подает текст.

Впрочем, и мальчик также неважен, ибо и у него нет ни имени, ни реальной семьи, ни того, чем обычно занимаются дети. Это типовой мальчик в некоей ситуации, в некотором событии. Мальчик здесь – это скорее некая отправная категория текста. Данная категория может быть интерпретирована по-разному. Быть может, за ней идея одиночества: ведь привязка мальчика к реальности в данном тексте это овцы, которых он пасет, но которые его никак не занимают, и люди, с которыми ему хочется общаться, но им нет дела до него.

События подаются схематично, как действия, вызванные также типовыми фактами или мыслями, которые просто констатируются. Единственная привязка к конкретному событию – прямая речь, создающая идею события, а значит и идею участия в этом событии ряда субъектов и объектов, а также восклицательные знаки, создающие эмоциональный ряд события.

Наиболее реален волк. Он вначале подается как идея волка, которую можно представить и на которую можно среагировать. Затем его описание как факта события вполне реально и достаточно – *крупный* (достаточно, для декодирования реального страха при встрече с волком как опасностью, ибо нам не нужно уточнять другие характеристики волка, и иного имени у него быть не может).

Овцы также не совсем реальны. Идею нереальности создает слово «всех» во фразе «волк убил всех овец». Ведь в картине мира текста не совсем ясно, сколько их было, а значит и сколько съедено, непонятно даже «всех» – это много или мало. Поэтому есть основания относить

фразу «волк убил всех овец» не к факту реальному (убийство кого-то), а к факту, виртуальному, гипотетическому, к подаче факта ради эмоции, а не ради самого факта.

Анализ системного содержания можно и углубить. Карта-схема 3 достаточно емкая и информативная, а значит в ней можно найти посылки и к другим выводам.

Итак, мы сняли четыре вида информации о картине мира данного текста и поняли, что картина мира подвижна, многогранна, многопланова, в чем-то конфликтна, в чем-то едина. Последний этап исследовательской процедуры – это объединение (синтез) всех проанализированных элементов содержания и описание картины мира в ее целостности. Мы также поняли в процессе нашего анализа, что если бы мы не читали текст каждый раз с иным фокусом внимания, то мы бы не смогли так глубоко проникнуть в его содержание. Мы бы не увидели то эксклюзивное, что есть в тексте, значит и в текстах такого типа притчах.

И наконец, поставим перед собой цель: свести всю информацию воедино, т. е. выйти на порождение нового текста о данном тексте, текста, представляющего собой описание дискурс-картины мира, репрезентированной в данном текстовом пространстве. И это уже синтетическая практика, дающая нам конечный результат данного исследования, то ради чего мы использовали 4 аналитические практики.

Итак, картина мира текста сфокусирована на типовом мальчике определенной местности (*маленькой горной деревушки*), который представлен в типовой деятельности данной местности (*пастух овец*), причем деятельность констатируется как *скучная*. Мальчик представлен также во взаимодействии с жителями деревни и со средой обитания (волк). Картина мира репрезентируют два события, происходящие в разные дни и два плана (виртуальный и реальный: тот, что мыслится, и тот, что имеет место в реальности: реальные субъекты, их мысли-планы и действия, но волк как виртуальный, так и реальный, действия последнего. Впрочем, реальность–виртуальность здесь неоднозначна по отношению ко всем гороям и участникам событий). Взаимосвязь героев текста создает некоторую симметрию картины мира, которая в то же время не абсолютна. Фокус внимания перемещается от мальчика к жителям деревни и опять к мальчику. Реальное–виртуальное также, и на это мы уже обратили внимание, не абсолютно. Вот почему можно сказать, что картина мира текста это не только и не столько конкретные субъекты и конкретные события, и осмысле-

ние поведения субъектов. Иначе говоря, в картине мира присутствует одновременно событие и его оценка, отношение к нему, которая, однако, имплицитна; содержание рождается как бы между темами, а не в них самих. Тот факт, что картина мира – это одновременно факты, их оценка, и в то же время и как бы реальные факты и субъекты, и как бы нереальные, приводит к пониманию того, что здесь рождается новое содержание между фактами и оценкой, реальностью и ирреальностью. И это содержание – вопрос: кто виноват, а также мораль, что хорошо, что плохо. В картине мира сохраняется, тем самым, конфликтная ситуация, которая имеет все основания быть прочитанной по = разному. Так мы можем говорить о субъективированности референтной информации, а значит о том, что есть авторская картина мира и картина мира читателя. Авторская представлена как фокусированная на мальчике и, соответственно, ответ на вновь возникший вопрос делает виновным мальчика. Текст, прочитанный и оцененный читателем, может иметь другую фокусировку и другой ответ. И эта позиция именно в картине мира, она тематична, она референтна. Она прочитывается, декодируется, реконструируется.

**Тезис 3**, который мы хотим сформулировать на основании данных размышлений и с учетом двух вышеприведенных тезисов, будет следующим. Дискурс-анализ есть: (1) результат перехода от видения формы и содержания как противостоящих друг другу к видению содержания как продолжение и упорядочивание формы, (2) результат перехода от видения контекста и контента как противостоящих друг другу к видению их как способствующих взаимному развитию, взаимообогащению, взаимной реализации. Это означает, что реконструкция содержания текста есть работа с ним как с целостностью, единичностью, эксклюзивностью; внимание к частному, отдельному, единичному; внимание к каждой отдельной дискурс = категории, которая попадает в фокус внимания аналитика с тем, чтобы решить ту или иную задачу и, тем самым, приблизиться к более глубокому пониманию содержания текста. В данном случае такими дискурс-категориями стали:

(1) *темы с учетом двух координат, определяющих развитие их потенциального содержания (глубина кодирования или декодирования содержания зависит от знания адресантом и адресатом предмета общения и языка, на котором ведется общение); т. е. мы говорим здесь о темах текста в их структурном развитии, т. е. о тематическом срезе текста, и о темах в их системном развитии, т.е. о те-*

*тематических полей текста.* Иначе говоря, «тематический срез» (или собственно темы) и «тематические поля» (или вербализованные темы, репрезентированные в знаке) и есть наши дискурс-категории, которые надо реконструировать, чтобы понять текст;

(2) *темы* с учетом *двух других* координат, определяющих развитие их *актуального* (манифестированного) содержания (содержание как бы лежит на поверхности: оно (оче)видно. Это – те же темы (тематически срез и тематические поля), но уже представленные в синтагматическом измерении (нарративная характеристика содержания; «предмет общения, вытянутый линейно») и иерархическом (прагматическая характеристика; предмет общения в спектре его значимости).

Установив все это, мы также ответили на вопрос: какая из форм организации содержания (структурная, системная, иерархическая или линейная) важнее. Для понимания содержания текста во всей его глубине и функциональной полноте – все.

Для понимания содержания текста в процессе естественной коммуникации все зависит от целевой установки общения. Общения профессионалов, в центре внимания которых находятся их профессиональные вопросы, предполагает актуализацию и структурной, и системной компонент, наряду с иерархической и линейной. Общение ради общения или общение по не столь серьезным поводам, как правило, не требует декодировать информацию структурной и системной компонент. Вполне достаточно декодировать линейную и иерархическую компоненты содержания, т. е. актуальная, манифестируемая содержание, которое и находится в фокусе внимания тех, кто проводит контент-анализ, т. е. тех, кто работает в количественной исследовательской парадигме.

4. Четвертый вопрос, который мы хотим поставить здесь таков: почему преподаватель немецкого языка, обучая аспирантов повелительной форме глагола (ибо такая форма существует и в немецком языке), говорит им буквально следующее: «Только не используйте ее в устной речи, просто знайте, что она есть»

Ответ достаточно прост. Адресат (предполагается, что это человек, для которого немецкий язык будет родным) вместо того, чтобы думать о предмете разговора, станет думать о том, что случилось с собеседником, почему он себя так странно ведет, чем он или она его обидели и пр. Иначе говоря, актуализация содержания перейдет с референтной на кортежную информацию текста (с картины мира текста

на картину его речевого поведения), что является еще одним доказательством наличия обеих. Актуализация этого вида информации чаще происходит, когда есть коммуникативные сбои, когда общение «переходит на личности», когда есть неудовлетворение собеседником. Мы привыкли выносить за скобки такую информацию, считать ее контекстной. Но она всегда присутствует в тексте, планируем ли мы ее или нет (конструктивная, негативная, нейтральная, коллегиальная, дидактическая, пропагандистская, объединяющая, позиционирующая и др.), а при знании аналитических практик, используемых для реконструкции картины речевого поведения текста, мы также можем ее декодировать.

Посмотрим теперь на **аналитические практики, с помощью которых мы можем реконструировать картину речевого поведения текста** на примере вышеприведенных двух текстов («Чтение и университеты» и сказки-притчи).

Для реконструкции *картины речевого поведения текста* (в соответствии с тем, как эту функциональную содержательную целостность операционализирует каузально-генетическая модель содержания дискурса) нам нужно реконструировать *кортежное содержание текста в его иерархической, линейной, системной и структурной реализации*. Кортежное содержание отражает (в пассивных видах речевой деятельности: чтении и аудировании) и формирует (соответственно в говорении и письме) специфику взаимодействия адресант – адресат. Снимая линейную и иерархическую информацию о кортежном взаимодействии, мы реконструируем роли, которые берет на себя адресант и приписывает адресату с учетом линии текста или с учетом их значимости в разных позициях этой линии. Снимая структурную и системную информацию, мы реконструируем специфику содержания, которое несет **формат** текста, и специфику содержания его **жанровой** подачи.

Текст из материала «Чтение и университеты» дает нам основание для констатации того факта, что это **формат** научного письменного общения некоторого интердисциплинарного сообщества. То есть тех, кто занимается исследованием в таких областях знания, как методика преподавания родного языка, педагогика, психология, история образования, теория литературы, а также тех, кто руководит научной работой студентов-гуманитариев.

Жанровый анализ, в свою очередь, говорит о том, что **жанр** является полуоткрытым. *Закрытость* мы декодируем из терминологиче-

ского среза текста, который со всей очевидностью говорит о закрытости дискурсного сообщества рамками профессии коммуникантов. *Открытость* мы декодируем из других лексико-семантических и тематических полей текста (см. с.68 карту-схему 3). Текст открыт всем, кто работает или учится в университетах, кто просто интересуется, чему сейчас учат в университетах, что важно, актуально, модно, наконец.

**Роли** адресанта и адресата в принципе парные и немногочисленные. Так, с позиции значимости это: (1) ученый-педагог – коллегам и одновременно тем, кому интересно (широкой общественности); (2) современный педагог – коллегам, мыслящим прогрессивно; (3) педагог – педагогу; (4) ученый – педагог – всем, кому интересно; (5) ученый-либерал – своим единомышленникам.

С позиции линейного развития можно нарисовать следующую цепочку (где цифры в скобках соответствуют цифрам, обозначающим парные роли адресанта и адресата, которые мы назвали в предыдущем абзаце):

*«Обнаружение непосредственного взаимодействия между опытом чтения и формированием (2) того, что сейчас модно называть (1) в образовательной среде (in education-speak) (5) «навыком передачи» (навыком интерпретации, трансформации), т. е. того, что есть составляющее трех начал – понимания, коммуникативных способностей и независимого мышления (4) – не стало чем-то неожиданным для тех из нас, кто преподает в современных университетах» (3).*

Проанализировав данную цепочку ролей, мы увидели, что рамочным является общение «педагог – педагогу» в контексте современности, актуальности, прогрессивных веяний. В самом тексте дискурсная группа значительно расширяется: если это аудитория из другой среды, но заинтересована в информации, то она все поймет, ибо все разъяснено, определено, трудности понимания, связанные со сферой занятий целевой группы, сняты. Центральное место также занимает позиция свободного, либерального общения.

Подводя итоги, можно сказать о картине речевого поведения первого текста следующее. Автор и аудитория представлены в письменном взаимодействии. Они – это научное интердисциплинарное, скорее гуманитарное, сообщество, которое в каком-то смысле закрыто (не каждый их поймет), но в целом открыто (кому интересно – могут включиться). Реконструкция взаимодействия автора и аудитории позволяет сказать, что кортеж, в первую очередь, профессионален, заинтересован в предмете общения, в поиске нового, значимого,

актуального; заинтересован также в либеральном отношении, открытости общения.

Попробуем теперь реконструировать картину речевого поведения из второго текста. Текст дает нам основание для констатации того факта, что это **формат** общения старшего с младшим, педагога, воспитателя с учеником, воспитанником.

Жанровый анализ, в свою очередь, говорит о том, что жанр задан как полузакрытый. *Закрытость* мы декодируем из того, как структурированы абзацы текста: читатель оказывается ведомым, а автор ведущим, фокусирующим внимание, расставляющим акценты; и особенно из первого абзаца. *Открытость* мы декодируем из последнего абзаца: на вопрос «кто виноват», читатель сам ищет ответ. В то же время максимально много сделано для того, чтобы виновным был назван мальчик, хотя есть в тексте и то, что может посеять сомнения. Если читателю будет дано время на размышление и если от читателя ждут размышлений и поиска своего ответа на ситуацию. Факт, что убиты овцы, достаточно жесткий и им он уже открывает текст для размышлений и выводов.

**Роли** адресанта и адресата в принципе парные и немногочисленные. Так, с позиции *значимости* это: (1) учитель, выделяющий главное – ученик, которому не надо искать, ему уже все дано; (2) наратор, повествующий – слушающий, следящей за повествованием; (3) драматизатор – включенное присутствие; (4) эмоциональный рассказчик – соперживающая аудитория; (5) автор, называющий факты, но не интерпретирующий их – аудитория, академическая, школьная, детсадовская, семейная (но кто именно – не ясно: учитель или ученик? Ребенок или воспитатель, родитель?), которая будет их интерпретировать.

С позиции *линейного* развития можно нарисовать следующую цепочку реализации дискурс-категории «роль»:

**Мальчик, который кричал «Волк» (1)**

*Это история о мальчике (1), из маленькой деревеньки, расположенной в горной местности. Мальчик не ходил в школу — он пас овец отца. Но работа была очень скучной (2).*

*Однажды мальчику пришла в голову идея пошутить над жителями деревни (2). Он закричал: «Волк! Волк! Помогите! Волк убивает наших овец» (3).*

*Жители деревни прибежали на место крика. Мальчик засмеялся, а люди увидели, что никакого волка не было. Они очень рассердились (4).*

*Прошло время и опять мальчик пас овец (2). Вдруг он увидел крупного волка и закричал: «Волк! Волк! Помогите! Пожалуйста, придите и помогите*



*мне» (3). Но жители деревни подумали: «Это опять он. Значит, нет никакой волка» (3). И они не пришли **на** помощь мальчику (4). Волк убил всех овец (5).*

Комментарий по поводу цепочки может быть следующим.

Рамочное общение – это диаметрально противоположное поведение автора, задающее, соответственно, и разное поведение у аудитории. Вначале автор взял на себя роль расставляющего акценты и предоставил аудитории роль следующих за ним, внимающих ему. А в конце он как бы освобождает их от своей фокусировки внимания, предоставляя домыслить. Иначе говоря, начало – это закрытое, фокусированное общение, а конец текста – это общение, открытое интерпретациям. Но взаимодействие, данное вначале, несколько протяженно, в то время как общение в конце текста разово. То есть все сделано так, чтобы подвести читателя к единому выводу.

В самом тексте автор в большей степени наратор, повествующий, а аудитория – слушающий, следящей за повествованием читатель. Но значимо и взаимодействие, где автор драматизатор, он проигрывает роль, вводя прямую речь, что предполагает прямую включенность аудитории, как бы ее присутствие, ибо уже не только рассказчик, но и сами герои общаются с аудиторией.

Появляется у автора и позиция «эмоциональный рассказчик», что должно вызвать сопереживание со стороны аудитории. Но характерно, что это напряжение, эмоция строятся не на использовании эмоционально-оценочной лексики, а на том, что сами факты, которые вводит автор, несут в себе этот отрицательный заряд и, тем самым, должны вызвать негативное отношение у аудитории. То есть уже тут аудитории дана как бы свобода порождения своего отношения, – однако это отношение прогнозируемое ибо заданное, руководимое.

Осмысливая все 4 компонента организации картины речевого поведения второго текста, можно сказать следующее: (1) взаимодействие адресант – адресат это взаимодействие старшего с младшим, педагога, воспитателя с учеником, воспитанником. Адресант как бы ведет за собой аудиторию, фокусирует внимание, расставляет акценты; (2) трудно сказать, какая роль автора иерархически более значимая: изначально кажется, что главное пересказать историю (наратор), потом оказывается, что главное включить аудиторию в историю (драматизация), заставить переживать (эмоциональный рассказчик), но потом становится понятно, что важнее для автора оттолкнуться от этой истории, сконцентрировав внимание на главном, и как бы перейти к новому тексту, тексту морализаторскому, хотя этот текст и не озвучен

(учитель, моралист). Можно добавить также, что только что перечисленная последовательность ролей опять-таки перечисление без ранжирования и без учета линии появления этих ролей в тексте. Если же учесть последнее, то в линейном плане автор уходит от какого-либо давления на читателя, а дает ему возможность самому подумать о тексте и о выводах. Поэтому и здесь мы не можем сказать, что текст однозначен, прямолинеен, прост. Остается недосказанность, открытость взаимоотношений адресанта – адресата, возможность разного наполнения кортежного содержания.

Подведем итоги. Нашим **тезисом 4** будет следующий. Картина речевого поведения есть одна из функциональных содержательных целостностей текста. Процесс переноса фокуса внимания автора и аудитории с кортежной информации на референтную и обратно помогает лучше понять специфику взаимодействия коммуникантов в ситуации общения.

5. Еще, казалось бы, относительно недавно внимание лингвистов было сфокусировано исключительно на анализе морфем и фонем. Позже на словах и их грамматических формах. Те, кто читал «Недоросль» Фонвизина, помнят удивление главного героя по поводу того, что мы общаемся прилагательными, глаголами... В то время эти малые лингвистические формы были еще не совсем понятны обывателю, казались кому революционными, а кому просто модными. Сегодня же фокус внимания – на макрокатегориях: дискурсах, дискурсиях, жанрах, форматах. Эти слова – на слуху, и заговорили о моде на них, даже о революции в языкознании. Что здесь нового?

Сегодня мы так же, как когда-то Фонвизин, можем сказать, что общаемся жанрами, форматами. Что нового мы узнали о жанре, формате, что поместили их в разряд актуальных, новых категорий?

Новое то, что жанр и формат перестают рассматриваться исключительно как форма мысли, а скорее как содержательная характеристика мысли. «В каком мы будем формате?» – спросите вы у журналиста, приглашающего вас выступить в эфире. Вы будете говорить совсем другое и по-другому в зависимости от выбора формата и жанра коммуникации. Жанры «лекция», «семинар», «тренинг», «мыльная опера», «боевик», «мужской сериал», «ток-шоу» задают некое обязательное содержание текстам, репрезентированным ими.

Фильм «Крамер против Крамера» в свое время был увиден и услышан широкой европейской общественностью. Причиной тому – принципиально новое содержание, которое фильм донес до аудито-

рии. Принципиально новое, хотя ключевая тема данного фильма эксплуатировалась продюсерами и ранее: тема неравенства в семье и, в частности, в возможностях карьерного роста мужа и жены, если в семье маленький ребенок, требующий постоянного внимания. В чем же новизна содержания этого фильма? В том, что проблематика, ранее поднимавшаяся преимущественно в жанре «мыльной оперы» (открытый, неспешный текст), была помещена в жанр «мужского сериала» (закрытый текст, не предполагающий множественности трактовок, текст с быстро меняющейся картинкой и информацией, не фильм-размышление, а фильм-действие). Для одних (мужская аудитория) – новое содержание в старой упаковке. Для других (женская аудитория) старое содержание в новой упаковке. Для всех что-то новое. Вот почему оно и было донесено и услышано. Соответственно, неожиданное, новое содержание привело к иной реакции аудитории, иным выводам, даже решениям. Фильм способствовал даже рождению нового витка в законотворчестве Европы, которое дало равную возможность и мужчинам и женщинам брать отпуск по уходу за ребенком.

Наш **тезис 5** открывает путь преемственности в процессе реализации дискурс-аналитических исследований при переходе от малых содержательных, т. е. коммуникативных форм к большим (от слова к предложению, тексту и далее к жанру, формату, дискурсии, дискурсу, макротексту. Не удивительно, что источниками дискурс-анализа стали прагмалингвистика, семантика, макросинтаксис.

**Тезис 6.** «Чем отличается процедура контент-анализа от процедуры дискурс-анализа?»

На этот вопрос мы уже в каком-то смысле ответили. Вся *логика* теоретического осмысления, подхода к дискурс-анализу и *логистика процедуры* его проведения (аналитические практики), описанные в данной статье, *совершенно иные*, чем в случае осмысления и проведения контент-анализа, рожденного в русле позитивистской, количественной социологии и характеризующегося скольжением исследователя (а чаще его помощников) по огромной выборке текстов, фиксацией им или ими (помощниками) на тех элементах содержания или формы текстов, которые заданы исследователем и составляют скорее его картину мира, но не картину мира каждого из изучаемых текстов, игнорированием всего, что есть в текстах, но не важно аналитику. И все же сделаем еще ряд уточнений по поводу вышесказанного.

*В основе контент-анализа* (осуществляющего сбор и осмысление базы данных текстов с опорой на количественные показатели выборки,

текстовые фрагменты, системность в отборе информации, экстенсивность, внимание только на актуальное, поверхностное содержание текста) и *бис курс-анализа* (сбор и осмысление базы данных текста с опорой на текст в его целостности и эксклюзивности, внимание как на актуальное, так и потенциальное, глубинное содержание, селективность, иллюстративность, качественная обработка материала, без пропусков того, что единично и, на первый взгляд, случайно) *находятся разные методологические программы*. Доверие методике невозможно без доверия методологической программе.

Контент-анализ текста – это выборка текстов по определенной проблеме. В центре внимание проблема. Проблема операционализируется с позиции социальной теории ее видения безотносительно текстам выборки. Проблема структурируется, в ней выделяется главное, возможен также замер и системных характеристик содержания (терминологии, жанрово-стилистической характеристики). Потом с позиции этой схемы-программы анализируются все тексты выборки. Текст как целостность, как ценность не реализует себя никак. Ценность за отдельными фрагментами. Фрагменты текстов начинают складывать рисунок анализируемого текстового пространства. Но это уже другие тексты, разрезанные как в анатомическом зале, а потом сшитые, но все равно мертвые. Их анализ многое может объяснить, но не может оживить текст, поместить его в живую среду общения, сделать многогранным, противоречивым, полифункциональным.

Дискурс-анализ – это внимание к единичным текстам. В центре внимания целостное оригинальное, живое, дышащее текстовое пространство. Его анализ не требует разрезания, а лишь особого фокуса внимания. Множественные аналитические практики это рентген, УЗИ, анализ крови, др. От них тексты не умирают, не меняют свой облик. Они остаются такими, какие они есть. Каждый анализ не самозначим – важен комплекс анализов, исследований. Только тогда можно поставить диагноз живому пациенту. И лучше когда ставит консилиум или врач-универсал, объединяющий и опыт практической работы, и опыт исследовательской работы.

Иначе говоря, **контент-анализ** – это анализ содержания того, что мы отфильтровали из текста, это – видимая часть айсберга, это только актуальное, манифестируемое содержание, то что очевидно, что на поверхности. А **дискурс-анализ** – это анализ живого текста, текста в субъектной ситуации общения, текста в социальном контексте (что, впрочем, синонимично), это – и видимая и невидимая часть айсберга

одновременно, это и актуальное и потенциалное и, как мы показали в статье, многое другое. Каждый вид анализа выполняет свою задачу. И странно требовать от одного быть похожим на другого и, тем более, ставить знак равенства между ними. Это как лебедь и утенок в сказке Андерсена «Гадкий утенок». Они просто разные птицы. Если с позиции утки лебедь – гадкий утенок, то с позиции лебедя утенок – гадкий лебедь. Абсолютно абсурдная логика оценки.

Но если мы признаем этот факт, то тогда мы должны пересмотреть целый ряд вопросов: что составляет сущность *объективного* и *субъективного* в исследовательской программе анализа содержания текста и выборке, что значит *репрезентативная выборка*, что есть действительно *функциональное* исследование содержания текста, что есть *текст в его функциональной данности*, что есть *план содержания текста* в его современном видении?

Эти вопросы мы уже поднимали в ряде наших статей ранее [4, 5]. Здесь же сфокусируем внимание на следующих позициях, которые и будут нашим **тезисом 6**:

- *Контент-анализ* и *дискурс-анализ* призваны исследовать **план содержания** текста, и это единственное, что их объединяет.

- *Контент-анализ* «считывает» только актуальное, манифестируемое содержание, причем из отдельных фрагментов текста, но утверждает, что анализирует весь текст. Фрагменты текста, ставшие предметом анализа, выбраны в соответствии с теоретическими установками исследователя. *Дискурс-анализ* «реконструирует» то, что не очевидно, что лежит на глубине содержания, для него важно «вытащить» на свет все потенциально заложенное в нем.

- Для *контент-анализа* текст – только материал, он не самоценен, самоценна позиция исследователя, с материалом может работать даже начинающий исследователь, тот, кто умеет читать, т. е. видеть *форму* выражения. Для *дискурс-анализа* текст самоценен, его надо понять; он же является и материалом исследования, но это такой материал, с которым может работать только профессионал, тот, кто умеет читать, т. е. видеть *смыслы*.

Для *контент-анализа* содержание однозначно, одномерно. Для *дискурс-анализа* сознание многомерно, полифонично. Поэтому тем, кто проводит *контент-анализ*, нужно много текстов, а тем, кто проводит *дискурс-анализ*, – нет, ибо в одном тексте они видят много текстов. Поиск глубины так же бесконечен для дискурс-аналитика, как бесконечен (открыт) размер выборки для контент-аналитика. Сторон-

ником количественного подхода порой не совсем понятно, что же можно искать на глубине? В то же время сторонникам качественного подхода также может быть не совсем понятно, зачем увеличивать количество текстов выборки. Для *контент-анализа* результатом является цифра и ее интерпретация. Можно сказать, что цифра есть способ описания содержания в данном подходе. Для *дискурс-анализа* результатом является слово. Живое слово есть способ описания содержания, иначе говоря, результат дискурс-анализа есть новый текст, рожденный в процессе интерпретации и комментирования, анализа исходного текста (материала).

Процедура *контент-анализа* идет от построения (субъективной) исследовательской программы к сбору базы данных по этой программе и далее, ее обработки и подсчету (результат объективен). Процедура *дискурс-анализа* идет от работы над текстом (материалом) в его целостности (объективация текста, текст как объективная данность) к сбору базы данных (всего возможного, что можно собрать) и далее ее обработки (комментарий, интерпретация, анализ) и создание нового текста (синтез), в котором все имплицитное эксплицировано.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ухванова, И. Ф. Актуализация дискурс-компетенции студента в процессе обучения эффективной коммуникации / И. Ф. Ухванова // Сб. науч. статей под ред. Ю. Е. Прохорова. Вып. 1. Рига, 2005. – С. 424–431.
2. Сборник тестов, тестовых заданий и контрольных работ по английскому языку. Под общ. ред. И. Ф. Ухвановой. Минск : БГУ, 2001. – 153 с.
3. Ухванова, И. Ф. Дискурсные методики в социологическом исследовании / И. Ф. Ухванова. Минск : БГУ, 2003. – С. 27–28.
4. Качественный (качественный) анализ текста / Постмодернизм. Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.
5. Елсукова, Н. А., Ухванова, И. Ф. Тема и ее знаковая репрезентация (двунаправленный анализ содержания газетной статьи) / Н. А. Елсукова, И. Ф. Ухванова // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Санкт-Петербург, 2000.

---

## ЧАСТЬ ВТОРАЯ

# МЕЖДУНАРОДНЫЙ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС

---

### Коршук Е. В.

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ДИСКУРСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В современном мире такие понятия, как *устойчивое развитие*, *образование для устойчивого развития*, становятся ключевыми. Язык, дискурс устойчивого развития объединяет не только специалистов самых различных областей, но и все человечество. Однако все мы смотрим на мир по-своему, через призму собственной культуры, и это отражается в нюансах, вариантах дискурсов устойчивого развития.

Главная цель данной работы – обратить внимание на некоторые из этих различий, что поможет участникам кросс-культурного взаимодействия лучше понимать друг друга.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, культура, окружающая среда.

**Устойчивое развитие.** Для специалиста в области межкультурной коммуникации не станет сюрпризом то, что именно Швеция, столь много внимания уделяющая окружающей среде, стала в конце 1960-х гг. инициатором постановки проблемы окружающей среды на повестку дня ООН. В июне 1972 г. в Стокгольме была созвана Первая конференция ООН по проблемам окружающей среды.

Понятно также и то, что именно премьер – министр отнюдь не богатой Индии Индира Ганди стала тем, кто подчеркнул взаимозависимость между массовой бедностью и окружающей средой, привлекая таким образом внимание международной общественности к тому, что отсутствие у стран третьего мира финансовых, технологических и т. д. возможностей организации безопасного производства может нанести непоправимый ущерб окружающей среде.

Необходимо заметить, однако, что сегодня по Индексу Устойчивости Развития (ESI) бедная Индия стоит выше (110), чем богатая Бельгия (112) или ОАЭ (111). Не говоря уже о том, что Габон, Гайана, Уругвай, Аргентина находятся в лучшей ситуации, чем Австралия. Как мы увидим дальше, взаимозависимость между массовой бедностью и состоянием окружающей среды не так проста, как можно подумать.

В 1987 г. независимая комиссия (Комиссия Брунтланд), под председательством премьер-министра Норвегии Гро Харлем Брунтланд, организованная при посредничестве Генеральной Ассамблеи ООН, концептуально развила представления о соотношении окружающей среды и развития.

По мнению развивающихся стран, приоритет следовало отдавать удовлетворению базовых потребностей развития. Именно бедность и недоразвитость вызывают проблемы окружающей среды. Если разрешить проблему удовлетворения базовых потребностей, то это может в дальнейшем привести к здоровой и устойчивой окружающей среде. (Тем не менее смотрите примеры, приведенные выше).

Комиссия подчеркнула важность экономического роста и предложила следующее определение устойчивого развития, как **«развития, которое удовлетворяет сегодняшние потребности, не подвергая опасности потребности будущих поколений»**.

В данном случае внимание межкультуралистов привлекают *потребности будущих поколений* – это то, что, несомненно, указывает на роль, сыгранную в выработке определения представителей культур, ориентированных на будущее, склонных к долгосрочному планированию, заботящихся о качестве жизни всего общества (фемининных).

Следующая конференция была созвана в 1992 г. в Рио-де-Жанейро. К этому времени стало ясно, что ответственность за разрушение окружающей среды в большей степени лежит на индустриальных державах, которые, по мнению развивающихся стран, исконно и привели к наличию этих проблем

С точки зрения межкультуралистов, комментарий здесь может быть следующим. Те страны, которые принято называть развивающимися, можно так же характеризовать, как культуры с внешним локусом контроля, просматриваемым в попытках переложить ответственность на внешние обстоятельства.

Определение устойчивого развития было изменено. Согласно Декларации, принятой в Рио, в центре обеспокоенности по поводу устойчивого развития стоит человек. Он имеет право на здоровую и продуктивную жизнь в гармонии с природой. Как можно увидеть, больше нет беспокойства о будущих поколениях, как в определении Брунтланд, и на первый план выдвигается гармония с природой. Возникает вопрос, является ли это влиянием вышеупомянутых культур развивающихся стран, с одной стороны, и попыткой компромисса с



антропоцентрическим (развитые державы, США) подходом – с другой.

Важным результатом конференции в Рио стало принятие «Повестки дня XXI в.» – 40 статей детального плана действий в XXI веке. Значимо, что Соглашение много внимания уделяет действиям на национальном уровне.

Частью общего политического Соглашения между индустриальными и развивающимися странами было решение первых (с выраженным несогласием США) подтвердить их обязательство достичь поставленной ООН цели выделять 0,7 % ВВП на Официальную Помощь Развитию.

Можно отметить то, что негативная точка зрения США в данном случае (как в отношении проблемы окружающей среды в общем, ведь индекс ESI США, 45, рядом с 47 Беларуси и 49 Ганы) отражает позицию превосходства в отношениях человека с природой, а также мускулиность, потребность демонстрации достижений, что свойственно американской культуре.

Последний саммит специалистов по окружающей среде прошел в 2002 г. в Йоханнесбурге. И снова определение устойчивого развития было изменено, и сейчас это «коллективная ответственность за развитие и усиление взаимозависимых и взаимно усиливающих друг друга столпов устойчивого развития – экономического, социального развития и охраны окружающей среды – на локальном, национальном, региональном и глобальном уровнях». Нет больше заботы о будущих поколениях, нет гармонии с природой. Речь теперь идет о *деятельности и развитии*. Интересно, стало ли такое определение результатом влияния культур, ориентированных деятельность как активное преобразование мира, на будущее, на достижения?

**Индекс устойчивости развития.** Взаимосвязь и важность трех столпов устойчивого развития – экономического развития, социального развития и охраны окружающей среды – заслуживает особого внимания, так же как и предполагаемая связь проблем окружающей среды с бедностью.

Есть две наиболее крупные группы стран, наносящих наибольший урон окружающей среде – самые богатые и самые бедные. Бедным странам – по результатам индекса ESI – традиционно приписывается низкий доход, плохая система управления, недостаток ресурсов, перенаселение. Но ни один из вышеуказанных критериев не является абсолютным. Бельгия (112) – такая же богатая, как и Швеция, (4) и го-

раздо более демократичная, чем Уругвай (3), и гораздо менее населенная, чем Япония (30). Как получилось, что недемократическая Беларусь, без богатых природных ресурсов и менее населенная, чем Бельгия, всего чуть ниже по рангу, чем США? Не оттого ли это, частично, что культура данной страны требует уважения к природе? Белорусские народные сказки говорят, что когда вы встречаете царицу змей, вам следует низко поклониться и попросить ее дать урожайный год. По русскому фольклору, ваши действия заключаются в том, чтобы как можно быстрее оторвать голову бедному созданию. Но Россия по рангу стоит выше (30), чем Беларусь. Будет ли упрощением сказать, что причина – в меньшей плотности населения?

Развитые страны подчас чувствуют себя немного выше всего остального мира. Иногда свойственные их представителям взгляды аналогичны ложной атрибуции. Например, до 2005 г. серьезное беспокойство у расширяющегося ЕС вызывало то, что новые, развивающиеся страны якобы хуже относятся к окружающей среде, и будут заниматься демпинговой политикой по отношению к окружающей среде, таким образом, привлекая и поддерживая предприятия, ее загрязняющие. Вследствие этого, Дания потребовала от ЕС финансирования государств, вступающих в ЕС. Фактически же, в январе 2005 года трое из будущих новичков – Литва (22), Латвия (15), Эстония (27) – были по рангу выше, чем 9 старых членов ЕС. Латвия и Литва были впереди Дании (26). Было ли финансирование таким эффективным? Или сыграло роль что-то еще?

Как отмечает Марк Леви, заместитель директора Центра международной информационной сети изучения Земли при Колумбийском университете и один из ведущих разработчиков ESI, «потрясает то, как много проблем окружающей среды еще не измерено сколь –нибудь надежным способом».

Можно ли считать одной из таких неизмеренных составляющих культуру? Ту часть проблемы, которая касается отношений Человек – Природа, Человек – Человек? По крайней мере, нет сомнений, что три из пяти стран, стоящих на вершине ESI – Финляндия, Швеция, Норвегия, – традиционно чувствительны к природе и ее защите. Они демократические, индивидуалистические и имеют фемининную (заботливую) культуру. Страны, близкие к последнему, 146 рангу в списке – Узбекистан, Ирак, Туркменистан, Тайвань, Северная Корея – находятся еще на пути к демократии, в большинстве своем не так богаты и имеют тенденцию к коллективизму. Представляется, что еще более

интересно было бы пристальнее взглянуть на культуры в середине списка.

**Десятилетие образования для устойчивого развития.** Чтобы сделать планету Земля как можно более устойчивой, в решении проблемы должны участвовать все нации, все культуры. Вот почему Генеральная Ассамблея ООН на 57-й Сессии (2002 г.) решила объявить с 2005 г. десятилетие образования для устойчивого развития (DESD), под руководством ЮНЕСКО.

По формулировке ЮНЕСКО, «образование для устойчивого развития – это мир, где каждый имеет возможность получить качественное образование и изучить ценности, поведение и образ жизни (т. е. культуру!), необходимые для устойчивого будущего и для позитивных преобразований общества». Подчеркивается, что «ценности, разнообразие, знания, языки и мировоззрение, связанные с культурой, определяют пути решения проблем образования для устойчивого развития в специфических национальных контекстах».

**Что говорит ESD межкультуралистам?** Образование для устойчивого будущего заключается в следующем: (1) Уважать, ценить и сохранять достижения прошлого. [*Дает ли это приоритет культурам, ориентированным на прошлое? Как мы должны помочь ориентированным на будущее культурам согласиться с этим требованием?*] (2) Ценить богатства и людей Земли. (3) Жить в мире, где люди имеют достаточно пищи для здоровой и продуктивной жизни. (4) Ценить, питать интерес и восстанавливать состояние нашей планеты. (5) Создавать и наслаждаться лучшим, безопасным, более справедливым миром. [*Что значит «справедливым»? Создавать мир – каким образом? Действием? Саморазвитием? Бытием?*] (6) Быть заинтересованными гражданами, которые осуществляют свои права и обязанности на местном, национальном и глобальном уровнях. [*Понятие «гражданин» – как оно понимается в коллективистских культурах, а как в индивидуалистических?*] Юнеско/ЮНЕСКО Образование – Vision and Definition of ESD.htm

Справедливо, что ESD – «это для каждого, что каждый является участником этого процесса. Все мы почувствуем влияние относительного успеха или неудачи ESD, и все мы воздействуем на ESD нашим поведением, которое может поддерживать или подрывать процесс». UNESCO/EDUCATION-IMPLEMENTATION SCHEME.

Подчеркивая важность для ESD культуры, ЮНЕСКО объясняет, что «нет универсальной модели образования для устойчивого разви-

тия. Каждая страна должна определить свои собственные приоритеты и действия. Цели, акценты и процессы должны, следовательно, быть локально определены так, чтобы соответствовать местным природным, социальным и экономическим условиям и осуществляться культуро- адекватными способами. Образование для устойчивого развития актуально и критично в равной степени и для развитых, и для развивающихся стран».

В материалах ЮНЕСКО дано также определение культуры: «Культура – это способы существования, отношения, поведения, убеждения и действия, которые различаются согласно контексту, истории и традиции, в которых живут люди». Тем самым признается, что обычаи, идентичность и ценности – программное обеспечение человеческого развития – играют большую роль в определении установок и создании общих обязательств».

В том, что касается процесса и целей образования для устойчивого развития, особая значимость в аспекте культуры придается:

- признанию разнообразия: богатому полотну человеческого опыта во многих физических и социокультурных контекстах мира;
- воспитанию уважения и терпимости к различиям: где есть контакт с другими – есть обогащение, вызов и стимулирование;
- признанию ценностей в открытой дискуссии и с обязательством сохранять путь диалога;
- моделированию ценностей уважения и достоинства, лежащих в основе устойчивого развития, в личной и институциональной жизни;
- расширению возможностей для человека во всех аспектах устойчивого развития;
- использованию местных знаний о флоре и фауне и устойчивых агрокультурных практиках, использовании воды и т. д.;
- способствованию поддержке обычаев и традиций, которые создают устойчивость, включая такие аспекты, как предотвращение чрезмерного оттока населения из сельской местности;
- признанию и работе с культурно-специфическими взглядами на природу, общество и мир, а не игнорированию их, сознательному или неумышленному их разрушению во имя развития;
- применению местных моделей коммуникации, включая использование взаимодействия и культурной идентичности;

Считается крайне важным помнить, что «ESD касается в первую очередь и в основном **ценностей**, с акцентом на уважении: уважении к другим, как к настоящим, так и будущим поколениям, к различиям и

разнообразие, к окружающей среде, к ресурсам планеты, которую мы населяем. Образование позволяет нам понимать самих себя и других, наши связи с более широким природным и социальным окружением, и это понимание служит прочным основанием для создания уважения».

Неправда ли, это звучит как-то очень знакомо, как будто из учебника по межкультурной коммуникации?

Как видим, культурное разнообразие и межкультурное взаимопонимание (см. Implementation Schemes-Perspectives) красной линией проходят через концепцию DESD.

Есть только один момент, который вызывает некоторые сомнения – это та часть, которая говорит о результатах DESD. Там говорится о том, что результат DESD отразится на жизнях тысяч сообществ и миллионов индивидов, так как **новые** установки и ценности вдохновляют на решения и действия, делая устойчивое развитие более реальным. Так что же авторы считают ценностями устойчивого развития **новыми** для всех участников?

В целом же посвященные DESD документы ЮНЕСКО отличаются универсальностью, выверенностью с точки зрения уважения культур, адекватностью и приемлемостью в максимально возможном количестве контекстов. Такой истинно глобальный тип дискурса – результат совместной работы над текстами представителей большого количества самых разнообразных культур.

**Дискурсы DESD в кросс-культурной коммуникации.** С марта 2004 г. по март 2005 г. Программа Балтийского Университета (объединяющая 183 университета из 14 стран) провела для преподавателей три семинара-тренинга по DESD.

В целом это были значимые семинары, полезные для участников, позволившие открыть глаза на проблему. Однако не обошлось без кросс-культурных ухабов. Многие из моих постсоветских соотечественников, которые посетили серию конференций по **DESD**, отмечали, что чувствовали, как уважаемые докладчики из Скандинавии и других развитых государств говорили с аудиторией так, будто только они обладали абсолютной истиной. При всем уважении к деятельности Финляндии, Швеции и т. д. такие интонации не соответствуют положению ЮНЕСКО о том, что «десятилетие предоставляет возможности для развивающихся стран самостоятельно определять тот путь, по которому они хотят следовать».

Из «Перспектив образования для устойчивого развития» следует, что модели, скопированные в индустриальных странах, не являются ни подходящими, ни желательными, так как государства самостоятельно должны выбрать более устойчивый стиль жизни» (Unesco/UNESCO Education – Objectives and strategies.htm).

Наиболее ярко кросс-культурные различия в дискурсах устойчивого развития проявились в ходе презентации результатов работы в малых группах, задачей которых было выявление болевых точек, самых важных проблем устойчивого развития для каждой страны. Аудитории пришлось проявить максимальную дипломатичную вежливость, чтобы не обидеть выступавших, не недооценить работу, которую они проделали. Невозможно было понять ни выступающего из Финляндии, который сказал, что для ESD важно учить людей не выбрасывать ботинки, ни оратора из России, который продемонстрировал копии большого количества документов, с подписями чиновников различных уровней и печатями. Он назвал это успехом ESD в его регионе.

Чтобы понять финский и русский случаи, необходимы некоторые культурно-специфические познания. Высокий уровень жизни в Финляндии привел к тому, что там нет ремонта обуви, люди просто выбрасывают ботинки, которые можно было бы легко отремонтировать. Следовательно, надо купить новые туфли, а это значит, что они должны быть произведены, доставлены до потребителя и т. д., что приводит к неустойчивости как производящих, так и потребляющих наций, по той причине, что даже самое чистое производство наносит вред окружающей среде и приводит к понижению фактора устойчивости. Выброшенные туфли должны быть каким-то образом утилизированы или уничтожены. Чаще всего они захораниваются на свалках. А счет за охрану окружающей среды, таким образом, растет.

В комментариях к презентации не было сказано, что это один из примеров того, как схемы потребления и расточительный образ жизни в индустриальных странах бросают вызов устойчивости развития.

В России вы не сможете сделать ни малейшего движения без множества бумаг. Получение бумаг требует много времени и усилий, но и это не всегда гарантирует успех. Единственный путь обойти это – иметь друзей или высокопоставленных лиц, которые вас интересуют в данный момент. В восточнославянских культурах бумаги или освобождают вас от ответственности, или дают вам власть. Таким образом, неудивительно, что получение всех бумаг, необходимых для осуществ-

вления самых маленьких шагов для образования в интересах устойчивого развития – **большой** успех в России.

Так как аудитории не было предложено никакого кросс-культурного объяснения, ни восточного, ни западноевропейские участники не смогли поучиться у выступающих, диалога не получилось.

Австралийско-ирландский докладчик многократно повторял, что устойчивость требует **новых** идей, технологий, методов, установок, **нового** мира. Это замечательно для представителя ориентированных на будущее культур, не так ли? А как же насчет необходимости «уважать, ценить и сохранять достижения прошлого», заявленной в концепции DESD?

Далее он говорил о необходимости для всех участников работать вместе, а также **считаться с мнением меньшинств**. Когда спросили, кого он имел в виду под меньшинством, он сказал, «местных жителей, конечно, как аборигенов Австралии». Позвольте нам сравнить его слова с концепцией DESD, которая утверждает, что «местные жители играют особенную роль, так как они имеют собственные знания по устойчивому использованию их окружающей среды и становятся особенно уязвимыми к неустойчивому развитию». Вследствие привычного использования дискурса «прав меньшинств» в речи произошел поворот на 180 градусов от дискурса диалога равных к дискурсу белого миссионерства. Не говоря уже о том, что австралийские аборигены за последние несколько тысячелетий никогда не имели никаких проблем с устойчивостью, в отличие от белых пришельцев из Европы.

Лектор из Финляндии шведского происхождения отметила необходимость для студентов приобретать навыки **критического и независимого мышления**. Документ ЮНЕСКО утверждает, что «ESD отражает заботу об обеспечении образования высокого качества, проявляющегося в таких характеристиках, как **критическое мышление** и умение решать проблемы, как уверенность в подходах к дилеммам и сложностям устойчивого развития».

По весьма понятной причине здесь нет ничего о **независимом мышлении**. Критическое мышление и умение решать проблемы уже достаточно большой вызов для некоторых культур (коллективистских, ориентированных на бытие) и требование учить **независимости** (от кого?) мышления может отвернуть многих педагогов из вышеупомянутых культур от осуществления ESD.

Приведенные выше примеры показывают, как культура влияет даже на такой, казалось бы, глобальный, объединяющий всех людей

тип дискурса, как дискурс устойчивого развития, насколько важно четко понимать специфику аудитории, стремиться выйти за рамки собственных воззрений, наладить равный диалог.

## ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.balticuniv.uu.se/meetings/gdansk05/index.shtml>
2. [http://www.yale.edu/esi/ESI2005\\_policysummary.pdf](http://www.yale.edu/esi/ESI2005_policysummary.pdf)
3. Yale Centre for Environmental Law and Policy News release 2005-02-03, <http://www.yale.edu/opa/newsr/05-01-26-02.all.html>.
4. <http://www.unece.org/env/esd/welcome.htm>
5. <http://www.unece.org/env/documents/2004/cep/ac.13/cep.ac.13.2004.8.add.1.e.pdf>
6. <http://www.balticuniv.uu.se/bupress/esb.shtml>

**Курчак Л.В.**

## МЕЖДУНАРОДНЫЕ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ: МОДЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ

Данная статья посвящена основным теориям бизнес-коммуникации. В ней представлен обзор современных взглядов на бизнес-коммуникацию, описаны их основные модели: выделены основные задачи и проблемы международных бизнес-коммуникаций.

**Ключевые слова:** коммуникация, бизнес-коммуникация, международная бизнес-коммуникация.

Прошлый век вошел в историю как век экономической активности и нововведений. Век же нынешний заявляет о себе как о веке коммуникаций. Мобильные телефоны и Интернет стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Если замереть на миг и посмотреть по сторонам, наверняка может сложиться впечатление, что люди мало чем занимаются, только передают информацию друг другу – по телефону, с помощью текстовых сообщений, телевидения, прессы, рекламных щитов. Бесспорно, общение всегда было и остается для большинства людей одним из самых важных видов развлечений. При каждом удобном случае мы стремимся обмениваться информацией, спорить, убеждать и оказывать влияние на других людей.

В экономической области основными участниками коммуникаций являются *организации* – государственные компании и фирмы или частные корпорации. Тексты, созданные этими организациями, включают договоры по найму, заявления о приеме на работу, служебные записки, договоры купли-продажи, письма, запросы, разъяснения. Однако помимо вышеперечисленных документов, организацию также конституируют дискуссии, встречи, переговоры формального и не-



формального характера. Не все деловые отношения принято оформлять письменно, поэтому большое количество договоренностей и контактов носят устный характер. Бизнес-коммуникации представляют собой составную часть маркетинга, они являются связующим звеном как между элементами внутри производственно-хозяйственной системы, так и вне ее – между данной системой и элементами внешней среды. Когда речь заходит о международном маркетинге, имеют место международные бизнес-коммуникации.

Данная статья посвящена основным *теориям бизнес-коммуникаций*. Она представляет общий обзор современных взглядов на бизнес-коммуникации, дает краткое описание их основных моделей, делает акцент на международные бизнес-коммуникации, обозначает их основные задачи и проблемы.

**Основные модели коммуникации.** Коммуникация (передача, обмен информацией) – это один из наиболее свойственных человеку видов деятельности. Обмен мыслями, характерный для коммуникаций, осуществляется посредством бесед, письменного текста, графических изображений и рисунков. Термин «коммуникация» получил определение обменного процесса, совершаемого между двумя или несколькими сторонами, в ходе которого смысловая информация передается посредством намеренно используемых символов [4]. Ключевым моментом является то, что коммуникация носит намеренный характер (прилагается осознанное усилие для того, чтобы вызвать реакцию); по своей сути это процесс, участники которого используют символы (слова, рисунки, музыку) для передачи мыслей. Это значит, что субъект или организация, осуществляющие коммуникацию, сначала должны преобразовать свою концепцию в набор символов, которые можно доставить получателю информации; получатель должен расшифровать символы, чтобы понять полученное сообщение. В свою очередь это значит, что субъекты-участники процесса должны одинаково воспринимать то, что в действительности обозначают эти символы. В идеале стороны должны обладать опытом деятельности в одной и той же сфере. Таким образом, сферы деятельности отправителя и получателя должны совпадать хотя бы частично, по крайней мере, язык общения должен быть общим. Описанная выше модель основана на трудах Шрамма (1948, 1971) и является, по существу, *одноступенчатой* моделью коммуникации [8].

Это несколько упрощенная модель. Коммуникации необязательно осуществляются таким образом. Кац и Лазарсфильд (1955) разра-

ботали *двухступенчатую модель*, в которой сообщения фильтруются неформальными лидерами, и в большинстве случаев сообщение достигает получателя по нескольким маршрутам. Отправка одного и того же сообщения по нескольким маршрутам одному получателю называется избыточной коммуникацией. Однако на практике оказывается хорошим способом доставки сообщения получателю [1].

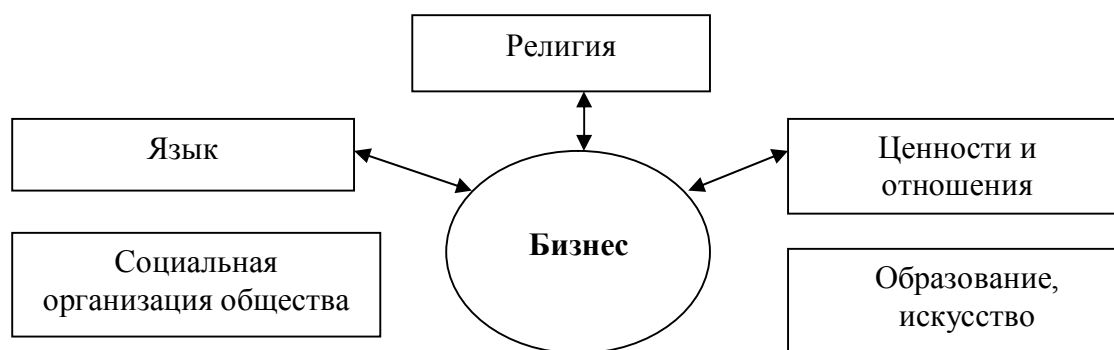
В последние годы появилась альтернативная точка зрения на процесс коммуникации, в основном в результате работы теоретиков процесса коммуникаций Дитца (1992) и Мантовани (1996) [5, 7]. Эти авторы считают, что модель Шрамма опускает несколько важных факторов. Во-первых, получатель информации не пассивен в процессе. Человек, получающий сообщение, думает о нем, интерпретирует его, а порой вряд ли внимательно слушает. Во-вторых, диалоги или полилоги между людьми необязательно носят обоснованный характер, как это подразумевается моделью Шрамма: довольно часто люди перебивают друг друга, каждый из них стремится подать свою информацию, не желая слушать собеседника (Вари, 2000) [9]. Согласно данной альтернативной модели собеседников можно рассматривать в качестве субъектов, стоящих по обе стороны совокупности знаний. Каждый из них и вкладывает что-то в общий фонд, и пытается извлечь из него нечто, стремясь выработать единое мнение о реальном положении дел.

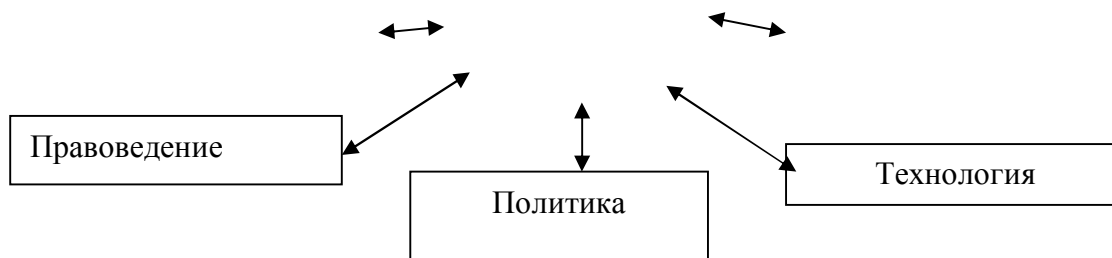
Модель Шрамма повсеместно используется в образовательных целях, интуитивно воспринимается в качестве способа осуществления коммуникаций. Людям кажется, что все, произнесенное ими, будет принято «за чистую монету», даже если в действительности высказывание было предназначено лишь для того, чтобы произвести определенное впечатление. Люди, занимающиеся маркетингом (особенно в сфере рекламы, связях с общественностью, в переговорах с партнерами, подчиненными и начальниками и т. д.), часто завышают значимость событий, преувеличивают или игнорируют негативные факты, искажают сообщения для того, чтобы убедить других в своей правоте. Специфической чертой бизнес-коммуникации является то, что она реализует не только (и не столько) функцию передачи информации, и даже не только функцию общения между различными субъектами, но, в первую очередь, функцию аргументационного взаимодействия. Следовательно, в предпринимательской деятельности исследователи имеют дело с коммуникативно-аргументационным полем. Именно оно является основой любой коммуникативной системы бизнеса. Общение

как коммуникативный акт в бизнесе – это в первую очередь процесс взаимного поиска общего. Важным является не только нахождение объективного общего, но и убеждение субъектов коммуникативного взаимодействия, что найденное принадлежит им обоим[2]. Вот почему информация не может в неизменном виде передаваться от одного разумного существа другому. Информация – это предмет *интерпретации*. С альтернативной точки зрения нереально говорить только об отправителях и получателях. Особого внимания заслуживают *субъекты* коммуникации, которые инициируют информацию, которые ее воспринимают, понимают и оценивают. Принятие коммуникации является результатом выбора того, кто воспринимает информацию, а не того, кто ее инициирует (Вари, 2000)[9].

**Сущность и задачи международных бизнес-коммуникаций.** Перейдем к рассмотрению *сущности* и *задач* международных бизнес-коммуникаций. Предприятия выходят во внешний мир, издавая документацию, которая должна свидетельствовать о качестве товаров и услуг, носителем которой они являются. Для того чтобы создать положительный имидж и обладать достаточной степенью привлекательности, данная документация должна составляться не только на международном (английском) языке, но и на языке той страны, на которую она рассчитана, причем без ошибок и казусов. Чрезвычайно важную роль играют выступления на научно-практических конгрессах, конференциях, совещаниях международного характера. С помощью этого способа потенциальные поставщики товаров и услуг заявляют о себе в международной профессиональной среде. Кроме того, участие в конференциях и конгрессах позволяет напрямую получать и обмениваться самой последней информацией между представителями заинтересованных фирм и покупателей, прессой и коммерческими представителями, а также другими субъектами предпринимательства.

Соотношение между культурой и бизнесом в целом и ее роль в международных коммуникациях можно определить на основе рассмотрения общей культурной среды бизнеса, состав которой представлен на рисунке [3]:





В данном контексте особо хотелось бы отметить роль языка. Необходимо помнить, что он представляет собой способ выражения мыслей и чувств, является средством коммуникаций. В мире существует сравнительно небольшое количество стран, говорящих на одном языке. Вместе с тем международный бизнес все больше вызывает потребность в использовании единого языка для более эффективного осуществления бизнес-коммуникаций. Так уже сейчас около 2/3 деловой переписки в мире осуществляется на английском языке. Однако при этом существуют страны (например, Франция), где есть стремление пользоваться только одним (французским) языком, и данное обстоятельство необходимо учитывать в международных коммуникациях.

**Национальные особенности коммуникаций.** Основная проблема международных бизнес-коммуникаций заключается в том, что они не являются универсальными в условиях разных общественных формаций. Проблема появляется из-за этноцентризма – привычки полагать, что другие думают и поступают так же, как и мы. Этноцентризм – одна из нескольких граней поведения человека, присущих любой нации: людям свойственно считать, что их мировоззрение самое правильное, а мировоззрение других – в лучшем случае наивное заблуждение (Шимп и Шарма, 1987) [1]. Это ведет к недоразумениям и открытому неприятию коммуникаций. Гирт Хофстед, работая в одной из американских транснациональных корпораций, имел уникальную возможность изучать национальные культуры в контексте их влияния на поведение людей в процессе их общения на работе (в организации). Он определяет культуру следующим образом: «коллективная ментальная запрограммированность» часть предопределенности нашего восприятия мира, общая с другими представителями нашей нации, региона или группы и отличающая нас от представителей других наций, регионов и групп» [6]. По результатам своего исследования он выделяет пять так называемых культурных измерений, которые отличают одну культуру от другой:

«Индивидуализм–коллективизм» (*Individualism and Collectivism*). Это измерение отражает отношение индивидуума к обществу и себе подобным. В индивидуалистических обществах, пишет Хофстед, люди движимы главным образом личными интересами и интересами ближайших членов семьи. Основными ценностями индивидуалистических обществ являются уважение прав человека и высокая ценность человеческой жизни. Коллективизм означает, что каждый индивидуум соблюдает интересы своей группы (сообщества) и не имеет противоположных или других мнений и убеждений. А в обмен на это группа (сообщество, руководитель) несет ответственность и защищают своих членов, когда им что-то угрожает. «Дистанция власти» (*Power Distance Difference Between Countries*). Это культурное измерение показывает, насколько в обществе неравенство по физическим и интеллектуальным способностям перерастает со временем в неравенство во власти и богатстве и насколько в культурном плане это является допустимым.

«Неприятие неопределенности» (*The Avoidance of Uncertainty*).

Оно показывает, как общество и его отдельные члены относятся к тому, что вынуждены жить в условиях неопределенного будущего

(условиях неопределенности). Общества со слабым неприятием неопределенности настраивают своих членов на принятие неопределенности и добиваются ослабления ее давления. Для таких обществ характерным является низкий уровень стресса и страха, избегание конфликтов в семье и на работе. Общества с сильным неприятием неопределенности пытаются контролировать будущее. Такие общества характеризуются повышенной нервозностью, возбудимостью, эмоциональностью и агрессивностью людей.

«*Мужественность – женственность*» (*Masculinity – Femininity*). С помощью данного измерения автор пытается разделить общества по тому, насколько сильно или слабо развито социальное разделение ролей между полами. В «мужественных» обществах доминируют традиционно характерные для мужчин социальные ценности, например, такие как поощрение мужского карьерного роста, стремление к осязаемым результатам. Для «женственных» обществ характерными являются, как для мужчин, так и для женщин, традиционно ассоциируемые с женскими ролями ценности, такие как скромность, терпимость, благотворительность, приоритет человеческих взаимоотношений по сравнению с деньгами.

«*Краткосрочная/долгосрочная ориентация на будущее*» (*Long and Short-Term Orientation*). Данное измерение показывает, насколько далеко люди разных культур заглядывают в будущее. Согласно этому исследованию менеджеры в одних странах ориентированы на долгосрочное видение будущего и в соответствии с этим строят свой бизнес: рассчитывают на перспективные нескорые результаты. В других странах бизнес строится на основе краткосрочного видения будущего: сиюминутное достижение цели.

Проникновение культуры в процесс организации бизнеса, использование достижений культуры вообще и экономической в частности значительно обогащают и повышают эффективность предпринимательской деятельности. В основе культуры коммуникаций, как известно, лежит культура делового общения. Результаты отечественных и зарубежных исследователей в этой области позволяют выделить определенные проблемы делового общения, которые имеют место вследствие игнорирования фактора культуры общения. К ним, прежде всего, следует отнести:

1. Отсутствие какой-либо модели делового общения при осуществлении предпринимательской деятельности. В этом случае не учитывается тот факт, что организация или фирма не может функциони-

ровать без общения. Именно оно связывает предприятия, фирмы, организации и других субъектов рыночной сети и побуждает персонал к действию. При этом модели делового общения позволяют оптимально осуществлять процесс бизнес – коммуникаций, а культура его организации способствует более эффективной его реализации.

2. Неопределенность, неоднозначность и расплывчатость целей делового общения. В этом случае упускается главная цель делового общения и назначение информации в бизнесе.

3. Низкий уровень менталитета участников бизнеса, непонимание своих обязанностей, своего назначения. Здесь особое внимание должно уделяться постоянной информированности работников организации, какой бы уровень иерархии в структуре управления они не занимали.

4. Отсутствие расчета эффективности работы организации от уровня развития общения каждой ее группы, подразделения. Существует множество управленческих и коммерческих подразделений, которые, несмотря на то, что и различаются по уровню ответственности и власти, должны общаться между собой. Взаимодействие подразделений, связанных общей целью, основано на общении. Более того, оно способствует профилактике конфликтов между субъектами маркетинговой системы [3].

Таким образом, разрешение перечисленных проблем, снижающих эффективность предпринимательской деятельности, может быть основой для определения главных направлений развития культуры делового общения на предприятии. Кроме того, все это необходимо учитывать в процессе моделирования и реализации международных бизнес – коммуникаций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Блайд, Дж.* Маркетинговые коммуникации: Что? Как? И почему? / Дж. Блайд. Баланс Бизнес-Букс. 2004. – С. 2–39.
2. *Орлов, В. И.* Коммуникативно-аргументационное поле бизнеса / В. И. Орлов // Электронный Журнал Аргументация, интерпретация, риторика, статья. 2002.
3. *Томилов, В. В.* Культура организации международных коммуникаций // В. В. Томилов. СПб : «Энциклопедия маркетинга», 2003.
4. *Engel, J. F., Warshaw, M.R. and Kinnear, T.C.* Promotional Strategy. Chicago, Irwin. 1998.
5. *Deetz, S. A.* Democracy in an Age of Corporate Colonization: Developments in Communication and the Politics of Everyday Life / S. A. Geetz. Albany, NY, State University of New York Press, 1992.

6. *Hofstede, G. Cultures and Organizations: software of the mind / G. Hofstede. McGraw-Hill, 2005.*
7. *Mantovani, G. New Communications Environments: From Everyday to Virtual / G. Mantovani. London, Taylor and Francis, 1996.*
8. *Schramm, W. A. The nature of Communication between humans / W. A. Schramm in Schramm // The Process and Effects of Mass Communication. Urbana, IL, Illinois University Press, 1971.*
9. *Varey, R. A critical review of conceptions of communication evident in contemporary business and management literature / R. Varey // Journal of Communications Management, (4), 2000. – C. 328–340.*



---

## ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

---

Тарновская Т. Г.

### КОММУНИКАТИВНЫЙ СТАТУС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье анализируется понятие «дискурс», приводятся различные трактовки данного понятия, типы и разновидности дискурса, одним из которых является «педагогический дискурс». Педагогический дискурс рассматривается как явление, непосредственно связанное с педагогической деятельностью и коммуникацией и обладающее специфическими характеристиками, отличающими его от других видов дискурса.

**Ключевые слова:** дискурс, междисциплинарность, персональный и институциональный дискурс, педагогический дискурс.

Одной из характерных черт второй половины XX в. стало бурное развитие науки, в том числе и лингвистики. Однако к началу нашего столетия общей парадигмы лингвистической науки еще не сложилось. Говорят о диффузности в науке из-за большого количества понятий, концепций и т. д. Среди множества существующих направлений в теории и исследовательских опытах укрепляется позиция *дискурсивного подхода*, но при этом указывается, что *дискурс-анализ* не является собственно лингвистическим, он должен быть смешанным: филологическим, философским, социологическим, психологическим, этнокультурным, лингвистическим и др., т. е. данный анализ следует проводить на стыках и пересечениях разных наук. В фокусе такого анализа находятся не сами лингвистические объекты, а различные типы социального взаимодействия с помощью языка. Следовательно, исследование не может ограничиваться только языком, оно должно быть *междисциплинарным*.

В начале нового столетия в лингвистике, как и в других науках, пересматриваются те сущности и понятия, которые являются предметом ее исследования; внимание приковывается к человеку и его роли в современном мире. Именно поэтому к традиционному набору лингвистических сущностей добавляется «дискурс», ставший ключевым понятием современной лингвистики ориентированным на человеческий фактор и в языке, и в тексте.

**Многообразие трактовок дискурса.** Анализ ключевого понятия современной лингвистики (понятия *дискурс*) представляет не-

сомненный теоретический и практический интерес, так как в настоящее время в лингвистической литературе трактовка понятия «дискурс» зачастую не создает полной ясности, а в нелингвистической литературе и вовсе уводит от языка и помещает «дискурс» в иные плоскости осмысления.

Современная теория дискурса восходит к античной риторике. Но в самостоятельную область она начала оформляться только в середине 60-х г. прошлого столетия в рамках исследований, проводимых в русле лингвистики текста, неотъемлемыми свойствами которого являются целостность, связность, завершенность и др.

На сегодняшний день «дискурс» является широко эксплуатируемым понятием. Однако приобретение термином статуса модного влечет за собой высокую частотность его употребления и некоторую размытость понимания. Общепризнанного определения дискурса на сегодняшний день не существует. Вероятно, именно это и способствовало широкой популярности этого термина в последние десятилетия. Дискурс понимается по-разному различными исследователями (философами, лингвистами, социологами, психологами, педагогами и т. д.), и как следствие, этот термин допускает множество научных интерпретаций, но в большинстве исследований признается, что он не существует без текста: он всегда существует в рамках определенного контекста; дискурс является продуктом коммуникации и всегда адресован кому-либо (либо партнеру по коммуникации, либо самому себе).

Основателем точки зрения, что лингвистический анализ должен быть ориентирован на текст, является ученый Т. А. ван Дейк [1]. Он выдвинул понятие «науки о тексте». Его последователи выработали термин «лингвистика текста». Сам Тойн ван Дейк говорил о понятии дискурса, который реализуется посредством текста. Однако дискурс не является лишь изолированной текстовой структурой; это коммуникативное явление, базирующееся на *диалоге*, т. е. на языке современной гуманитарной науки термин «дискурс» и означает устойчивую, социально и культурно определенную традицию человеческого общения [6, с. 81–86].

О том же говорит и Э. Бенвенист: «С предложением мы покидаем область языка как системы знаков и вступаем в другой мир, в мир языка как средства общения, выражением которого является дискурс (*le discours*)» [11, с. 139].

Таким образом, «выражения естественного языка вообще, и

дискурс в частности, могут употребляться для того, чтобы указывать на что-либо, обозначать что-либо «в мире» или в некотором социокультурном контексте. Дискурс дает представление о предметах или людях, об их свойствах и отношениях, о событиях или действиях или об их сложном сплетении, т. е. о некотором фрагменте мира, который мы именуем *ситуацией*» [1, с. 68–69].

И для М. Стаббс, дискурс – это «использование языка на уровне, более высоком, чем предложение или простое предложение». Он также выделяет три основные характеристики дискурса: 1) в формальном отношении это – единица языка, превосходящая по объему предложение; 2) в содержательном плане дискурс связан с использованием языка в социальном контексте; 3) по своей организации дискурс интерактивен, т. е. диалогичен [15, с.1].

Особый интерес представляют некоторые положения отечественных лингвистов. М. Л. Макаров определяет дискурс с точки зрения *формальной, функциональной и ситуативной* интерпретации. Более узкое понимание дискурса – это установление корреляции «текст и предложение» – «дискурс и высказывание». Контекст как признак дискурса акцентирует внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду, и, следовательно, на ситуацию общения, т. е. это «текст *плюс* ситуация» [6, с. 87].

Ситуативное понимание дискурса раскрывается Арутюновой Н. Д., которая определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими 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» [5, с. 136–137].

В данной работе за основу берется определение, предложенное К. Седовым, в котором *дискурс* рассматривается как «объективно существующее вербальное построение, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей» [8, с. 9]. Другими словами, на современном этапе дискурс рассматривается как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические компоненты (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста.

Таким образом, как бы не отличались определения дискурса, ученые сходятся в одном: это речевое общение, которым сопровождается процесс социального взаимодействия людей; оно рассматривается с позиции их принадлежности к какой-либо социальной группе или применительно к определенной речевой ситуации. Следовательно, дискурс одновременно является и процессом языковой деятельности, и ее результатом.

Дискурс допускает множество измерений. С позиций *прагмалингвистики* дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление контакта, обмен информацией, оказание воздействия друг на друга, смена коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения (Dijk T. A. van. 1981). С позиций *психолингвистики* дискурс интересен как разворачивание переключений от внутреннего кода к внешней вербализации в процессах порождения речи и ее интерпретации с учетом социально-психологических типов языковых личностей, ролевых установок и предписаний (Пешё М. 1999). При *лингвостилистическом* анализе дискурса выделяются регистры общения, разграничивается устная и письменная речь в их жанровых разновидностях, изучаются характеристики функциональных стилей (Тюрина С. Ю. 2006). Со *структурно-лингвистической позиции* дискурс определяется как язык выше уровня предложения или словосочетания – «language above the sentence or above the clause» [Stubbs M., 1983]. *Лингвокультурное* изучение дискурса имеет целью установить специфику общения в рамках определенного этноса, определить формульные модели этикета и речевого поведения в целом, охарактеризовать культурные доминанты соответствующего сообщества в виде концептов как единиц ментальной сферы, выявить способы обращения к прецедентным текстам для данной лингвокультуры (Карасик В. И., 2000). *Социолингвистический* подход к исследованию дискурса предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте (Brown G., Yule G., 1983). Данные подходы к рассмотрению понятия дискурс не являются взаимоисключающими; их разнообразие объясняется существованием большого числа определений понятия дискурс.

**Типы и разновидности дискурса.** При изучении данного понятия встает вопрос о необходимости разграничений типов и раз-

новидностей дискурса. В качестве отправной точки в наших рассуждениях примем дихотомию *персонального* и *институционального* дискурса, предложенную В. И. Карасиком: «С позиций социолингвистики можно выделить два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института» (Карасик В. И., 2000, с. 6). Статусно-ориентированный дискурс представляет собой институциональное общение, т. е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои *статусно-ролевые* возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития (Карасик В. И., 1998, с.190–191).

В настоящее время классификации дискурса, предложенного учеными, весьма неоднородны. Из наиболее часто встречающихся в современной специальной литературе выделяют следующие виды институционального дискурса: *политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный* и др. (очевидно, что приведенный список может быть дополнен). Многие виды дискурса вступают во взаимодействие друг с другом и обуславливают сложный процесс интердискурсивности.

Для определения типа институционального общения необходимо учитывать:

- статусно-ролевые характеристики участников общения;
- цель общения;
- место общения.

Институциональный дискурс есть специализированная разновидность общения между людьми, которые должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации, например учителя и ученика, священника и прихожанина, ученого и его коллеги, журналиста и читателя (слушателя, зрителя), т. е. это общение в рамках определенных социальных институтов: педагогическое, религиозное, научное, художественное. Таким образом, виды институционального общения выделяются на осно-

вании *тематики общения* и *фиксированных ролей* участников коммуникации.

**Педагогический дискурс.** Предметом данного исследования является педагогический дискурс. Анализ научной литературы показал, что приоритетным направлением в обучении пониманию педагогического дискурса, который по форме является одной из разновидностей институционального дискурса, а по содержанию относится к личностно ориентированному типу, является рассмотрение отношений «учитель – ученик» в пределах учебной аудитории (В. И. Карасик, Д. П. Горский, Н. Д. Арутюнова, О. В. Толочко, R. Bowers, S. Tornbury, Ph. Murphy, M. Warren). Учитель наделен правом передавать ученику знания и нормы поведения, принятые в обществе, и оценивать работу ученика. Учитель, персонифицирует накопленные предыдущими поколениями знания и как следствие, обладает высоким авторитетом в обществе.

Педагогический дискурс – это динамическая система, функционирующая в рамках определенного социального института – школы либо вуза, включающая участников взаимодействия, педагогические цели, ценности и содержание образования и способствующая формированию ключевых компетенций участников процесса образования (коммуникативной, лингвистической, социокультурной, межкультурной, когнитивной, информационной, дискурсивной, профессиональной). Цель педагогического дискурса, как и образования в целом, имеет трехкомпонентный характер: 1). в профессиональной области – формирование основных компетенций участников образовательного процесса; 2). в личностной сфере – становление самоценной личности; 3). в общественной жизни (по В. И. Карасик) – социализация полноценной личности, «нового члена общества» (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов).

Профессиональное педагогическое общение проходит в устной (непосредственно во время занятия, беседы, лекции, выступления на конференции и т. п.) или письменной (опосредованно, через специальную педагогическую литературу) формах; *основные участники* данного процесса – учитель и ученик, чьи статусные роли характеризуются принципиальным неравенством.

Не нуждается в доказательстве утверждение, что основную роль как в учебной, так и в естественной коммуникации играют вербальные действия. Как раз действия с помощью слова представляют интерес для исследователей. В рамках педагогической интеракции можно выделить два типа вербальных действий в зависимости от их функций: вербальные действия с социализирующей целью и вербальные действия с обучающей (методической) целью (Malamah-Thomas Ann, 1987, с. 19). В рамках педагогической интеракции необходимо, чтобы каждое высказывание было успешно, а также важно, чтобы последовательность высказываний образовала дискурс, т. е. результативное речевое поведение. Так, например, если речь преподавателя будет изобиловать терминами и понятиями, еще не знакомыми для студентов, то в этом случае взаимодействие может быть неудачным.

Применительно к педагогическому дискурсу можно говорить о специфической коммуникативной стратегии обучения и обмена опытом и знаниями, что реализуется в различных дискурсных формах лекции, семинара, зачета, экзамена и др. Коммуникативная стратегия дискурса выступает доминантой по отношению к интенциональным характеристикам типов высказываний, составляющих целое дискурса. Так, основная интенция лекции – прямая передача преподавателем нового знания студентам, основная интенция семинара – обмен мнениями и подготовленными суждениями студентов и преподавателя, основная интенция публичной защиты курсовой работы – выполнение квалификационного задания и демонстрация студентом уровня владения навыками научной дискуссии. Нетрудно видеть, что все названные интенции – жанровые, по своему существу, – укладываются в единое целое коммуникативной стратегии дискурса образования как такового (Силантьев И. В., 2004, с. 98 – 123). Как следует из примеров, обучающиеся принимают активное участие в построении педагогического дискурса, что поможет им в дальнейшем самостоятельно выстраивать модель любого поведения в соответствии с нормами культуросообразной деятельности.

Таким образом, педагогическая коммуникация является специфической формой коммуникации, обладающей своими особенностями, и в то же время имеющей общие черты с другими видами человеческой коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. Пер. с англ. Благовещенск: Благовещ. гуманит. колледж, 2000. – 310 с.
2. Карасик, В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград-Саратов, 1998.
3. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. – С.3–18.
4. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С.5–20.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.136–137.
6. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
7. Пешё, М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия // М. Пешё. –Квадратура смысла. М., 1999. С. 225–290.
8. Седов, К. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Седов. М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
9. Тюрина, С. Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования. – Доступ: <http://www.vfnglu.wladimir.ru/files/netmag/v3/ar11.doc>
10. Силантьев, И. В. Текст в системе дискурсных взаимодействий / И. В. Силантьев // Институт филологии СО РАН, Новосибирский государственный университет. Критика и семиотика. Вып. 7, 2004. – С. 98–123.
11. Benveniste, E. On discourse / E. Benveniste // The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. – Manchester Univ. Press, 1985.
12. Brown, G., Yule G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. Cambridge, 1983.
13. Dijk, T. A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse / T. A. van Dijk. The Hague, 1981.
14. Malamah, Thomas, Ann. Classroom Interaction / Ann, Thomas Malamah. – Oxford University Press, 1987.
15. Stubbs, M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language / M. Stubbs. Oxford: Blackwell, 1983. – 272 p.

**Подкопаева Е. П.**

## **КОММУНИКАТИВНО-РИТОРИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрывается концепция риторической коммуникации как форма взаимодействия людей, коммуникативной преференцией которой является убеждение. Данная модель выступает в качестве методологии анализа специфики отношений «преподаватель–учащийся». Автор делает вывод об основных коммуникативно-риторических факторах, определяющих эффективность этих отношений.

**Ключевые слова:** риторическая коммуникация, убеждение, речь, аргументация, процесс обучения.



Проблема эффективности процесса обучения относится к ряду тех вопросов, которые не имеют и не могут иметь «окончательно-го» решения. Отношения «преподаватель – учащийся» являются динамичными, изменяющимися, и составляют часть многогранной и постоянно развивающейся социальной действительности. И изучая данные отношения, необходимо учитывать эту изменчивость, оставляя теорию процесса обучения открытой к дальнейшим трансформациям. В данной статье мы представим модель, которая, с одной стороны, отражает специфику процесса обучения и в то же время позволяет соотнести отношения «преподаватель – учащийся» с другими типами социальных отношений. В основе этой модели лежит *концепция риторической коммуникации*, которая основана на древнегреческой теории риторики и современных теориях аргументации, а также современных теориях влияния и власти, разработанных в социологии и социальной философии. Изучение процесса обучения в рамках концепции риторической коммуникации позволит указать на основные факторы, определяющие его эффективность.

Понятие риторической коммуникации относится к той области социального взаимодействия, которая имеет дело с *воздействием* одних индивидов на других в пространстве коммуникации. При этом «интенция к власти» – коммуникативное намерение индивида осуществить влияние – «уравновешивается» «интенцией к истине» – стремлением индивида отобразить в речи действительное положение дел, достичь понимания и согласия в процессе коммуникации. Воздействие в процессе риторической коммуникации исключает принуждение как внешнее воздействие на индивида, не учитывающее его собственные желания и намерение осуществить действие. Понятие риторической коммуникации наиболее близко по смыслу понятию *убеждения* как ненасильственной формы воздействия, не исключающего возможность несогласия и неподчинения адресата. Поэтому одним из возможных определений является следующее: *риторическая коммуникация представляет собой теоретико-методологическую модель, позволяющую исследовать особую форму взаимодействия людей, коммуникативной преференцией которой является убеждение.*

Впервые понятие «риторическая коммуникация» было представлено немецкой исследовательницей Б. Франц-Берингер (Franz-Böhringer B. *Rhetorische Kommunikation* – Hamburg: Quickborn. b., :

Schnelle, 1963. – 99 s.). Она рассматривала ее как особый тип коммуникации, участниками которой являются адресант и адресат. Адресант инициирует риторическую коммуникацию, преследуя определенную цель, которая в общем плане формулируется исследовательницей как «изменение внешнего мира». В риторической коммуникации данная цель достигается косвенным путем, т. е. действия по достижению цели осуществляет не сам адресант, а адресат вследствие коммуникативно-риторического воздействия адресанта. Таким образом, риторическая коммуникация была представлена Б. Франц-Берингер как тип социального действия, основным средством реализации которого является речь, воздействующая на индивидов и социальные группы.

Центральным для построения модели риторической коммуникации является ее *структурно-функциональный анализ*. В структуре риторической коммуникации мы выделяем три основных функциональных элемента риторической коммуникации, единство и согласованность которых отличают ее от других форм коммуникации. Данные элементы включают в себя:

- информационное воздействие;
- аргументацию;
- компетентность коммуникантов.

Выделение данной функциональной структуры основано на представлениях о социальной инструментальности речи и исследовании параметров ее эффективности в древнегреческой философской традиции. Три указанных параметра являются наиболее существенными для выявления основных закономерностей функционирования риторически организованной коммуникации. Вне зависимости от того, в какой ситуации осуществляется риторическая коммуникация, неизменными остаются аспекты, определяющие ее успешность: наличие ресурсов и характер их использования субъектом речи в соответствии со спецификой аудитории, к которой он обращается<sup>4</sup>. Для того чтобы обосновать наш тезис об эвристичности функциональной структуры риторической коммуникации, кратко рассмотрим специфику каждого из трех ее элементов, а

---

<sup>4</sup> Следует отметить, что функциональный срез феномена риторической коммуникации дополняется его рассмотрением с точки зрения деятельностного подхода. В рамках последнего в качестве элементов риторической коммуникации мы выделяем как минимум следующие: адресант (имеющий определенную коммуникативную цель), адресат и средства достижения коммуникативной цели. Данные элементы представляют собой общий каркас, в рамках которого осуществляются различные формы коммуникации. Тем не менее такой подход не позволяет в достаточной мере раскрыть специфику риторической коммуникации.

также покажем их связь и взаимосогласованную работу в процессе риторической коммуникации.

Информационное воздействие как отдельный элемент не является специфичным для данной формы коммуникации. Любая информация может оказывать влияние на индивида, трансформируя его представления о внешнем мире и о самом себе, побуждая его к осуществлению определенных действий, укрепляя сложившиеся у индивида мнения или, напротив, изменяя их. Часто в процессе коммуникации индивиды непреднамеренно воздействуют друг на друга, не имея интенции к воздействию на партнера по коммуникации. В отдельных коммуникативных ситуациях информация может быть транслирована адресату с определенной целью, которую преследует адресант. В риторической коммуникации, с другой стороны, реализация информационного воздействия направлена не только на адекватное восприятие и понимание речи адресанта; риторическая коммуникация реализуется посредством аргументационных технологий, и информация выступает в данном случае как средство, ресурс убеждения адресата в истинности суждения адресанта.

Информация становится ресурсом риторической коммуникации только в том случае, когда ее трансляция является не конечной целью, а средством к осуществлению определенных целей адресанта. Такая информация должна выражать не только то, что истинно, но и то, что полезно, правильно, целесообразно. Речь, где информация используется как ресурс убеждения, становится социальным инструментом только в случае, когда она «способна выражать и то, что полезно и что вредно, равно как и то, что справедливо и что несправедливо» (*Аристотель. Политика / Аристотель // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. / Аристотель. – Мн.: Лит-ра, 1998. – С. 409–739. С. 419*). Информация в структуре риторической коммуникации должна быть индивидуально и социально значимой, побуждать к принятию решений и осуществлению действий. Информация как таковая (как данные, содержание) не «убеждает», она должна быть риторически структурирована для того, чтобы стать средством целенаправленного воздействия на адресата.

Способом структурирования информации в процессе риторической коммуникации является аргументация, которая позволяет адресанту осуществить целенаправленное воздействие на убежде-

ния адресата. Аргументация представляет собой процесс обоснования адресантом риторической коммуникации собственных утверждений (тезисов, заявлений, предположений, гипотез или решений), причем обоснование осуществляется посредством доводов, или аргументов. В построении модели риторической коммуникации мы основываемся на риторическом подходе к аргументации, который был разработан Х. Перельманом. Риторический подход отличается от двух других подходов к аргументации – логического и диалектического – на основании представления о целях и коммуникативных функциях аргументации.

Риторический подход к аргументации, основанный Х. Перельманом, позволяет рассмотреть *аргументацию как средство, позволяющее в процессе коммуникации трансформировать (или укреплять) убеждения аудитории*. Х. Перельман формулирует *цель* аргументации следующим образом: «...получить, или усилить согласие аудитории с некоторым тезисом, который он надеется подкрепить, склонить или убедить слушателей, чтобы получить их согласие» (Рузавин Г. И. Логика и аргументация – Учеб. пособие для вузов. – М.: изд. объединение «Юнити», 1997. – 351 с. С. 49). Аргументация как компонент риторической коммуникации представляет собой *структурирование* информационной составляющей речи таким образом, чтобы эта речь оказала определенное воздействие на убеждения адресата. Адресант достигнет коммуникативно-риторической цели только в том случае, если адресат, во-первых, адекватно воспримет, во-вторых, поймет и, в-третьих, примет его тезис и доводы. Тем самым, доказательность тезиса риторической аргументации не является достаточной для его убедительности. В том случае, если аргумент является непонятным для адресата, к примеру, если адресант использует неизвестную для адресата систему символов или апеллирует к фактам, ничего не значащим для адресата, то риторическая коммуникация будет неуспешной.

Мы выделяем три уровня понимания адресатом коммуникативно-риторической аргументации: 1) *лингвистический* уровень, или уровень понимания языка; 2) *логический* уровень – логика рассуждений и выводов; 3) *прагматический* уровень, определяющий соотношение аргументации с намерениями коммуникантов. Первичным и базовым уровнем является лингвистический – непонимание смысла языковых выражений, используемых в аргументации может стать непреодолимым препятствием для осуществления ри-

торической коммуникации. Данный уровень понимания предполагает наличие концептуальной (понятийной) системы, общей для адресанта и адресата риторической коммуникации. Логический уровень «надстраивается» над лингвистическим, конституируя речь как связную, последовательную, наполненную определенным смыслом. Способность адресата следовать за изложением, видеть связь между различными элементами аргументации определяет его понимание логики аргумента. Прагматический уровень понимания является производным от первых двух. Он включает в себя, во-первых, выделение адресатом тех аспектов речи, которые соответствуют его интересам, намерениям, установкам и предпочтениям. Во-вторых, данный уровень включает в себя реконструкцию намерений субъекта воздействия и интерпретацию его аргументации в соответствии, конкретной ситуацией риторической коммуникации. Три рассмотренных уровня понимания являются условиями успешности риторической коммуникации.

Выделение трех уровней понимания риторически организованной речи позволяет сделать выводы о критериях убедительности аргументации. Приемлемость тезиса зависит как от его обоснованности (объективный критерий), так и от его соответствия «модели мира» адресата риторической коммуникации, которая включает его концептуальную систему и мировоззренческие ориентиры (субъективный критерий). Концептуальная система представляет собой знания адресата о природных и социальных явлениях, ставших предметом риторической коммуникации, а также знание значений тех понятий и выражений, которые используются адресантом. В том случае, если доводы адресанта содержат выражения и понятия, смысл которых неизвестен для адресата, аргументация не будет убедительной. Мировоззренческие ориентиры составляют координаты деятельности человека, его восприятия самого себя и окружающего мира. Они включают в себя устойчивые схемы, программы социального поведения и систему ценностей, которая объединяет в себе потребности, мотивы, идеалы и цели деятельности. Влияние на мировоззренческие ориентиры способна оказывать лишь ценностно-нагруженная аргументация, обращенная непосредственно к тому, что является идеалом, предпочтением, долгом для адресата, к чему он стремится, как он оценивает действительность.

Аргументация, выступающая в качестве функционального компонента риторической коммуникации, обращена к конкретной аудитории, и поэтому рассматривается нами как производная от намерений адресанта и специфики аудитории, к которой она обращена. В каждом конкретном случае адресант обращается к специфической аудитории, и его цель и аргументационные средства ее достижения могут варьироваться в зависимости от ожиданий и «нравов» аудитории, ее знаний предмета речи, от доверия к адресанту. Анализируя риторическую коммуникацию как социальный феномен, нельзя не обратиться к субъективному характеру самой ситуации, который вносит элемент вероятности в предположения и планы оратора и дополняет объективные критерии правильности аргументации.

В структуре риторической коммуникации конкретность и ситуативность речи, направленной на трансформацию убеждений адресата, описывается посредством включения такого функционального элемента, как компетентность коммуникантов. Понятие компетентности в данном случае имеет широкое значение и в целом может быть описано как те характеристики адресанта и адресата, которые оказывают влияние на осуществление риторической коммуникации. При этом компетентность может быть представлена посредством понятия «модель мира», которая включает в себя концептуальную систему и мировоззренческие ориентиры участников риторической коммуникации.

Компетентность определяет успешность «речевого освоения» ситуаций риторической коммуникации, умение ориентироваться и действовать согласно собственным целям, с учетом ожиданий коммуникативных партнеров. В каждом отдельном случае эффективность процесса убеждения может быть детерминирована различными факторами, такими, как наличие профессиональных знаний и умений, наличие гражданских компетенций – знаний о своих гражданских правах и обязанностях, осведомленность о специфике самой ситуации риторической коммуникации (к примеру, информированность адресата о действительных целях адресанта). Уровень компетентности обуславливает отбор и структурирование информации, выбор аргументационных стратегий ее трансляции адресату, понимание коммуникантами друг друга.

Исследование функциональной структуры риторической коммуникации позволяет описать ее как процесс, направленный на

преобразование «модели мира» адресата, и детерминированный наличной концептуальной системой и мировоззренческими ориентирами адресата. Результатом успешного процесса риторической коммуникации является интериоризация транслируемой информации, а также оценок и оценочных категорий, в сознании адресата. Интериоризация представляет собой включение, интегрирование новых элементов в уже существующую «модель мира». Она связана с процессом формирования intersубъективно значимых представлений. Интериоризацию можно определить как основу для формирования убеждения.

Обратимся к отношениям «преподаватель – учащийся» и проанализируем их с точки зрения концепции риторической коммуникации. Обучение может быть представлено как влияние на сознание учащихся, осуществляемое как «процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве» (Савелова С. Б. / Образование Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – С. 479–480). В данном случае влияние реализуется с целью формирования системы ценностей, мировоззрения индивидуумов, что во многом определяет облик общества и его развитие. Риторическая коммуникация позволяет раскрыть механизм этого влияния и рассмотреть критерии его эффективности.

Проблема влияния в сфере образования исследуется многими современными философами. «Власть знания» как власть определять, что является истинным, находится в центре внимания М. Фуко. Он определяет истину как «совокупность приемов, позволяющих в каждое мгновение и каждому произносить высказывания, которые будут рассматриваться как истинные» (Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью, – Пер. с фран. С. Ч. Офертаса; Под общ. ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002. – 384 с. С. 290). Истина, согласно философу, определяется производящими и защищающими ее системами власти, одной из которых является система формального образования.

Центральным во власти, которую несет система образования, является коммуникативный аспект. Во-первых, влияние на учащихся осуществляется посредством их коммуникации с преподавателем. Во-вторых, система образования сама направлена на опре-

деление приемлемых и предпочтительных средств и форм коммуникации (обучение терминологии, использующейся в дисциплине, принятым схемам обоснования и существующим оценкам того или иного явления). В связи с этим М. Фуко, рассматривая коммуникативный аспект власти в образовании, критикует декларируемую функцию образования как средства, открывающего для индивида «доступ к дискурсу любого типа». Напротив, он отмечает, что система образования есть ничто иное как «ритуализация речи», «распределение и присвоение дискурса с его силами и его знаниями» (Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Пер. с фран. – М.: Касталь, 1996. – 448 с. С. 74). Система образования, таким образом, является тем полем, на котором разворачивается борьба за власть в современном обществе, в котором знания становятся ключевыми ресурсами.

Влияние, оказываемое на учащихся, может быть рассмотрено как совокупность нескольких коммуникативно-риторических параметров, включающих интериоризацию знаний, выстраивание и трансформацию предпочтений и систем оценки социальных явлений, усваивание принятых норм и образцов поведения и т. д. Представитель аналитической философии образования Р. Питерс представил данные параметры в работе «Этика и образование». Согласно исследователю образованный человек должен обладать следующими качествами: 1) владеть целостным объемом знаний, общей понятийной схемой, а не только изолированными умениями и навыками; 2) быть преобразованным этими знаниями (например, знание истории влияет на то, как человек воспринимает архитектуру или социальные институты); 3) предпочитать определенные стандарты или нормы, неявно заложенные в освоенных им способах понимания мира; 4) иметь собственную познавательную позицию [цит. по: Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова М.: Логос, 2000. 224 с. С. 98]. Таким образом, процесс образования представляет собой работу со смыслами, ценностями, системами оценки и нормами поведения учащихся.

Важным требованием, можно сформулировать для риторической коммуникации в образовании, является единство двух «векторов» – «интенции к истине» и «интенции к власти» адресанта речи. Данное требование, которое было постулировано в античной теории риторики, объединяет философский критерий качества образо-



вания – критерий истинности как соответствия знаний действительности, герменевтический критерий – адекватное понимание преподавателя учащимися, и риторический критерий – убедительность речи, которая в данном случае необходима для повышения мотивации и интереса учащихся, их стремления познать. Центральным для риторической коммуникации в образовании должна быть истина, выступающая как цель и идеал познания. Исходя из данного критерия формулируются нормы отбора информации для предоставления учащимся, а также выбора средств аргументации для ее трансляции.

Обратимся к следующим коммуникативно-риторическим факторам, определяющим эффективность влияния на сознание студента: 1) передача и усвоение студентами фиксированного объема знаний (информационное воздействие); 2) особенности оформления и подачи знаний (аргументация); 3) учет уровня подготовленности, знаний и умений студентов как будущих специалистов (компетентность).

Информационные ресурсы реализации отношений «преподаватель – учащийся» включают в себя фиксированный объем систематизированных знаний, которыми должен овладеть каждый член общества, а в системе высшего образования – будущий специалист высшей квалификации. К примеру, курс английского языка, читаемый студентам высших учебных заведений, предполагает усвоение определенного объема знаний по грамматике, лексического минимума, а также знаний о специфике культуры, норм вежливости страны изучаемого языка. Кроме этого, курс английского языка для различных специальностей должен включать в себя знания грамматических особенностей, которые характерны для профессиональной речи, а также специальной научной лексики, так как предполагается, что будущий специалист будет общаться на иностранном языке прежде всего в сфере профессиональной или научной деятельности. Итак, информационная основа риторической коммуникации в отношениях «преподаватель – учащийся» отражает содержательную сторону обучения и является необходимым компонентом образовательного процесса.

С точки зрения когнитивного подхода процесс усваивания новой информации учащимися можно представить как формирование устойчивых когнитивных структур (пропозициональных моделей) (*Badecker W. On some proposals concerning the status of predicate-*

argument structure representations *Brain and Language*. 1991, Vol. 40. – P. 373–383). Согласно В. Бадекеру пропозициональные структуры не только характеризуют организацию знаний в памяти, но и являются основой для построения новых высказываний, определяя возможность трансформации знаний. Тем самым, посредством трансляции новой информации становится возможным обучение студентов креативному (порождающему) мышлению, самостоятельному продуцированию текстов. Важнейшей задачей, решаемой в курсе «Философия в современном мире», является обучение самостоятельному оперированию полученной информацией, ее интерпретированию и критическому осмыслению, выработке навыков творческого осмысления проблем духовного и социального развития.

Интерииоризация новых знаний учащимися зависит от успешности стратегий оформления информации в соответствии с конкретной ситуацией ее воспроизведения, а также поставленных целей обучения. Информация, организованная с учетом возможностей ее восприятия, включает в себя план риторики как «искусства находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета» (*Аристотель. Риторика // Античные риторики / Аристотель. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 15–167. С. 32*). О том, что знание, предназначенное к передаче, должно быть подготовлено специальным образом, пишет, в частности, Дж. Локк в работе «Опыт о человеческом разумении». В процессе преподавания информация оказывается включенной в коммуникативно-риторические средства осуществления влияния, представляющие собой в совокупности формальную и неформальную (риторическую) аргументацию.

Аргументация преподавателя как адресанта риторической коммуникации обладает своей спецификой. Она основана преимущественно на апелляции к логосу, т. е. представляет собой обращение к разуму, способности осуществлять логический анализ отношения между тезисом и доводами, оценку достаточности и достоверности данных/фактов, на которых основан тезис. Этим она отличается как от аргументации духовного лица, основанной на апелляции к этосу, и от аргументации в речи политика, зачастую выстраиваемой с целью стимулирования эмоций аудитории.

Легитимирующим основанием в аргументации преподавателя, обращенной к студентам, служат аксиомы, положения, принятые в

научном сообществе. Одним их наиболее часто используемых средств аргументации является дефиниция, которая позволяет объяснить неизвестное понятие (явление) посредством описания его существенных признаков, соотнесения его с другими понятиями или экспликации родово-видовых отношений. Посредством обращения к дефиниции транслируемые студентам знания упорядочиваются и оформляются для их лучшего понимания и запоминания. К примеру, курс английского языка для студентов философского отделения БГУ (курс «английского для философов») определяется исходными дефинициями таких понятий, как «философия» и «философский метод». Данные дефиниции позволяют зафиксировать круг рассматриваемых проблем, а также соотнести курс английского языка с курсами по философии, читаемыми студентами.

Важным требованием, который позволяет эффективизировать коммуникативно-риторические отношения «учитель – ученик», является четкая постановка целей и задач перед учащимися. Формулировка цели, прояснение задач, дифференциация требований, предъявляемых к различным этапам и уровням учебной работы, являются необходимыми для создания общего смыслового горизонта, в рамках которого субъекты образовательного процесса могут координировать совместные действия. Цель, поставленная перед учащимися, служит обоснованием выставяемой оценки. Кроме этого, «прозрачность» задачи, которую формулирует преподаватель, непосредственно влияет на мотивацию студентов. Решение задачи в условиях неопределенности и с недостаточным количеством данных не позволяет учащимся сосредоточиться на проблеме, мешает осознанию ими собственных мотивов учебной деятельности.

Эффективность влияния в отношениях «преподаватель – учащийся» производна и от третьего функционального элемента риторической коммуникации – компетентности. В сфере образования феномен компетентности, а именно исследование компетентности студента (исходной и достигаемой), представляет особую значимость. Обучение представляет собой передачу ценностно и идеологически нагруженной информации, которая оказывает воздействие на формирование ценностных предпочтений и стратегий поведения молодых людей. Поэтому для преподавателя исключительно важно, чтобы ученики или студенты правильно понимали преподносимую им информацию. Это возможно лишь в том случае, если

преподаватель будет осуществлять отбор информационных ресурсов и преподносить знания в соответствии с компетентностью студентов. Рассмотрим важнейшие компоненты компетентности студента, на которые следует обращать внимание преподавателю.

К. Х. Каландаров и Е. Н. Карташева выделяют две основные группы коммуникативных параметров личности, определяющих ее компетентность: когнитивные и функциональные (операционально-деятельностные). На наш взгляд, при анализе риторической коммуникации в сфере образования к данным группам следует добавить мировоззренческий параметр, отражающий культуру и нравственность индивида, участвующего в риторической коммуникации. Компетентность участников риторической коммуникации в сфере образования, таким образом, может быть структурно представлена как совокупность трех компонентов:

- мировоззренческого;
- когнитивного;
- операционально-деятельностного.

Мировоззренческий компонент коммуникативно-риторической компетентности включает в себя нравственные ценности, гуманистические ориентации, совокупность личностных качеств. Когнитивный компонент конституируется знаниями о закономерностях риторической коммуникации, коммуникативных свойствах адресата, формулированием коммуникативно-риторических задач, моделированием коммуникативного поведения. Операционально-деятельностный компонент определяется умениями и навыками, интегрирующими собственно коммуникативное поведение. Среди них можно выделить следующие: владение правилами и нормами общения, умение выбирать и актуализировать различные средства риторической коммуникации с учетом изменения условий и т. д.

Мы полагаем, что центральным и определяющим компонентом компетентности в отношениях «преподаватель – учащийся» является когнитивный компонент. Риторическая коммуникация реализуется в данном случае как убеждение, основанное на апелляции к логосу. Преподаватель как адресант риторической коммуникации осуществляет влияние на структуры сознания студента (когнитивные структуры), при этом процесс влияния может трактоваться как «создание мыслительных пространств у адресата» (*Zamuner V. L. Speech Production: Strategies in Discourse Planning:*

a Theoretical and Empirical Enquiry / – Hamburg: Buske, 1981. – 316 p. P. 95).

Когнитивный компонент компетентности является отражением познавательного опыта индивида. Когнитивные параметры отношений «преподаватель – учащийся» определяют успешность риторической коммуникации, так как они связаны со способностью индивида адекватно воспринимать информацию и участвовать в коммуникации с верной оценкой и самооценкой когнитивного диапазона («мыслительного пространства»). В процессе обучения преподаватель, обращая внимание на когнитивный компонент компетентности студентов, соотносит собственные требования с умением студентов самостоятельно осуществлять планирование, рефлексию, самооценку учебной деятельности, а также руководствуется принципом «от простого к сложному», предлагая материал, основанный на уже усвоенных студентами знаниях. Подбор текстов, примеров должен отражать специализацию и коррелировать с темами и предметами других курсов, преподаваемых студентам. Для этого в программы курсов по философии, читаемых студентам различных факультетов, вносятся изменения в соответствии со специализацией студентов. Таким образом, ориентация на когнитивные параметры компетентности студентов дает возможность выбрать наиболее эффективный способ реализации риторической коммуникации для достижения целей образования.

Итак, можно выделить основные коммуникативно-риторические критерии эффективности процесса обучения:

- Во-первых, это наличие фиксированного объема систематизированных знаний, которыми должен овладеть учащийся (содержательная сторона обучения).
- Во-вторых, в сфере образования, как и в других социальных сферах, следует соотносить информационные и аргументативные параметры речи и специфику аудитории, к которой она обращена. Речь преподавателя будет адекватно воспринята, только если он использует апелляцию к логосу как доминирующую аргументационную стратегию. Аргументация преподавателя должна быть основана на логическом структурировании информации, но также включать в себя обращение к ценностям и способам оценки явлений и событий. Она должна включать в себя определение понятий, выявление логических связей между тезисом и доводами, оценку достаточности и

достоверности данных, на которых основан тезис, а также обращение к техникам интерпретации тех или иных явлений и событий. Дефиниции, проверенные факты и признанные в науке положения являются «общим основанием» для коммуникативного взаимодействия преподавателя с учащимися, необходимым для более эффективной работы в аудитории.

- В-третьих, отбор информационных ресурсов и выбор аргументативных технологий должен осуществляться исходя из исходной компетентности студента, учитывая предполагаемый результат обучения. В частности, требования преподавателя должны быть соотносимы с умением студентов самостоятельно осуществлять планирование, рефлекссию, самооценку учебной деятельности. Подбор текстов, примеров должен отражать специализацию и коррелировать с темами и предметами других курсов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотоков*, 1998: Болотоков В. Х., Кумыков А. М. Феномен наций и национально-психологические проблемы в социологии русского зарубежья. М., 1998.
2. *Большая*, 1970: Большая советская энциклопедия. Т.2. М., 1970.
3. *Бондарко*, 1985: Бондарко А. В. К теории функциональной грамматики. М., 1985.
4. *Бромлей*, 1970: Бромлей Ю. В. К вопросу о сущности этноса // Природа. 1970. № 2.
5. *Брутян*, 1992: Брутян Г. А. Очерк теории аргументации. Ереван, 1992.
6. *Бубер*, 1992: Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция (философский альманах). М., 1992.
7. *Верещагин*, 1994: Верещагин Е. М. Об удержании Кирилло-Мефодиевской традиции в (ново)русском переводе Евангелия // Переводы Библии и их значение в развитии духовной культуры славян: Материалы Междунар. Библейской конф., посвящ. 75-летию Русской Библейской Комиссии. СПб., 1994.

---

## ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

---

### Солодуха А. С.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ НАУЧНОГО ДИСКУРСА ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Рассматривается дискурс психологических знаний в эпоху постмодернизма. Предлагается способ использования дискурсного анализа как метода исследования письменных текстов. Сопоставляются содержательные компоненты дискурса последователей Л. С. Выготского, для чего используются тексты 1981 и 1999 годов его исследователей.

**Ключевые слова:** научное знание, постмодернизм, социальный конструктивизм, дискурс, общение, институциональный дискурс, научный дискурс, парадигма, дискурсный анализ, текст, Л. С. Выготский, трансформация.

Для обретения научной ценности и социальной значимости результаты познания должны быть изложены определенным образом. Можно сказать, что наука как способ познания мира обусловлена языком. Язык устанавливает пределы познания и дает возможности для его расширения.

Эволюция научного стиля – естественное явление, но в *постсоветский период* изменения в нем приобрели поистине революционный характер. Смена культурной и научной парадигмы изменила ценностные критерии научного изложения. Новое знание обновило терминологические системы, что усилило интерпретационные возможности исследователя. Все это сказалось на дискурсе психологических знаний, которые стали отличаться многообразием новых теорий и методов.

Интерпретационные возможности ученого значительно возросли в условиях постмодернизма, характеризующегося критикой объективизма в научном познании. Постмодернизм провозглашает сосуществование различных теорий, методов и практик, диалог традиций и подходов как условие взаимообогащения и развития, не абсолютизируя при этом принцип «всеобщего равенства» [17]. Психология трактуется как «текстовая наука», в которой значение приобретает интерпретация классического научного наследия.

Научное знание долгое время рассматривалось как сугубо объективное, ценностно-нейтральное. Такой научный дискурс Т. А. ван Дейк описывал как идеальный: «Тексты предназначаются для своей аудитории, они предполагают совершенно определенный объем, ко-

торый не утомляет коммуниканта излишней информацией, но также не лишает его информации необходимой, то есть той, которая у коммуниканта отсутствует» [5, с. 34]. Лишь сравнительно недавно, благодаря работам французских философов (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Лиотар), удалось продвинуться в исследовании этого вопроса. Основная идея рассуждений, подкрепленных многоплановым анализом научных текстов и контекстов различных исторических эпох, заключалась в признании факта, что в своем развитии *наука реализует две функции – властную и коммуникативную*. Исследователи сопоставляют «литературу» и «науку» [4], анализируют социально-конструктивистский подход в психологии, в соответствии с которым психическая реальность репрезентируется текстом [8], рассматривают научный дискурс как транслятор двух функций – коммуникативной и властной [6].

При отсутствии в современной гносеологии критериев универсальности знания в рамках конкретных парадигм, научных традиций, школ и подходов формируются своеобразные *правила игры*, соблюдение которых и выступает в качестве базового критерия истинности знания [3]. На передний план здесь выступает не истинность, а соответствие деятельности ученого правилам доказательства, установленным традицией, к которой он себя относит [14].

В современной психологии особое место занимают научные труды Л. С. Выготского – одного из наиболее известных у нас в стране и за рубежом специалиста в области психологии и дефектологии. Его идеи до сих пор остаются востребованными научным сообществом, составляя бесценную сокровищницу психологической мысли.

Дискурс идейного наследия Л. С. Выготского в нашем исследовании рассматривается как «сложная и дифференцированная практика, подчиненная правилам и анализируемым трансформациям, причем это может быть “практика” как отдельного индивидуума, так и социальной группы, научной парадигмы, социума в целом, в том числе и в его исторической перспективе» [12, с. 23]. Эта трактовка дискурса включает в себя подкатегорию «*научный дискурс*», так как содержит его основные признаки – четкое определение *аудитории* носителей «дискурса», упоминание о правилах организации и ссылки на «историческую перспективу». Последняя позволила включить в плоскость анализа социокультурный контекст, непосредственной частью которого является *дискурс «выготскианства»*.

В качестве методологической основы исследования выступает социальный конструктивизм [13], исследовательская методика бази-



руется на способе проведения дискурсного анализа, который предложили М. Уэзерелл (M. Wetherell) и И. Паркер (I. Parker) [16, 17]. В дискурсном анализе подобная процедура описывается как формирование особой *дискурсивной ментальности* исследователя [2, 9, 10]. Исследовательский материал включает в себя две группы текстов: 1) тезисы докладов Всесоюзной конференции «Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология» 1981 г. – 57 текстов («Дискурс-81»); 2) материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л. С. Выготского)» 1999 г. – 63 текста («Дискурс-99»).

После неоднократного прочтения текстов были выделены *критерии*, на основании которых проводился сопоставительный анализ:

- *тематическая* соотнесенность;
- *языковые ошибки*;
- использование *цитирования* и *авторских* категорий Л. С. Выготского;
- *оценка* научного творчества и личности Л. С. Выготского;
- *представление* авторов.

**Тематическая соотнесенность.** Название научной публикации отражает ее своеобразие, давая читателю ключ для понимания текста. Поэтому необходимо, чтобы оно содержало наиболее полную и точную информацию о тексте, будучи одновременно лаконичным. Это правило распространяется на научные тексты всех видов и доводится организаторами научных конференций до их участников.

Материалы конференций были разделены на следующие группы: 1) не имеющие отношения к творческому наследию Л. С. Выготского; 2) содержащие ссылки на работы Л. С. Выготского и представителей его школы; 3) демонстрирующие реализацию идей Л. С. Выготского; 4) содержащие теоретико-методологический и исторический анализ наследия Л. С. Выготского.

Заголовки «Дискурса-81» соответствуют правилам именования научных текстов и вписываются в границы, заданные тематикой и задачами конференции. В них четко выделены проблемные вопросы, связанные с творчеством Л. С. Выготского, корректно определено место той или иной работы в рамках научного наследия ученого, названия соответствуют содержанию текстов.

Иная картина наблюдается при рассмотрении заголовков «Дискурса-99». Появляются тексты, не имеющие связи с работами Л.С.

Выготского, например, «Программа изучения индивидуально-типологических особенностей слушателей Академии МВД Республики Беларусь» или «Школьный шум как психологическая проблема».

Отличительными особенностями «Дискурса-99» являются использование в заголовках категорий, терминов и понятий, не относящихся к проблематике исследований Л. С. Выготского и его последователей, а также отсутствие четкости в изложении базовой идеи текста. Последнее обусловлено использованием оборотов, которые придают тексту неопределенность («некоторые...», «к вопросу выявления...») или «процессность» в противовес «событийности» («детерминирующее влияние...», «приближение...», «изучение и развитие...»). Имеет место несоответствие заголовков научных текстов их содержанию. Ослабилась внешняя связь с Л. С. Выготским, что проявилось в снижении упоминаний об ученом.

Присутствие данной группы текстов является прямым следствием снижения контроля за соблюдением правил, заданных научным сообществом по отношению к научным материалам, и резким расширением проблемного поля отечественной психологии, вызвавшим состояние «информационного шока».

**Языковые ошибки.** Под ними понимались грамматические и стилистические ошибки, опечатки, неточное воспроизведение фамилий, данных источников и др.

В «Дискурсе-99» выявлены стилистические ошибки, опечатки, искажения фамилий цитируемых авторов. Его отличительная особенность – использование громоздких синтаксических конструкций (некоторые предложения включают в себя более 50 слов).

- (1) Диалог, по мнению М. М. Брахтина, не просто становление человека, а само его бытие: «Быть – значит общаться диалогически.... Один голос ничего не кончает и ничего не решает» (М. М. Брахтин, 1963) (2;17, с. 59)<sup>5</sup>. (Здесь и далее в цитатах подчеркнуто мной. – *А. Солодухо*.)
- (2) Подобные же сведения были получены нами при совместном с Н. В. Строгановым лонгитюдном обследовании курсантовгурманов, а также... [2; 7, с. 23].

---

<sup>5</sup> Первая цифра в скобках обозначает номер источника (1. Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тезисы докладов Всесоюзной конференции, Москва, 23–25 июня 1981 г. М.: ВНИИТЭ, 1981; 2. Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л. С. Выготского): Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 14–15 декабря 1999 г. В 2 ч. Мн., БГПУ им. Максима Танка, 1999. Ч.1), вторая – номер текста по содержанию, третья – страница в сборнике.

Несмотря на небольшое количество языковых ошибок в «Дискурсе-99», можно сделать вывод об ослаблении «внешних границ» науки и снижении эффективности работы ее «контролирующих органов» (редакторы, рецензенты, члены редколлегии).

**Использование цитирования.** Цитирование представляет собой один из приемов, используемых авторами научных текстов для подкрепления своей позиции, придания научной обоснованности полученным результатам. С точки зрения дискурсного анализа цитирование представляет собой один из приемов убеждения аудитории, изменения ее установок. Любой акт цитирования в научном тексте должен сопровождаться ссылкой на первоисточник.

Существуют три способа представления цитат: 1) прямое (дословное) цитирование, когда соблюдаются все формальные требования, предъявляемые к цитате в авторском тексте; 2) неполное (редуцированное) цитирование, при котором автор дословно или в сокращенном виде приводит высказывание, не указывая его координаты в тексте первоисточника; 3) скрытое цитирование, когда дается ссылка на автора высказывания, но не указывается конкретный источник.

При анализе исследовательского материала были выделены следующие формы цитирования: 1) прямое цитирование текстов Л. С. Выготского; 2) неполное цитирование текстов Л. С. Выготского; 3) скрытое цитирование текстов Л. С. Выготского; 4) прямое цитирование других авторов; 5) неполное цитирование других авторов; 6) скрытое цитирование других авторов; 7) цитирование высказываний основоположников диалектического материализма К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина – методологической традиции, к которой относил себя и Л. С. Выготский.

В «Дискурсе-99» обращает на себя внимание относительно высокое по отношению к «Дискурсу-81» сохранение плотности неполного цитирования других авторов при параллельном снижении плотности неполного цитирования Л. С. Выготского (1.70 и 1.61 для других авторов и 1.49 против 0.66 для Л. С. Выготского соответственно в 1981 и 1999 г г). По нашему мнению, это является следствием расширения проблемного поля исследований и ослабления требований, предъявляемых к материалам научных конференций. Многие авторы заинтересованы в решении своих задач, например наборе необходимого количества публикаций для допуска к защите диссертации. Это неизбежно влечет за собой выход за пределы «выготскианского»

пространства. С другой стороны, данный факт можно рассматривать как увеличение уровня проницаемости науки.

«Дискурс-99» характеризуется также увеличением индекса скрытого цитирования текстов Л.С. Выготского (0.17 против 0.12 в 1981 г.) и включением в контекст авторов, не относящихся к школе Л. С. Выготского (0.76 против 0.23 в 1981 г.). Резко снизилась плотность прямого цитирования, причем как самих текстов Л.С. Выготского, так и текстов других авторов (1.15 и 0.31 составляет индекс цитирования Л. С. Выготского в текстах 1981 и 1999 г г; для остальных авторов этот показатель равен 0.68 и 0.27 соответственно).

Несмотря на наличие текстов, посвященных методологическим аспектам творчества Л. С. Выготского, прямые ссылки на основоположников диалектического материализма – методологии, в рамках которой работал ученый, в «Дискурсе-99» не выявлены. Это является следствием процессов, вызванных сменой государственной идеологии, пересмотра места марксизма в советской гуманитарной науке. Отрицательные ассоциации с фигурами ключевых представителей марксизма в науке вместе с доступностью других методологических оснований, используемых зарубежными психологами, привели к тому, что обширный пласт информации, связанный с марксизмом и его ролью в становлении методологической основы теории Л. С. Выготского, оказался вне поля зрения исследователей. В итоге картина о выходящемся ученом современности получилась неполной.

Показателем авторитетности автора в научном сообществе, косвенно отражающем уровень влияния ученого или его научной работы, является индекс цитирования. Трактовка цитирования как приема наиболее авторитетной аргументации позволяет предположить, что цитирование фрагментов научных трудов Л. С. Выготского – весомый ресурс аргументации авторских позиций. В «Дискурсе-99» было зафиксировано снижение частоты использования данного приема, что можно расценивать как ослабление роли прямой цитаты как средства аргументации и увеличение степени авторской свободы. Современные требования к материалам научных конференций не всегда предлагают создавать цитатные ссылки для подтверждения авторской позиции, предоставляя возможность иного способа аргументации. Это свидетельствует об отсутствии четкой структурированной системы, регламентирующей организацию научной коммуникации, что является своеобразной реакцией на меняющиеся социокультурные условия. Отсюда и широкое заимствование «новых» теоретико-

методологических концепций, проблемных областей и методов исследования.

Для «Дискурса-81» характерно преобладание дословного цитирования Л. С. Выготского. Исключения составляют скрытые цитаты предшественников ученого, которых называют его «вдохновителями» и «духовными наставниками».

(3) В плане исторической преемственности и междисциплинарного воздействия гуманитарных знаний представляет интерес проследить влияние идей видного отечественного ученого А. А. Потебни на становление ключевых моментов учения Выготского об общественно-исторической природе психики человека [1, с.126].

Такая закономерность в цитировании (обязательные ссылки на авторитеты, определяющие лицо современной психологии) была традиционной для советской науки. Здесь мы имеем схему развития идей культурно-исторической теории, с «предшественниками» Выготского, им самим с «соратниками», «учениками».

Следует отметить, что на фоне снижения индекса цитирования в «Дискурсе-99» расширен перечень цитируемых авторов. Вместе с тем отсутствуют ссылки на предшественников Л. С. Выготского, а также его учеников и последователей, деятельность которых относится к 70 – 80-м г. прошлого столетия. В качестве прямого последователя называется Я. Л. Коломинский – автор одного из фрагментов «Дискурса-81». Другие определяют себя не как «последователи учения Л. С. Выготского», а как «представители современной белорусской психологии».

Библиографические ссылки в «Дискурсе-99» представлены в свернутой форме, затрудняющей поиск источника цитирования. Можно сказать, что цитата используется как формальное средство усиления позиции автора. Общепринятая система, которая регламентировала бы порядок включения цитат в научный текст, отсутствует, что также говорит о трансформации научного дискурса.

Материалы научной конференции 1981 года охватывают следующие периоды, связанные с деятельностью Л. С. Выготского: 1) период становления идей, впоследствии развитых Л. С. Выготским (до 20-х г. XX в.); 2) период творческой активности ученого (до 1934 г.); 3) деятельность прямых учеников и последователей Л. С. Выготского; 4) картина современного видения идей Л. С. Выготского (до 1981 г.). Каждый из периодов имеет свой набор авторитетов, повлиявших на дискурс «выготскианства».

«Дискурс-99» не содержит материалов о становлении Л. С. Выготского как ученого и научных фигурах, оказавших на него влияние (А. А. Потемня, Н. А. Бернштейн, П. И. Блонский, Г. Мюнстерберг). Картина современного восприятия идей Л. С. Выготского характеризуется наличием большого количества интересов, ориентированных на прикладной аспект знания. Отсутствует четкая иерархия значимых фигур, что говорит о кризисном состоянии «выготскианского» дискурса.

**Использование авторских категорий Л. С. Выготского.** Особый интерес для анализа представляют трактовки некоторых понятий, которые в научном сообществе связываются с творчеством Л. С. Выготского. Анализу были подвергнуты базовые категории «теории формирования высших психических функций как особых регуляторов поведения в онтогенезе» [1, с. 334]. Это «высшие психические функции», «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», «интериоризация», «социальная ситуация развития». Нас прежде всего интересовали способы использования данных категорий в научных текстах.

Как известно, в рамках любой научной школы имеется ряд категорий, определяющих ее уникальную суть. При использовании данных категорий в текстах представителей школы они не заключаются в кавычки, так как являются ее привычной данностью. Если же категории попадают в более широкое научное пространство, они должны заключаться в кавычки, так как это является цитированием. Использование «незакавыченных» категорий может свидетельствовать о их включении в область общепсихологических знаний (например, *архетип*, *научение*), а «закавыченных» – о существовании категории внутри рамок конкретного подхода.

- (4) Такие понятия, как «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», представления о «ядерном» дефекте, вторичных, третичных нарушениях, наибольшее значение приобретают при рассмотрении их в ракурсе трансформации социальных влияний через сферу индивидуального биологического и психологического [2; 56, с.186].
- (5) Л. С. Выготский поставил проблему развития высших психических функций как одну из основных проблем детской психологии и показал, что от правильного решения этой проблемы зависит судьба всей новой системы детской психологии и очертил методологическое понимание этой сложнейшей и чрезвычайно запутанной, по его мнению, проблемы [2; 59, с. 193].

Результаты анализа свидетельствуют о том, что «Дискурс-81» и «Дискурс-99» содержат сходное количество вышеназванных катего-

рий, используемых как в «чистом» виде, так и «закавыченных». Следовательно, говорить об общепсихологической принадлежности базовых категорий «теории формирования высших психических функций» пока еще не приходится.

Метаморфозы претерпевают и само название теории Л. С. Выготского. В «Дискурсе-99» она ни разу (!) не была правильно названа. Материалы «Дискурса-81» таких искажений не содержат.

**Оценка научного творчества и личности Л. С. Выготского.** Жанр научного текста не предполагает наличия оценочных суждений, если только он не является критическим материалом. Но в этом случае оценки демонстрируют наиболее уязвимые места в рассуждениях автора.

В этом отношении характеристика «Дискурса-81» выглядит следующим образом:

1. Научные идеи Л. С. Выготского оцениваются как ценные, перспективные и актуальные. Личные качества ученого при этом не рассматриваются.

(6) В свое время для меня и многих моих сверстников идеи Выготского были лучом света в неразберихе психологического кризиса [1; 6, с.34].

В ряде текстов прослеживается мнение о трудностях признания культурно-исторической теории Л. С. Выготского, неостребованности его некоторых "потенциально верных" идей.

2. В материалах присутствуют критические комментарии к отдельным теоретическим построениям Л. С. Выготского, констатации незавершенности некоторых его трудов.

(7) Вряд ли можно отыскать другую такую идею Выготского, вокруг которой было бы столько весьма устойчивых суженных или даже неверных интерпретаций. (речь идет об идее интериоризации.) Мы попытались показать, с каким трудом представления об интериоризации Выготского и его последователей прокладывают себе путь в психологии [1;3, с.12].

(8) Конечно, в наследии Выготского не все равноценно, не все выдержало проверку временем, жизнью, которая богаче самых сложных схем [1; 14, с. 45].

В тех случаях, когда высказывались критические замечания по поводу тех или иных идей Л. С. Выготского, параллельно с этим давалась положительная оценка его творческого наследия.

(9) При анализе научного творчества Л. С. Выготского поражает основанный на методологическом универсализме размах его исследований, широта научных и общекультурных интересов, глубокая эрудиция и энциклопедическая способность сопрягать, казалось бы, отдаленные проблемы в единую кон-

цептуальную схему – качества столь редкие для современного психолога... Надо иметь смелость наводить конструктивные методологические мосты между теми положениями Выготского, которые он сам не успел четко сформулировать, а только обрисовал, порой в общих чертах, и нашим пониманием ключевых «болевых» точек психологии [1;14, с. 44].

3. Соратники и «вдохновители» Л.С. Выготского, «конкурирующая» европейская психология, некоторые взгляды ученого рассматриваются вне рамок марксистско-ленинской психологии.

(10) Раскрывая это противоречие, Выготский выступает как последовательный гештальтист. Он защищает принцип структурности как «великое, незабываемое завоевание теоретической мысли»... [1; 6, с. 22].

(11) Истоки ряда ключевых моментов концепций Выготского кроются в научном наследии отечественной науки, в частности в трудах Потебни [1; 38, с.128].

Зафиксировано использование метафор, призванных наглядно продемонстрировать связь между творчеством Л. С. Выготского и А. А. Потебни. Установлены параллели между идеями ученого и гештальтистами, Ж. Пиаже и П. Жане, чем опровергается тезис, что становление Л. С. Выготского как ученого проходило только в русле советской научной традиции.

Характеристика «Дискурса-1999» несколько иная.

1. Оценка научного наследия Л. С. Выготского дается исключительно положительная, критика или хотя бы фиксация недостатков теоретических изысканий автора отсутствуют.

(12) Творчество Л. С.Выготского представляет собой сокровищницу психологической мысли, богатство идей которой не исчерпано до сих пор [2;43, с. 136].

2. В материалах нет ссылок на предшественников ученого, не упоминаются и его коллеги-соратники. Эти факты свидетельствуют о трансформации «выготскианского» дискурса, в соответствии с которым идейное наследие ученого представлено упрощенно и схематично.

(13) В нашей направленности и освещении речь идет о практическом психологе. Ключевые идеи продуктивной деятельности которого мы находим в трудах Л. С. Выготского – выдающегося энциклопедиста и профессионала, чей поиск правомерно рассматривать как акмеологический [2;3, с.9].

Данная цитата представляет Л. С. Выготского как «духовного акмеолога» (акмеология – наука об условиях и процессе становления зрелого человека). Однако ученый позиционировался как специалист,



исследующий вопросы детского и подросткового возраста, что никак нельзя отнести к акмеологии.

3. В поле зрения исследователей попадают факты ненаучной жизни ученого, делается попытка обосновать внутренние детерминанты его поведения культурно-историческим контекстом.

(14) Как отмечают биографы, поэзия и театр были его первой любовью. Этот интерес к искусству, вероятно, и привел Л. С. Выготского в Московский университет и народный университет...[2;6, с. 21].

Следует отметить более свободную по сравнению с «Дискурсом-81» манеру изложения материала. Она характеризуется использованием большего количества метафор, связанных не только с творчеством ученого, но и с его личностными качествами.

Подобную манеру можно охарактеризовать как искажающую, так как образ Л. С. Выготского и его вклад в науку получили однозначную оценку. Серьезный анализ творческого наследия ученого подмечен восхвалением и идеализацией его образа.

**Представление авторов.** Опубликованные материалы конференций, помимо трансляции новых знаний, выполняют еще функцию репрезентации автора. Для этой цели служит «визитка», содержащая в себе необходимую информацию об авторе и его месте в научной иерархии.

В «Дискурсе-81» для представления авторов отведен специальный раздел – «Сведения об авторах». Оно выглядит следующим образом:

(15) Асмолов Александр Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент, зам. зав. кафедрой общей психологии факультета психологии Московского государственного университета [1, с.191].

Наука как властный институт имеет свою иерархию позиций, распределяющих полномочия и определяющих отношения между людьми, которые организуют его деятельность [15]. Четкая система подчинения обеспечивает стабильность и упорядоченность, ограничивая возможность быстрого прорыва на вершину иерархии. Переход на новый этап сопровождается «экзаменом» потенциального кандидата научному сообществу. «Дискурс-81» представляет собой образец структуры со стабильными правилами ее организации.

Представление автора в рамках «Дискурса-99» имеет свои особенности:

(16) Е. Н. Селезнева, Л. М. Фуксон – г. Калининград [2, с. 178];

(17) О. В. Белановская – Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка [2, с.100].

Свернутая форма представления автора свидетельствует, во-первых, о снижении роли статусной информации об авторе текста и, во-вторых, о проблемах внутри самой научной иерархии, которая оказалась в ситуации кризиса (некоторые уровни иерархии прекратили свое существование). Это было вызвано демократическими изменениями в социальном строе, распадом СССР, которые и сказались на научной иерархии. Принципами социальной организации науки тут же воспользовались различные «сообщества экстрасенсов и колдунов», переживающие процесс институционализации [7]. Для придания веса своим институтам они стали культивировать научные иерархические символы («академик», «профессор», «доцент» и др.), что привело к девальвации последних.

Таким образом, сравнительный анализ «Дискурса-81» и «Дискурса-99» показывает, что последний:

- в меньшей степени формализован, о чем свидетельствует организация научного текста (свернутость и отсутствие жестких стандартов презентации авторов и научных фактов, резкое уменьшение цитат как средства научной аргументации авторской позиции и др.);
- содержит в себе признаки ослабления контроля за соблюдением институциональных правил, предъявляемых к научному тексту (языковые ошибки, несоответствие тематической направленности материалов проблематике конференции и др.);
- содержит трансформации содержательного характера (необоснованное расширение проблемного поля научных интересов Л. С. Выготского, исключение предшественников и последователей ученого из контекста его деятельности, искажение и «модернизация» категориального аппарата теории формирования высших психических функций как особых регуляторов поведения в онтогенезе, игнорирование методологических оснований теории Л. С. Выготского и замалчивание связей его идей с разработками зарубежных психологов).

Очевидно, что трансформации подверглась не только институциональная оболочка, но и само содержание научного дискурса «выготскианства». Все это ставит перед научным сообществом ряд вопросов, поиск ответов на которые может быть очень долгим. Хотя в современных условиях поливариантности истины и научного плюрализма однозначных ответов может и не быть. Гармоничное сочетание жестких институциональных норм и свободы научного творчества

жизненно необходимо для существования науки как социального института.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений; в 6 т. / Л. С. Выготский. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984.
2. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса: Пер. с франц. и португ. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999.
3. *Кун, Т.* Структура научных революций. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
4. *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998.
5. *Огурцов, А. П.* Научный дискурс: власть и коммуникация // Философские исследования. 1993. № 3. С.12–59.
6. *Фуко, М.* Археология смысла. Киев: Ника-центр, 1996.
7. *Юревич, А.В.* Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 5–11.
8. *Янчук, В.А.* Психология постмодерна // Время как фактор изменений личности: Сб. научн. трудов / Под ред. А. В. Брушлинского и В. А. Поликарпова. Мн.: ЕГУ, 2003. С. 175–201.
9. *Banister, P., Burman E., Parker I., Taylor M., Tindall C.* Qualitative Methods in Psychology: a Research Guide. Buckingham, Open University Press, 1999.
10. *Coyle, A.* Discourse analysis. In: Research Methods in Psychology / Ed. by Breakwell G. M. and others. London, SAGE Publication, 2000. P. 251–269.
11. *Dijk, T. A. van.* Discourse as structure and process. London, SAGE Publication, 1997.
12. *Dijk, T. A. van.* Discourse as Social Interaction. A multidisciplinary introduction. Vol. 2. London, SAGE Publication, 1996.
13. *Gergen, K. J., Gergen M. M.* Toward a Cultural Constructionist psychology // Theory and Psychology, 1997. V. 7. P. 31–36.
14. *Latour, B. and Woolgar S.* Laboratory Life: the social construction of scientific facts. London, SAGE Publication, 1979.
15. *Longino, H.* Science as social knowledge. NJ: Princeton University Press., 1990.
16. *Parker, I., Burman E.* Discourse Analysis: the Turn to the Text. Introduction. London, SAGE Publications. 1997.
17. *Potter J., Wetherell M.* Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior. London, SAGE Publication, 1990.

---

## ЧАСТЬ ПЯТАЯ

### ДИСКУРС СМИ

---

Савич Е. В.

#### МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС ЛОББИРОВАНИЯ

В центре внимания данной работы находятся такие явления, как дискурс СМИ и дискурс лоббирования, их взаимоотношения и взаимодействие, а также то новое качество, которое приобретает медийный продукт лоббирования. Это новое коммуникативное явление – медийный дискурс лоббирования – определяется как совокупность дискурсных практик, используемых профессиональным субъектом лоббирования в процессе конструирования и трансляции определенной информационной картины мира. При этом в фокус лингвистического исследования МДЛ попадают те речевые средства, посредством которых в картине мира выстраиваются субъект-субъектные отношения. В статье также рассматривается технология речевого лоббирования как особого типа воздействия. Она складывается из системного применения этих речевых средств и представляется в виде динамически разворачивающихся дискурсных рядов, которые, в свою очередь, составляют приемы речевого лоббирования.

**Ключевые слова:** дискурс СМИ, дискурс лоббирования, информационная картина мира, картина речевого поведения.

В центре внимания данной работы находятся такие явления, как дискурс СМИ и дискурс лоббирования, их взаимоотношения и взаимодействие, а также то новое качество, которое приобретает медийный продукт лоббирования.

**Дискурсная природа СМИ и лоббирования.** Не случайно мы говорим здесь о позиционировании именно *дискурсов* СМИ и лоббирования (а не собственно СМИ и лоббирования) как явлений, характеризующихся наличием как процесса, так и результата, т. е. проявления сущности. Так, в случае со СМИ, способность воздействовать на аудиторию определяет специфику их дискурса как коммуникативного явления, направленного на формирование общественного мнения. Если дискурсивность природы любого феномена определять через его целенаправленность, социальную окрашенность, контекстообусловленность и представленность в тексте, то дискурсная природа СМИ не нуждается в доказательстве. Собственно, СМИ – это и есть особый дискурс, предметно воплощенный в тексте, имеющий своей целью создание в общественном сознании определенной картины ми-

ра и включающий контекст-ситуативный, социокультурный и прагматический, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса. Иначе обстоит дело с дискурсной природой лоббирования, поскольку сама деятельность, связанная с продвижением интересов социальных групп, не настолько очевидна, как деятельность СМИ. Рассмотрим феномен лоббирования более детально.

За то время, как в обществе появилась деятельность, связанная с продвижением интересов неких отдельно взятых групп, методы этого продвижения развивались и принимали новые формы, оставаясь, по сути, обращением за поддержкой к тем, кто сильнее, т. е. к власти и имущим. Вместе с самым социальным явлением развивалось и понятие, обозначающее его в языке – «лоббирование». Сам термин «лобби» англоязычного происхождения, в XIX в. этим словом называли просителей, приходящих в государственные учреждения и, поскольку в святая святых законотворчества – в залы заседаний – таких людей допускать было нельзя, они оставались в приемных и холлах (lobby – кулуары). В XX в. отечественные словари (Большой Энциклопедический и Словарь иностранных слов) определяют «лоббизм» как систему контор и агентов монополий при законодательных органах США, оказывающих давление на законодателей и чиновников. Наконец, на заре XXI в. данный термин понимается как система и практика реализации интересов различных групп граждан путем организованного воздействия на законодательную и административную деятельность государственных органов [1]. Анализ дефиниций раскрывает эволюцию социального явления «лоббирования» в совокупности линейного развития его субъектов (от индивидуальных просителей – до социальных групп), объектов (от индивидуальных политиков – до государственных органов), предмета (от частного интереса – до интереса общественного) и методов (от личной кулуарной беседы – до открытого организованного воздействия). Поскольку лоббирование представляет собой социальную практику, то *технологический* его аспект представляет особый интерес. Основными технологиями лоббирования в мировой и российской практике на сегодняшний день являются:

1. Выступления в профильных комитетах законодательного органа.

2. Составление законопроектов и вынесение их на обсуждение парламента. При этом отмечается, что «работа лоббиста в парламенте не ограничивается только поиском сторонников или единомышленников. Важное значение имеет *способность переубедить* или склонить

на свою сторону “колеблющихся” депутатов, тех, кто не имеет четкой позиции по данному законопроекту».

3. Организация пропагандистских кампаний в средствах массовой информации по поводу готовящихся или принятых решений.

4. Проведение научно-практических конференций с участием представителей законодательной и исполнительной властей.

5. Организация торжественных встреч и приемов для полномочных представителей законодательной и исполнительной властей.

6. Психологическое давление на депутатов и представителей исполнительной власти (звонки, письма, телеграммы в их адрес, личные визиты влиятельных деятелей и местных избирателей).

7. Митинги и забастовки, которые наиболее характерны для профсоюзных объединений, отстаивающих социально-экономические интересы работников своей отрасли.

8. Подкуп должностных лиц, с которыми связано во многом отрицательное отношение общества к лоббизму.

9. Личные связи, или «коридорный лоббизм», которые реализуются путем личных, дружеских контактов и визитов к государственным деятелям.

10. Интернет технологии (электронные слухи, слив компромата и т. п.) [Минченко, Студеникин, 2004].

Все эти технологии сопряжены с речевой деятельностью либо прямо (выступление, обсуждение, пропагандистские кампании в СМИ, конференции, торжественные встречи, звонки, письма, телеграммы, митинги и забастовки, электронные слухи), либо косвенно (как при подкупе должностных лиц и при личных дружеских визитах). Текст, являющийся результатом такой речевой деятельности, целенаправлен, социально окрашен и обусловлен контекстом – в зависимости от целей, объектов/субъектов и предмета типология лоббизма может быть следующей: политический, экономический, социальный, региональный, иностранный лоббизм; плюралистский и корпоративный лоббизм; прямой и непрямой лоббизм и т. д. Таким образом, видно, что лоббирование как социальный феномен имеет дискурсную природу. И, так же как в случае со СМИ, мы можем сказать, что лоббирование – есть особый дискурс, предметно воплощенный в тексте, имеющий своей целью воздействие на уполномоченные органы (парламент, правительство, местные исполнительные и представительные органы власти), осуществляемый в определенном социальном контексте представителем социальной группы, который профессионально за-

щищает и продвигает интересы целевой группы на государственном уровне, добиваясь принятия того или иного нормативного правового акта.

**Дискурс СМИ и дискурс лоббирования: функциональный подход.** Отношения лоббирования и СМИ определяются совпадением их функций в демократических обществах. Брайант и Томпсон [3] выделяют восемь функций СМИ, которые могут быть сопоставлены с задачами лоббирования следующим образом:

<i>СМИ</i>	<i>Лоббирование</i>
<u>функция 1:</u> наблюдение за современными событиями, способными положительно или отрицательно воздействовать на благополучие граждан	блюдение и информирование заинтересованных групп о событиях, касающихся их социального интереса [Butera & Andrews]
<u>функции 2 и 3:</u> определение ключевых социально-политических проблем, включая их происхождение и возможности решения; предоставление трибуны для людей, представляющих и защищающих интересы аудитории	подготовка общественного мнения, исходя из того, какие СМИ предпочитает та группа, на которую вы воздействуете. [2]
<u>функции 4 и 5:</u> передача разнообразной информации как от различных сторон и групп политического дискурса, так и о них; обмен информацией между потенциальными представителями власти и широкими массами; внимательное наблюдение за государственными чиновниками, общественными институтами и другими органами власти с целью контроля их действий и политики	убеждение лица, принимающего решение, в разумности и приемлемости лоббируемого вопроса с позиций общественного блага [5]; анализ законопроектов и регулирующих документов, обзор и критика сопутствующих материалов [4]
<u>функции 6 и 7:</u> информирование и побуждение граждан к активному участию в политических процессах, а не просто к их пассивному наблюдению; почтительные отзывы об аудитории как о заинтересованных, здравомыслящих и активных гражданах	организация социального лоббирования («grassroots») и активной общественной поддержки лоббируемых интересов [4]
<u>функция 8:</u> принципиальное противостояние внешним силам, пытающимся разрушить независимость медиа	анализ деятельности конкурирующих социальных групп [1]

Таким образом, мы можем заключить, что функции лоббирования и СМИ во многом идентичны. Их анализ позволяет нам определить оба дискурса как институциональные, интенциональные, идеологические и массовые. В ситуациях же, когда социокультурный контекст, обуславливающий их функционирование, совпадает, мы наверняка можем соподчинить и определить их друг через друга. Такие ситуации не редки, поскольку любое СМИ прямо или косвенно продвигает и защищает интересы своей целевой аудитории, а любая кампания лоббирования использует медийный ресурс для популяризации конкретного социального интереса и предлагаемого решения. В результате пересечения дискурса СМИ и дискурса лоббирования появляется новое коммуникативное явление – медийный дискурс лоббирования. И этот новый тип дискурса является не просто совокупностью унаследованных от «родителей» характеристик, но совершенно самостоятельным продуктом с совершенно новым качеством.

**Медийный дискурс лоббирования (МДЛ) и его общие характеристики.** Рассмотрим подробнее функции МДЛ, которые появляются на стыке функций дискурсов СМИ и лоббирования и являются качественно иными:

- мониторинг событий, способных положительно или отрицательно воздействовать на благополучие определенной социальной группы, и информирование о них общественности;
- подготовка общественного мнения о конкретных социально-политических проблемах, их происхождении и возможных решениях путем предоставления трибуны для людей, представляющих и защищающих интересы конкретной социальной группы;
- обращение к различным социальным группам и государственным лицам с целью убедить их в разумности рассмотрения и принятия конкретного правового документа с позиций общественного блага;
- мобилизация потенциальных сторонников и обучение их приемам социального лоббирования;
- противодействие усилиям конкурирующих групп давления.

МДЛ представляет собой институциональный тип дискурса, поскольку изначально нормирован рамками статусно-ролевых отношений [Карасик, 2000]. Глобальная цель образовавшегося продукта – продвижение и защита интересов социальной группы на государственном уровне через использование медийного ресурса. Наличие та-



кой специфичной, значимой цели означает субъективность в ее интенции главенствовать. А социальная борьба за доминирующие значения в дискурсе есть не что иное, как идеология. Таким образом, лоббирующая составляющая МДЛ определяет его субъективность, интенциональность и идеологичность.

Казалось бы, характеристики МДЛ определены и вполне конкретны. Но специфика уже выявленных нами функций данного типа дискурса делает необходимым более тщательное определение субъективности, интенциональности и идеологичности МДЛ в связи с явной неоднородностью его целевой аудитории. Дело в том, что лоббирование как таковое предполагает коммуникацию на разных уровнях: на уровне государства и на уровне индивида (члены конкретной социальной группы, интересы которой лоббируются, и члены других социальных групп). Таким образом, речь идет о составном, совокупном субъекте. Так, целевой аудиторией в этом случае является и государство (в лице законодателей), и заинтересованный, но пассивный в выражении своей заинтересованности индивид. Коммуникация на всех этих уровнях требует разных подходов и, соответственно, использования разных формулировок при одной постоянной цели – продвигать и защищать интересы конкретной социальной группы. Кроме того, обращение к разным адресатам потребует от дискурса наличия и разных адресантов. Отсюда неизбежно проистекает выражение разных интенций и апелляция к разным взглядам, убеждениям и ценностным ориентациям, т. е. разным видам идеологии. Таким образом, мы можем говорить не просто о субъективности МДЛ, а о его *полисубъективности*, не об интенциональности и идеологичности, а о *полиинтенциональности* и *полиидеологичности*, а также о логично вытекающей из этого *полиэтапности* всего коммуникативного события.

Предположение о такой «неоднородности качества» или многоуровневости, являющейся основной характеристикой МДЛ, подтвердилось при анализе конкретных кампаний лоббирования. Одна из них представляет собой тексты печатных СМИ (статьи рубрики «Миры молодежной политики», опубликованные в газете «Знамя юности» с 23 января по 28 апреля 2001 г.), а другая – тексты Интернет-сайта лоббистской организации RESULTS ([www.results.org](http://www.results.org)). Целью первой является поддержка и продвижение интересов молодежных организаций Республики Беларусь, целью второй – проведение целого ряда законов и программ, способствующих разрешению проблемы голода и нищеты в США и в других странах.

В обеих кампаниях прослеживается тенденция к постепенной трансформации адресата – из индивидуального субъекта (читатель) он постепенно превращается в «группового» (социальная группа, интересы которой лоббируются), а затем в институционального (государство) субъекта лоббирования. Вместе с адресатом меняется и адресант – из субъекта индивидуального (автор конкретного материала) он превращается в субъект «групповой» (социальная группа, интересы которой лоббируются) и далее – в субъект коллективный (социальная группа плюс группа давления).

Последовательность интенций адресанта в обеих кампаниях может быть определена следующим образом: *на первом этапе* идет активное привлечение внимания широкой общественности к определенной проблеме, при этом не идентифицируется ни истинный адресат (законодательная власть), ни истинный адресант (конкретная социальная группа и группа давления) сообщения, коммуникация идет на уровне индивидов (автор – читатель); *на втором этапе* идентифицируется социальная группа и действующая от ее имени группа давления, выступающая в защиту определенных интересов; *на третьем этапе* лоббистская группа выдвигает конкретные требования власти относительно законодательной деятельности по защите и продвижению лоббируемых интересов.

Лоббируя же свою систему верований (идеологию), адресант сначала продвигает общую идеологию, т. е. вводит самые общие, *базовые верования* (формулируемые такими же общими, свободными от контекста, порождающими и безусловными предложениями), затем мы имеем дело с продвижением групповой идеологии в виде частных, *ситуативных верований* (фокус семантического внимания неизбежно смещается на характеристики социальной группы) и, наконец, подготовленной «элитной» аудитории предлагаются *особые верования*, выраженные ментальными моделями.

**Фокус лингвистического исследования МДЛ.** Резюмируя все вышесказанное, дадим определение медийному дискурсу лоббирования. Итак, *МДЛ – это самостоятельное сложное коммуникативное явление, вербализованное в конкретных текстах, имеющее своей целью защиту и продвижение интересов определенной социальной группы на государственном уровне с использованием медийного ресурса, характеризующее неоднородностью своих субъектов и, как следствие, разнообразием языковых и речевых средств, используемых для актуализации полиинтенциональности и полиидеологичности.* Иными сло-

вами, МДЛ – *есть совокупность дискурсных практик*, используемых профессиональным субъектом лоббирования в процессе конструирования и трансляции определенной информационной картины мира. *Под картиной мира понимается* создаваемая каждым отдельным печатным изданием информационная модель реального мира, адаптированная для читателей с определенных идейных позиций [7]. Следовательно, в центре внимания исследователя МДЛ оказываются те дискурсные средства, которые использует профессиональный лобби для создания той или иной картины мира.

Наш подход в понимании картины мира опирается на *каузально генетическую теорию*, которая рассматривает план содержания текста с учетом как статики, так и динамики; как предметной, так и кортежной информации, и которая принимает во внимание все содержательно-организационные формы знака — иерархию, структуру, систему и линию [8]. Мы трактуем картину мира МДЛ в единстве субъект-предметных и субъект-субъектных отношений, ибо последние также составляют предмет коммуникации. Более того, изначальное принятие лоббирования как феномена социального, вовлекающего разные социальные группы, акцентирует исследовательское внимание скорее на изучении субъект-субъектных отношений (т. е. картины речевого поведения) как составляющей картины мира. Кроме того, наличие «разноразноуровневых» субъектов лоббирования (и индивид, и социальная группа, и государство) и заведомо известной конечной цели – воздействовать на государство – смещает исследовательский интерес с изучения *смысловых и сущностных* параметров содержания дискурса лоббирования в сторону его изучения в *рамках дихотомии «знание – отношение»*. В принципе, сопоставление этих двух подходов к изучению дискурса в его функциональной данности, применительно к лоббированию, приведет нас к выводу о том, что поиск того, каким образом происходит процесс трансформации знания в отношения, в данном случае совершенно синонимичен поиску его *смысло-сущностных* характеристик, поскольку *смысл и знание* здесь будут так же равны, как *отношение и сущность*.

Итак, *лингвистическое исследование МДЛ призвано ответить на вопрос: каким образом, с помощью каких речевых средств, в транслируемой информационной картине мира выстраиваются субъект-субъектные отношения по поводу лоббируемого интереса?*

Анализ текстов указанных нами информационных кампаний показал, что транслируемая ими картина мира динамична и *меняется* в

зависимости от того, на какой *стадии* своего развития находится сама кампания. Картина мира строится вокруг отношений участвующих субъектов лоббирования, которые и становятся *темами* МДЛ, а значит, и представляют собой субъект-предметное его содержание. Сначала происходит переход от образа мира, соответствующего миру лица, имеющего личные нереализованные (в силу своей зависимости) интересы, к миру, в котором *личные интересы* совпадают с *интересами целой группы людей*, но не реализуются из-за неэффективной работы кого-то третьего. И затем – к миру активно действующего члена группы (конкретно четвертого), заинтересованного в реализации общих интересов, который осознает необходимость личного участия в интересах общего успеха и готов к официальному диалогу на самом высшем уровне.

**Речевое лоббирование, его приемы и инструменты.** До сих пор мы определяли лоббирование как социальную практику, направленную на изменение картины мира с помощью речевых средств. Мы говорили о том, что лоббирование в СМИ это больше, чем просто формирование общественного мнения. Соответственно мы имеем дело не с речевой манипуляцией массовым сознанием, а с особым (!) типом воздействия, которое необходимо определить. Мы предлагаем использовать термин «*речевое лоббирование*» для обозначения *скрытого* воздействия с помощью речевых средств на ограниченную целевую аудиторию при заявленном массовом адресате. Технология речевого лоббирования складывается из системного применения речевых средств. Ее можно представить в виде динамически развертывающихся «дискурсных рядов» (по аналогии со «словесными рядами» Виноградова), являющихся совокупностью «рядов референт-кортежных» и «рядов знаковых». Первые представляют собой собственно субъект-субъектные отношения (напомним, субъект-объектные отношения теряют свою самостоятельность в рамках МДЛ и рассматриваются как составная субъект-субъектных отношений), которые порождают текст и присутствуют в нем, будучи представленными в «знаковых рядах». Их, в свою очередь, можно определить как системы средств выражения, состоящие из набора композиционных приемов, сюжетных и жанровых конструкций, арсенала номинаций (в их синтагматической и парадигматической организации).

В процессе анализа обозначенных информационных кампаний лоббирования нами были выявлены следующие *приемы* речевого лоббирования: *вербовка, консолидация, конфронтация и консенсус*. Каж-

дый из приемов имеет свое особенное знаковое воплощение, обусловленное локальной задачей каждого из них.

Задача приема «вербовка» состоит в том, чтобы привлечь максимально широкую аудиторию вокруг максимально неопределенного, и потому разделяемого всеми, социального интереса. В случае молодежной кампании лоббирования таким интересом становится молодежная политика, в случае кампании RESULTS – социальная справедливость. Арсенал «вербовки» включает все многообразие лингвистических средств:

• *Языковые средства:*

*лексика:* эмоциональная разговорная лексика с вкраплениями сленга; субъект-субъектные отношения представлены только полем «свои»;

*грамматика:* преобладание единственного числа, что создает впечатление избранности читателя и имеет эффект его личной причастности ко всему упоминаемому; доминирование глаголов в настоящем времени придает характер насущности поднимаемым проблемам;

*синтаксис:* предложения простые или сложносочиненные, что делает из текста скорее описание, нежели анализ; изобилие эмфатических, вводных и эллиптических конструкций заставляет индивидуального адресата скорее согласиться с описанием, нежели опровергнуть его.

• *Речевые средства* представлены в основном такими приемами ценностной пропаганды, как: «блестящая неопределенность» и «общий вагон»; постоянная апелляция к эмоциям и личному опыту; использование риторических вопросов и прямой речи; продвижение общей идеологии – самых общих, базовых верований, сформулированных такими же общими, свободными от контекста, порождающими и безусловными предложениями.

• *Дискурсная специфика:*

*коммуникативная стратегия:* в основном используется реляционная коммуникативная стратегия «реклама» – адресант «продает» свое видение социальной проблемы; для этого же используется и позиционно тематическая коммуникативная стратегия манипулирования социально-экономическими проблемами, важными для каждого представителя заявленной целевой аудитории;

*жанр:* скорее имитация разговорного жанра, включающая элементы рассказа, рассуждения, аналитики, новостей и призыва; тип

общения между коммуникантами можно определить так же как широкий демократический, а тип аргументации – как эмоциональный.

«**Консолидация**» как один из приемов стратегии лоббирования направлен на создание из «завербованных» индивидуальных субъектов субъекта коллективного, объединенного общей задачей и общей деятельностью по продвижению общего интереса. Речевая консолидация в рамках МДЛ реализуется с помощью следующих средств:

• *Языковые средства:*

*лексика:* умеренно эмоциональная лексика с преобладанием нейтральной и официальной; субъект-субъектные отношения представлены только полем «свои», а деятельность субъектов – полем «взаимодействие»;

*грамматика:* группа давления позиционирует себя и в прошедшем, и в настоящем, и в будущем, что способствует созданию положительного имиджа социальной группы; в приблизительно равных пропорциях встречаются активный пассивный залого, что создает картину строго организованной группы, связанной отношениями подчинения; редко появляется обращение к читателю, в основном оно не прямое, выраженное императивом в безличных побудительных предложениях; социальная проблема характеризуется через отрицание;

*синтаксис:* предложения сложные, чаще сложноподчиненные (выражающие причинно-следственные связи), развернутые. Встречаются восклицательные предложения, что создает необходимый для коммуникации с представителями социальной группы эмоционально-рациональный фон.

• *Речевые средства* представлены приемами как ценностной, так и фактологической пропаганды; имеет место умеренная апелляция к эмоциям и призыв к личному участию усиливает их воздействие; наблюдается взаимодействие языка и идеологии второго типа (по Т. ван Дейку), когда выбор пропозиций ограничен контекстуально, в нашем случае работой среди представителей определенной социальной группы, со смещением фокуса семантического внимания на характеристики этой группы – идеологические пропозиции преобразованы в мнение говорящего (автора) как представителя группы.

• *Дискурсная специфика* представлена в актуализации таких категорий, как:

*коммуникативная стратегия:* в основном в текстах развивается стратегия продажи/рекламы; социальная группа позиционируется как субъект политики, выполняющий собственную миссию;

*жанр*: жанр текстов можно охарактеризовать как смешанный информационно-аналитический, для которого свойственен смешанный тип аргументации (эмоционально-фактологический) и широкий тип общения (направленность на широкую аудиторию, доступность для понимания, отсутствие узкопрофессиональной терминологии, ссылки на популярные тексты, опора на фоновые знания, низкая степень имплицитности, *текст закрыт*);

*интеркатегории* (интерсобытийность, интертекстуальность, интерсубъектность): многочисленные ссылки на мнения известных людей и деятельность других организаций; приводятся данные об успешных предыдущих кампаниях

**Прием «конфронтация»** имеет своей целью вовлечение консолидированного группового субъекта в активную деятельность по защите и продвижению социального интереса, для чего в дискурс вводится новый адресат (он же истинная целевая аудитория МДЛ) – государство – и на него возлагается ответственность за проблемы, с которыми сталкивается социальная группа. В знаках этот прием выражается следующим образом:

- *Языковые средства*

*лексика*: много военной лексики; субъекты описываются по принципу принадлежности либо к «своим», либо к «чужим» – по отношению к «своим» используется преимущественно положительно окрашенная лексика, по отношению к «чужим» – отрицательно окрашенная;

*грамматика*: для идентификации «своих» используются в основном нарицательные существительные во множественном числе; имена собственные в единственном числе, но в большом количестве; для идентификации «чужих» употребляются имена собственные в единственном числе, имена официальных лиц с обязательным указанием должности; для характеристики «своих» используется модальность необходимости, для характеристики «чужих» – модальность возможности; деятельность «своих» описывается сильными глаголами действия с положительной коннотацией в активном залоге, будущем временем в изъявительном наклонении, а также будущим через модальность зависимости в пассивном залоге сослагательного наклонения; деятельность «чужих» описывается сильными глаголами действия с отрицательной коннотацией в активном и пассивном залогах в текстах-обвинениях, а в будущем – через модальность с отрицательной коннотацией;

*синтаксис*: простые полные предложения. Короткие абзацы.

• *Речевые средства* представлены такими приемами, как метафора, контрастивные пары, перечисления; фактологичность здесь можно причислить к приемам аргументирования; имеет место продвижение особых верований (мнения о конкретных людях, событиях, обстоятельствах и т. д.), репрезентированных в текстах в форме ментальных моделей, которые не просто конкретны, но и личностны.

• *Дискурсивная специфика*:

*коммуникативная стратегия*: основной чертой используемых коммуникативных стратегий является агрессивность, очевидно манипулирование реляционными коммуникативными стратегиями – прямая атака на представителей законодательной власти и прямая критика их деятельности (часто встречается непрямая защита/непрямая атака, которая выглядит как заочное оправдание собственных провалов в результате заочно негативной деятельности «чужих») в одних текстах сменяется продажей/рекламой собственных успехов в другом; используемые конфронтационные тематические стратегии включают «критику деятельности оппонентов», «наступательную позицию в полемике», «призыв к переменам», «выступление в защиту традиционных ценностей»;

*жанр*: тексты закрыты и назидательны, по жанру их можно отнести к пресс-релизам, лекциям, открытому письму и, даже, ультиматуму; взаимодействие адресата и адресанта в них характеризуется узким авторитарным типом общения и фактологическим типом аргументации.

**Прием «консенсус»** отличается от приема «консолидация» тем, что целью последнего является создание консолидированного субъекта лоббирования из одноуровневых субъектов (индивидов), а целью первого – конструирование отношений сотрудничества между разноуровневыми субъектами (социальной группой и государством). И здесь система используемых инструментов речевого лоббирования выглядит так:

• *Языковые средства*:

*лексика*: официальная, нейтральная, юридическая; персонифицируются нарицательные существительные, обозначающие официальные документы;

*грамматика*: используются в основном обезличенные императивы и сослагание.



• *Речевые* особенности характеризуются скорее значимым отсутствием таковых, что позволяет точно выразить и описать желаемые отношения между субъектами.

• *Дискурсная специфика*

*коммуникативная стратегия*: используются в основном тематические стратегии «подчеркнутый оптимизм» и «призыв к переменам»;

*жанр*: тексты закрыты и представляют собой описания законопроектов и, возможно, их анализ. По характеру отношений между субъектами их нельзя отнести к какому-либо из типов, поскольку тексты предписывают отношения, не существующие в реальности.

Представленные линейно, все вместе либо выборочно, вышеперечисленные приемы речевого лоббирования составляют **технологию лоббирования** в СМИ и демонстрируют общую для МДЛ стратегию развертывания субъект-субъектных отношений. Однако предлагаемый нами список приемов и их описание не претендуют на полноту. Будучи динамическим коммуникативным явлением, медийный дискурс лоббирования в случае каждой конкретной кампании будет рождать новые приемы и пути их реализации. А значит, и список их будет пополняться.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Минченко, Е. Н., Студеникин, Н. В.*, Современные тенденции в технологиях лоббизма, 2004/ сайт международного института политической экспертизы URL: [www.stratagama.org/lobbizm.php?nws=10851438839772354655](http://www.stratagama.org/lobbizm.php?nws=10851438839772354655)
2. *Минченко, Е. Н.* Следуй чиновничьему ритуалу/ сайт международного института политической экспертизы URL: <http://www.stratagama.org/lobbizm.php?nws=10845387451199103266>
3. *Брайант, Дж., Томпсон, С.* Основы воздействия СМИ.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
4. Материалы сайта компании Butera & Andrews: [URL] <http://www.butera-andrews.com>
5. *Зуцук, Ю.* Лоббизм в Украине. Киев. Электронная версия. 2000.
6. *Карасик, В. И.* О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
7. *Сирош, Н. А.* Образ мира журнальных изданий // Методология исследований политического дискурса. Вып. 2/ Под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Мн.: БГУ, 2000. – С. 357–37.
8. Методология исследований политического дискурса. Вып. 1/ Под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. — Мн.: Белгосуниверситет, 1998. – С. 38–48.

Туркина О. А.

## ДИСКУРС КОНФРОНТАЦИИ: СОПОСТАВЛЕНИЕ КАРТИН МИРА, РЕПРЕЗЕНТИРОВАННЫХ В ДИСКУРСАХ ПОБЕДИТЕЛЯ И ПРОИГРАВШЕГО В ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ИГРЕ «ПОСЛЕДНИЙ ГЕРОЙ 1»

В статье представлен обзор работ интердисциплинарного характера (социологического, философского и лингвистического) по исследованию конфликта и теории дискурса конфронтации. Автор подробно останавливается на вопросах практики реконструкции «картины мира» текста на примере текстов участников телевизионной игры, репрезентирующих дискурс конфронтации. В частности, дается описание методики проведения процедуры реконструкции «картины мира дискурса субъекта», рожденной в рамках каузально-генетической теории, и иллюстрация процесса реконструкции картин мира проигравшего и победителя в телевизионном шоу «Последний герой 1».

Жизнь общества характеризуется большим разнообразием и сложностью взаимоотношений, в которые вступают его индивиды. Везде, где жил, живет, и будет жить человек, всю его жизнь и деятельность всегда будет сопровождать **конфликт**. Социологи С. Бордман и С. Горовиц определяют конфликт как «несовместимость форм поведения, знаний (включая поставленные цели) и/или психологических установок индивидов или групп, которая может либо принять, либо не принять форму агрессивного выражения» [12, с. 4]. Причины возникновения конфликта внутри группы людей многочисленны и разнообразны. Однако основным фактором, провоцирующим конфликт среди людей, является то, что, вступая в гетерогенное сообщество других личностей со своими отличными от других взглядами, опытом, целями и т. д., каждый из членов данного сообщества видит в другом соперника, которому нужно противостоять, с которым нужно соперничать и от которого нужно защищаться [14, с. 151].

Так, Киршмейер и Коэн утверждают, что в процессе поиска решений проблем в группе людей всегда возникает тот или иной тип противостояния, поскольку поиск решения предполагает «отвержение» некоторых предложений и идей, выдвинутых теми или иными членами данного сообщества для участия в «конкурсе» на лучшее решение данной проблемы. Понятно, что авторы отверженных предложений чувствуют себя ущемленными и несправедливо оскорбленными тем, что группа выбрала чужие идеи. Когда люди должны выработать единую групповую точку зрения, а взгляды отдельных членов

данной группы кардинально отличаются друг от друга, степень развития конфликта внутри данной группы может достичь угрожающих пределов [13, с. 156].

Поводом для возникновения конфликта внутри группы людей может стать вопрос лидерства и различия взглядов на пути решения задач, поставленных перед группой, а также эмоциональная и психологическая несовместимость отдельных членов группы. Проблема лидерства возникает в том случае, когда несколько индивидов претендуют на одну и ту же роль. Поэтому в сообществе людей, в котором каждый его член занимает свою нишу, на которую никто другой не претендует, вероятность возникновения конфликта снижается [14, с. 146–150]. Однако конфликт в обществе – это явление не только неизбежное, но и полезное, поскольку в споре рождается истина. Конфликт стимулирует креативность каждого члена группы и повышает эффективность достижения общей цели. Поэтому для членов социума чрезвычайно важно научиться не избегать конфликта, а правильно вступать, проводить и выходить из него.

С древних времен роль конфликтов, которую они играют в жизни общества, привлекала к себе внимание мыслителей, которые задавались вопросами о причинах возникновения, о видах, о динамике развития и о путях преодоления конфликтов. Конфликт стал объектом пристального внимания философов (Эпикура, Платона, Аристотеля, Макиавелли, Бэкона и др.), политологов (Р. Дарендорфа, Л. Козера, Т. Парсонса, Р. Мертсона, М. Вебера, О. Тоффлера, Ю. Хабермаса, А. Арона и др.), социологов (А. Г. Здравомыслова, Ю. Г. Запрудского, П. А. Канделя, А. К. Зайцева, С. Бордмана, С. Горовица, К. Киршмейера, А. Коэна, Н. Талгофера и др.), психологов (Д. Б. Кэррола, Ч. Осгуда, Н. А. Бернштейна и др.) и лингвистов (Н. В. Крогиуса, А. А. Леонтьева, М. Коэна, Б. Берельсона, Г. Д. Лассуэлла, К. Ф. Седова, И. А. Бубнова, А. К. Михальской, Н. В. Муравьевой, А. И. Новикова, У. Лабова, М. Л. Макарова и др.).

В поле наших исследовательских интересов входит изучение *дискурса конфликта и конфронтации*. Дискурс конфронтации является одним из частных проявлений дискурса. Тексты порождаются индивидом в реальной ситуации, а значит тогда, когда он занимает определенную социальную позицию, например консолидацию с другим (другими) индивидами, тогда мы имеем дело с *дискурсом консолидации* [4], руководство индивидами (*дискурс администрирования*), лоббирование интересов индивида (индивидов) (*дискурс лоббирования*) [6], *дискурс конфронтации* [2] и др.

В современной лингвистике проблема изучения дискурса представляется чрезвычайно актуальной, ибо она позволяет поднять изучение текста на иную функциональную высоту. Исследование дискурса предполагает изучение функционирования языка в сообществе его носителей. Поскольку жизнь общества представляет собой многообразие форм социального взаимодействия между индивидами, а также их малыми и большими группами, то формы языкового поведения отдельных индивидов в различных сообществах также отличаются комплексностью и многообразием. При всем многообразии определений дискурса [1, с. 136–137] есть и общая посылка: дискурс – это текст, изучаемый в тесной связи с социальными условиями и ситуациями, в которых он порождается. Отсюда и дробление общего дискурсного поля на конкретные дискурсы и дискурсии.

**Дискурс конфронтации** подразумевает поляризацию взглядов, мнений, целей, картин мира адресанта и адресата. Некоторые исследователи называют этот тип дискурса контрадикторным [Дорошко]. Контрадикторный дискурс определяется как «такой вид языкового взаимодействия индивидов, в котором интенция адресанта вступает в конфликт с интенцией адресата» [2, с.163]. В основе этого типа дискурса лежит «конкуренция мнений, знаний, стремление партнеров утвердить свои знания и т. д.» [2, с.163]. Согласимся с данным определением. Глобальной целью в дискурсе конфронтации является сделать собеседника своим единомышленником. Для этого со стороны адресанта предполагается принятие эффективных мер, активных действий, направленных на устранение разногласий, урегулирование конфликта и достижение согласия с адресатом. Характерным для дискурса конфронтации является то, что одни методы ведения конфронтации представляются приемлемыми для оппонента, а другие – нет. От того, насколько верным является выбор используемых адресантом технологий в ведении дискурса конфронтации, настолько эффективным будет достижение поставленных целей.

Знакомство с работами по теории и практике дискурса конфронтации позволило сказать, что основной целью изучения дискурса конфронтации в целом является оказание помощи людям в проведении более эффективной коммуникации, что также подразумевает лучшее понимание своего собеседника. Далее цели изучения дискурса конфронтации специфицируются у каждого исследователя по-своему. Мы хотели бы предложить свой подход в исследовании данного явления, рожденный в рамках каузально-генетической теории [М. Энцикл философии]. Согласно этому подходу дискурс конфронтации можно рас-

сма́тривать как столкновение картин мира коммуникантов. Есть ли тут какая-то взаимосвязь? Можно ли считать, что одна картина мира представляется более выигрышной, а другие менее? Можно ли считать, что конфронтация между коммуникантами с более близкими картинами мира не такая жесткая? Мы попытаемся ответить на эти вопросы, реконструировав из дискурса двух участников телеигры «Последний герой 1» – победителя Сергея Одинцова и побежденного Ивана Любименко картины мира, репрезентированные в их текстах, и сравнив их.

Под **«картиной мира»** мы понимаем «познание/узнавание (процесс и результат) взаимосвязи и взаимозависимости структур объективной реальности в их иерархии и значимости для субъекта, воплощенного в тексте», а также «познание/узнавание знаковой номенклатуры текста с учетом ее ассоциативного (коннотативного) поля, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов, определяющих их валентность (способность сочетаться с другими знаками)» [10, с. 460]. Иными словами, «картина мира» являет собой целостное единство, в основе которого находится предмет-ориентированное содержание, (т. е. референтное содержание). Реконструировав предмет-ориентированное содержание, мы стремимся наиболее глубоко понять: о чем текст, что становится темами текста, какое развитие они получают. Это развитие представлено структурно (смысловое развитие тем), системно (знаковая репрезентация тем, т. е. их развитие в тематических полях), иерархически (уточнение тем с позиций их связи, взаимодействия, значимости) и линейно (синтагматическое развертывание тематических полей и тем).

Остановимся несколько подробнее на материале нашего исследования. Данный телевизионный проект был выбран нами как идеальная модель дискурса конфронтации. По правилам данной игры участники высаживаются на необитаемый остров и помещаются в условия изолированного совместного проживания (образуя «племя») в течение месяца. Ситуация усугубляется еще и тем, что игроки лишены достаточного количества цивилизованных благ (нормальной еды, жилья и т. д.), которые они должны добывать совместными усилиями. Через три дня проводится «совет племени», на котором путем тайного голосования «соплеменников» «изгоняется» один из игроков. Для того участника, который останется один после «изгнаний» на «совете племени», учрежден внушительный денежный приз. Таким образом, участники данного проекта изначально поставлены в условия конфронтации и целью каждого является «выжить», т. е. остаться в игре до кон-

ца и получить главный приз. Поскольку приз один, а участников сорок, каждый из них является конкурентом друг другу, но в то же время они вынуждены консолидироваться для того, чтобы совместными усилиями добывать пропитание и решать другие жизненно важные бытовые проблемы. Для исследования мы выбрали тексты двух участников, оставшихся на последнем этапе проекта, один из которых в дальнейшем становится победителем, а другой – побежденным.

**Картина мира (далее КМ) побежденного (Ивана Любименко), репрезентированная в его дискурсе.** В фокусе внимания Ивана находятся *субъекты* – сам Иван, а также два основных его конкурента – Сергей Одинцов и Инна Гомес. Репрезентация соперников организована относительно «Я» самого адресанта. То есть в центре внимания Ивана находится его собственная персона, а соперники его интересуют постольку, поскольку они могут повлиять на самого Ивана.

**Структурная составляющая КМ (тематический срез)** В ходе проведения анализа актуализированной Иваном тематики мы выявили следующие три темы:

**1. Тема «Я»**, в которой Иван репрезентирует сам себя и становится *тематическим субъектом*. Данная тема репрезентируется в связи с тем, что адресант считает необходимым предоставить информацию о своей жизни до участия в данном телевизионном проекте, а также репрезентировать себя в ходе данной игры. Данная тема реализуется по двум направлениям: «**“Я” вчера**» (до участия в проекте «Последний герой 1») (*родился очень далеко, в Таджикистане, в Душанбе, до третьего класса выучился, потом был военный конфликт, уехал я один*) и «**“Я” сегодня**» (в игре «Последний герой 1»). Здесь кортеж Ивана носит конфронтационный характер: он позиционирует себя по отношению к другим финалистам Инне и Сергею как оппозицию (*...остается оппозиция, в которой – я*).

**2. Тема «Другие участники игры».** В данной теме актуализируется его отношение к некоторым участникам проекта. В первую очередь к этим участникам относятся оставшиеся в финале игроки – Инна и Сергей. Данная тема реализуется по двум направлениям: «**Инна вчера**» (*ты, наверное, единственный ребенок в семье? Такая может быть только единственная*) и «**Инна сегодня**» (*на самом деле, это очень тяжелый выбор, пожалуй, самый тяжелый, что был на всех голосованиях, советах племени у меня... гораздо приятнее мне в смысле психологическом Инна*). Достаточно активно репрезентирован основной соперник нашего героя – Сергей Одинцов. Актуализация Сергея осуществляется в русле «**Сергей сегодня**» и реализуется по

двум направлениям: (1) определение его роли по отношению к самому Ивану (*Сергей – оппозиция; основная власть*) и (2) характеристика внешности Одинцова и ее сравнение со своей (...у него формы сильно изменились. Раньше он было намного больше по размеру, чем я).

**3. Тема «Расстановка сил в лагере».** Данная тема актуализируется в связи с необходимостью прокомментировать ситуацию, сложившуюся среди игроков на завершающем этапе игры (*расстановка сил в лагере из трех человек простая, просто...*). Эта тема актуализируется по двум направлениям: 1) противостояние (...опять же остается оппозиция, в которой – я...) и 2) оценка союза Инны и Сергея как *основной власти (основная власть все-таки – Инна и Одинцов)*.

Таким образом, мы увидели, что тематический срез дискурса побежденного представлен тремя основными темами, первые две из которых получили наибольшее развитие: в первой теме «Я» зародилось еще два направления, основанных на позиции (категории) *время – «Я» вчера* (до проекта «Последний герой») и «Я» сегодня» (на проекте). Вторая тема «Другие игроки» репрезентирована тремя основными направлениями: «Инна вчера», «Инна сегодня» и «Сергей сегодня». Третья тема «Расстановка сил в лагере» репрезентирует тех же субъектов (Инну, Сергея и самого Ивана), которые были представлены в двух выявленных выше темах. В третьей теме репрезентация этих субъектов получает дальнейшее развитие и осуществляется в ключе оценки их позиционирования относительно друг друга в финале проекта. Таким образом, данная тема является вспомогательным направлением в актуализации первых двух тем.

**Системная составляющая (тематические поля)** В дискурсе побежденного максимально актуализированы тематические поля *числа, географического пространства, войны*. На рисунке 1 схематично отображено соотношение тем, составляющих основу референтного содержания дискурса Ивана, и тематических полей, формирующих его знаково-референтное содержание. Как видно на рис. 1, основными знаковыми тематическими полями оказались поля войны, географии, чисел, эмоциональной лексики, характеристики расстановки сил среди игроков и глаголов прошедшего времени. В свою очередь мы обнаруживаем следующий характер их соотношения с референтными темами:

**1. Тема «Я» вчера (в прошлой жизни)** актуализирована полями 1.1 *Войны*, 1.2. *Географического пространства* и 1.3. *Числа*. В свою очередь тематическое поле **1.1 Война** развивает четыре референтные подтемы:

1.1.1 Военные условия жизни (*военный конфликт, гражданская война, табельное оружие, оружие, пистолеты, охраняли, взорвали, зажигались покрышки*).

1.1.2 Война как источник опасности (*опасно, не то чтобы страшно*).

1.1.3 Актуализация кортежа в виде вооруженных людей (*все эти люди с пистолетами, автоматами, люди, которые не умели обращаться с оружием*).

1.1.4 Война как причина смены Иваном места жительства (*мы переехали в Россию, уехал в самом начале, уехал я один*).

Тематическое поле **1.2. География** представляет две подтемы:

1.2.1. Душанбе, Таджикистан как место учебы и прошлой жизни (*родился я очень далеко в Душанбе, в Таджикистане, выучился до третьего класса*).

1.2.2. Душанбе, Таджикистан как место боевых действий (*потом был военный конфликт, гражданская война*).

Поле **1.3. Число** актуализирует две подтемы:

1.3.1. «Я» выучился до третьего класса.

1.3.2. «Я» уехал один.

Тема «*Я* вчера» представлена максимально объемно, ей адресант уделяет больше всего внимания по сравнению с остальными актуализированными им темами. Лексические единицы тематических полей чисел, географии и войны репрезентируют тему максимально достоверно и фактологично. Особое внимание Ивана привлечено к саморепрезентации в терминах войны (тематическое поле войны репрезентирует наибольшее количество референтных подтем).

**2. Тема «Инна вчера и сегодня»** представлена тремя полями: 2.1. *Расстановка сил среди игроков*, 2.2. *Число* и 2.3. *Эмоциональная лексика*, каждое из которых представляет по одной подтеме:

2.1. *Расстановка сил среди игроков.*

2.1.1. Инна – основная власть (*основная власть все-таки – Сергей и Инна*).

2.2. *Число.*

2.2.1. Инна – единственная дочь (*ты, наверное, единственная дочка в семье, такая может быть только единственная*).

2.3. *Эмоциональная лексика.*

2.3.1. Выражение симпатий к Инне (*тяжелый выбор, гораздо приятнее мне в смысле психологическом Инна*).



Поля эмоциональной лексики и характеристики расстановки сил среди трех финалистов способствуют подаче данной участницы скорее в оценочном, чем событийном ключе.

**3. Тема «Сергей Одинцов сегодня».** Второе по значимости место в картине мира Ивана занимает конкурент Ивана Сергей Одинцов. Причем темы «*“Я” сегодня*» и «*Сергей Одинцов сегодня*», с одной стороны, существуют отдельно, но с другой – они образуют некое единство, основанное на сравнении адресанта себя со своим основным конкурентом. Это подтверждается тем, что данные темы репрезентированы одними и теми же тематическими полями, а именно: 3.1. Эмоциональной лексикой, 3.2. Характеристикой расстановки сил среди игроков и 3.3 Глаголами изменения внешнего вида. Каждое из этих полей воплощено в следующих направлениях:

3.1. Эмоциональная лексика.

3.1.1. Оба достойны главного приза (*я думаю, будет справедливо оставить в финале людей мужского пола*).

3.2. Расстановка сил в лагере (среди игроков).

3.2.1 «Я» – оппозиция (*опять же остается оппозиция, в которой – я*).

3.2.2. Сергей – «мой» соперник (*основная власть – Одинцов и Инна*).

3.3. Глаголы.

3.3.1. Изменение внешнего вида Сергея (*у него сильно формы изменились, раньше был намного больше по размеру, чем я*).

В ходе актуализации темы «*Сергей Одинцов сегодня*» наш участник сравнивает себя с Одинцовым, активно используя глаголы настоящего времени и эмоциональную лексику, т. е. сравнение соперников происходит здесь и сейчас. Темы «*“Я” сегодня*» и «*Сергей Одинцов сегодня*» актуализированы знаковым тематическим полем «*Расстановка сил в лагере*», где наш герой четко определяет положение каждого из вышеуказанных участников в игре: сам он – *оппозиция*, а Инна и Сергей – *основная власть*. Репрезентация Сергея носит оценочный характер (этому способствует употребление тематических полей эмоциональной лексики и характеристики расстановки сил среди финалистов).

Таким образом, три темы, формирующие предметное содержание дискурса побежденного участника, репрезентированы тремя тематическими полями каждая. Это дает нам основание полагать, что с количе-

ственной точки зрения на системную организацию КМ дискурса победленного все три темы равнозначны.

**Синтагматическая составляющая КМ (линейное распределение тематических полей и тем, входящих в тематический срез)**

Выявленные нами темы, репрезентированные Иваном Любименко выстраиваются в следующую линию: «*“Я” вчера*» – «*Инна вчера и сегодня*» – «*Расстановка сил в лагере*» – «*“Я” сегодня*» – «*Сергей Одинцов сегодня*» – «*Инна сегодня*» – «*“Я” и Сергей Одинцов сегодня*». Согласно линейному распределению тем мы видим, что почти равнозначны темы «Я» и темы, репрезентирующие других финалистов – Инну Гомес и Сергея Одинцова (в том числе и тема «расстановка сил в лагере», в которой определяется положение в игре всех троих участников). Каждая тема появляется трижды и при этом они следуют одна за другой. Причем открывает и замыкает данную линию тема «Я» (вчера и сегодня), кроме того, она встречается и в середине этой тематической линии. А знаково-тематическое содержание выстраивается в следующем порядке: «*География (Душанбе, Таджикистан – как место учебы и "прошлой жизни)*» – «*Число*» – «*География (Душанбе, Таджикистан как место боевых действий)*» – «*Война (военные условия жизни)*» – «*Война (как причина смены Иваном места жительства)*» – «*Война (как источник опасности)*» – «*Актуализация кортежа в виде вооруженных людей*» – «*Война (как источник опасности)*» – «*Война (как причина смены Иваном места жительства)*» – «*Инна вчера и сегодня*» – «*Число*» – «*Расстановка сил (“Я” в оппозиции)*» – «*Расстановка сил (Инна и Одинцов – основная власть)*» – «*“Я” сегодня (изменения во внешнем виде Ивана)*» – «*“Я” сегодня (изменение ощущения самого себя)*» – «*Сергей сегодня (изменения во внешнем виде Одинцова и сравнение его с собой)*» – «*Эмоциональная лексика (актуализация позитивного отношения к Инне)*» – «*“Я” и Сергей сегодня (сравнение себя с Сергеем и вывод о том, что Сергей достоин составить конкуренцию Ивану в финале)*». Таким образом, Таджикистан как место рождения и прошлой жизни актуализирует тему «Я» вчера Ивана с точки зрения географии автобиографических событий. Через актуализацию вооруженных автоматами и пистолетами людей адресант репрезентирует свой кортеж (окружавших его в прошлом людей). Тема «Война как источник опасности» актуализирует чувства и ощущения Ивана в период его жизни в Таджикистане. Отметим, что со знаковой точки зрения текст Ивана на данном участке противоречив, а

именно, сначала он говорит: *да нет, не то чтобы страшно...*, репрезентируя отсутствие страха. Чуть позже его слова обнаруживают страх за свою жизнь: *это, наверное, самое страшное было*. Тема «расстановка сил» в лагере (в котором кроме Ивана находятся Инна и Сергей Одинцов) отражает глубокую личную заинтересованность в данных персонажах и их взаимоотношениях с самим Иваном: он определяет роли (Инна и Одинцов как основная власть, а он сам – оппозиция) и косвенно рассчитывает свои шансы на победу в данном противостоянии. Далее актуализированы темы изменения во внешнем виде Ивана и его ощущений самого себя в конце игры, направленные на репрезентацию собственного «Я». В конце линии, в которую выстраиваются темы, представлены темы «Изменения во внешнем виде Одинцова и сравнение его с собой» и «Одинцов – достойный соперник Ивана в финале», в которых репрезентирован основной конкурент Ивана. Актуализация данных тем проведена в ключе сравнения Сергея с Иваном по параметрам внешнего вида, принадлежности к одному полу и достоинства участвовать в финале.

Линейное распределение знаково-референтного содержания подтверждает доминирующее положение темы «Я». В отличие от остальных тем, поочередно сменяющих друг друга на протяжении всей передачи, эта тема является фреймовой, поскольку наш герой обращается к ней как в начале, так и в конце шоу. Распределение тематических полей таково, что в начале этой линии актуализируются тематические поля, репрезентирующие нашего героя в ретроспективе («Я» вчера). Данный участок линии является самым длинным и представлен многообразием тематических полей: здесь мы обнаруживаем поля географии, чисел, войны, кортежа Ивана в прошлом. Особое внимание адресанта уделено условиям его прошлой жизни – жизни в условиях войны, поэтому тематическое поле войны широко представлено в его дискурсе. Начиная с середины линии развития тематических полей внимание Ивана переключается с собственной персоны на его непосредственных конкурентов – Инну и Сергея. Он дает волю эмоциям (выражает симпатии к Инне), оценивает расстановку сил в лагере финалистов (определяет место каждого из них, а также свое собственное положение он оценивает как оппозицию другим). Далее, приближаясь к концу, Иван актуализирует тематические поля, репрезентирующие Сергея Одинцова – того, кто является наиболее серьезным конкурентом. Затем линия развития тематических полей завершается полем, снова репрезентирующего самого Ивана, но уже «сегодня», т. е. в финале игры «Последний герой».

Таким образом, все элементы знаково-тематической цепочки строятся относительно основного тематизируемого субъекта – самого Ивана Любименко, который с точки зрения линейного распределения как референтного, так и знаково-референтного содержания является основным и представляет собой макротему.

**Иерархическая (прагматическая) составляющая КМ** В фокусе внимания Ивана находятся *люди*, а именно он сам, его соперники, родители, боевики, все люди вообще. С точки зрения занимаемого текстового объема и разветвленности развития наибольшим вниманием у Ивана пользуется его собственная персона. Он является собой центральное звено своей собственной речевой картины мира.

Таким образом, наиболее многогранную и разветвленную репрезентацию получила *тема «Я»*. В данной теме актуализировано максимальное количество подтем (их количество 8), репрезентирующих различных *субъектов* (родителей, боевиков, других участников проекта). Наш герой дает характеристику своей внешности, вербализирует восприятие самого себя в данном проекте, иначе говоря, репрезентирует себя в качестве отдельной вполне самостоятельной темы. В меньшей мере в выявленных темах репрезентированы *объекты* (война, семья).

С позиции синтагматической (линейной) составляющей КМ дискурса побежденного тема «Я» оказалась фреймовой (рамочной), т. е. она актуализируется на начальном участке, в середине и конце линейного развития тем и тематических полей.

С точки зрения величины текстового пространства, занимаемого темой «Я» она представляется самой объемной из всех выявленных нами тем (занимает около 35 %).

Тема «*Другие игроки*», репрезентирующая соперников Ивана – Инну Гомес и Сергея Одинцова, в структурном отношении значительно проигрывает теме «Я»: репрезентация Инны Гомес воплотилась в двух направлениях, основанных на категории «время» – «Инна сегодня» и «Инна вчера», а подтема, репрезентирующая Сергея, актуализирована одним направлением «Сергей сегодня» (всего три подтемы). Напомним, что тема «Я» актуализирована по восьми направлениям. Что касается синтагматического развертывания подтем и тематических полей, репрезентирующих соперников нашего героя, то они следуют друг за другом, появляясь только однажды на протяжении всей линии.

Итак, КМ дискурса побежденного характеризуется эгоцентризмом, т. е. она представляет мир, где в центре находится сам адресант,

представленный как в своей жизни до попадания на проект «Последний герой», так и на нем. Его «Я» до проекта актуализируется в терминах времени, пространства и войны. Иерархически подчиненными элементами КМ дискурса Ивана Любименко являются *люди*, которые составляли кортеж его «прошлой» жизни (родители, боевики), а также участники, окружающие его в проекте «Последний герой», точнее его основные конкуренты – Инна и Сергей Одинцов. Другие финалисты – Инна и Сергей репрезентированы в КМ дискурса Ивана относительно его самого, они представлены оценочно и эмоционально.

**Картина мира победителя (Сергея Одинцова).** Так же как у Ивана Любименко, ключевое положение в тексте С. Одинцова занимают *люди* – участники игры и сам Сергей. Именно *субъектам* наш герой уделяет наиболее пристальное внимание, именно они занимают центральное положение в «картине мира его текста» и формируют основу его тематического среза. Однако дискурс Сергея отличается от дискурса Ивана меньшей степенью эгоцентризма.

**Структурная составляющая КМ (тематический срез)** Следующие темы актуализированы в дискурсе Сергея:

**1. Тема «Другие игроки»** репрезентирует основного соперника нашего героя – Ивана Любименко и участника игры Александра Целованского. Данная тема развивается по двум основным направлениям: (1) Ваня Любименко и (2) Александр Целованский. В свою очередь первая подтема актуализируется по четырем направлениям: (1.1.) Мир, в котором живет Ваня (*живет в мире, где должно восторжествовать добро*); (1.2.) Характеристика качеств Вани (*умный, хитрый, счастливчик, везунчик*); (1.3) Характеристика действий Вани (*ведет свою игру*); (1.4) Актуализация своего отношения к Ване (*конкурент номер один, я испытываю к нему симпатию*). Подтема «А. Целованский» репрезентирована одним направлением: (2.1) актуализация отношения к Целованскому (*всем здесь надоел, в этом человеке много хорошего есть*).

**2. Тема «Деньги»** актуализирована следующим образом: (2.1) Деньги как цель (*цели меняются, совсем другая цель появляется – выиграть*) и (2.2.) Деньги как испытание (*испытание – вкус денег*).

**3. Тема «Мы»** также реализована по двум направлениям: (3.1) «Мы» как участники проекта (*мы хотели видеть в нем только плохое, мы месяц здесь прожили*) и (3.2) «Мы» как все люди (*все мы не без греха*).

**4. Тема «Я» Сергея Одинцова** получает поддержку следующих пяти подтем:

(4.1) Актуализация своего отношения к основному конкуренту (*испытываю симпатию*); (4.2) Актуализация своего отношения к деньгам (*3 000 000 – очень большая сумма*); (4.3) «Мои» цели в проекте «Последний герой 1». Цель Сергея изменилась: с приближением финала она трансформировалась в другую – выиграть главный приз игры; (4.4) Характеристика своих действий (*я иногда горячился, иногда высказывал*), (4.5) Характеристика своих качеств (*иду по грани, по канату, не совсем плохой, не совсем хороший*).

**5. Тема «Семья»** развивается по двум направлениям: (5.1) Дочь (*скучаю, узнает меня или нет*) и (5.2) Отношение к разлуке мужа с женой (*нельзя разлучать мужа с женой, вредно*).

Самое интенсивное развитие получили темы «Я» (получившая поддержку пяти подтем) и «Другие игроки», репрезентированная двумя основными подтемами, каждая из которых в свою очередь также разветвляется по подтемам: «Ваня Любименко» получает поддержку четырех подтем, а «А. Целованский» – одной. Таким образом, наиболее проработанными в структурном отношении являются темы, репрезентирующие самого Сергея и игрока, в котором он видит своего основного соперника – Ивана Любименко.

**Системная составляющая (тематические поля)** На рисунке 2 схематично представлено соотношение референтных тем и тематических полей в дискурсе С. Одинцова. Как видно на рис. 2, среди выявленных нами ранее тем наиболее проработанными в знаковом отношении оказались три темы: «Я», «Ваня Любименко» и «Мы» (*как все люди вообще и как игроки в данном проекте*). Характерной чертой, отличающей дискурс Сергея от проигравшего ему Ивана, является то, что основной набор тематических полей, актуализируемых Сергеем, симметрично актуализирует две основные темы: ««Я» сегодня» и «Ваня Любименко сегодня». Таким образом, обе темы репрезентированы полями атрибутивности, глаголов, нравственно-этической лексики, числами и полями географии. Рассмотрим подробнее, каким образом в тематических полях репрезентированы темы:

1. **Тема ««Я» сегодня»** подтвердила свое доминирующее положение и в дискурсе Сергея Одинцова многообразием представляющей ее лексики: в ходе актуализации данной темы адресант активно употребляет восемь тематических полей:

1.1. Нравственно-этическая лексика (*испытание – вкус денег, плохие и хорошие поступки*).

1.2. Метафоры (*иду по грани, по канату, вкус денег*).

1.3. Атрибутивность (*ни совсем плохой, ни совсем хороший*).

- 1.4. Число (*я даже не представляю, что это за сумма денег – 3000 000*).
- 1.5. География (*я попал на игру*).
- 1.6. Дейксис (*попал сюда*).
- 1.7. Глагол (*горячился, высказывал*).
- 1.8. Устойчивые выражения (*цели меняются, моя цель была достигнута*).

В наибольшем разнообразии тематических полей представлены подтемы «Характеристика “моих” качеств» и «“Мое” отношение к деньгам». Подтема «Характеристика “моих” качеств» репрезентирована полями чисел, метафор и атрибутивности. Подтема «“Мое” отношение к деньгам» также представлена тремя полями: нравственно-этической лексики, метафор и чисел. Таким образом, наш герой манифестирует себя как оценочно (использует глаголы субъективного восприятия, метафоры, атрибутивность), так и фактологично (использует поля географического пространства и времени). Но фактологичность значительно уступает оценочности в его саморепрезентации.

**2. Тема «Ваня Любименко»** сегодня получила свое воплощение в следующих тематических полях: Нравственно-этическая лексика (*испытание – вкус денег, плохие и хорошие поступки*).

- 2.1. Нравственно-этическая лексика (*должно восторжествовать добро, зло будет наказано*).
- 2.2. Эмоциональная лексика (*испытываю к нему симпатию*).
- 2.3. Атрибутивность (*честный, умный*).
- 2.4. Число (*конкурент номер один*).
- 2.5. География (*мир, в котором живет*).
- 2.6. Глагол (*ведет игру*).
- 2.7. Просторечия (*счастливчик, везунчик*).

Наибольшим разнообразием актуализированных тематических полей отличаются две подтемы – «Характеристика качеств Вани» и «Мир, в котором живет Ваня». Каждая из них репрезентирована двумя полями: «Характеристика качеств Вани» подается при помощи атрибутивности и просторечий, а «Мир, в котором живет Ваня» – при помощи выражений географического пространства и нравственно-этической лексики.

**3. Тема «Мы»** уступает по многообразию и по степени интенсивности употребления лексических полей двух вышеуказанных тем. Наибольшее разнообразие используемой лексики обнаруживается при подаче подтемы «Мы» (как все люди вообще):

3.1. «*Мы*» как все люди вообще»: в ходе ее раскрытия задействованы следующие тематические поля:

3.1.1. Устойчивые выражения (*все мы не без греха*).

3.1.2. Прием «Общий вагон» (*так у любого человека, все мы не без греха*).

3.1.3. Время (*до воссоединения мы месяц прожили*).

После подсчета количества выявленных тематических полей мы выяснили, что наибольшее их количество сосредоточено в процессе актуализации субъект-ориентированных тем «*Иван Любименко*» (семь) и «*Я*» (восемь). Репрезентация подтемы «*Ваня Любименко*» осуществляется более в фактологичном, чем в оценочном ключе. Сергей стремится репрезентировать своего основного конкурента объективно, но его субъективная оценка своего основного соперника также присутствует. Фактологичность обеспечивается употреблением полей чисел, географии и дейктических знаков, а оценочность представлена нравственно-этической, эмоциональной лексикой и атрибутивностью.

Выявленные нами темы в дискурсе С. Одинцова выстраиваются в следующую тематическую линию: «*Мир, в котором живет Ваня Любименко*» – «*Характеристика качеств Вани*» – «*Мое отношение к деньгам*» – «*Мои цели в игре*» – «*Деньги как испытание*» – «*Мы*» как игроки» – «*Характеристика “моих” действий*» – «*Мы*» как все люди» – «*Характеристика “моих” качеств*» – «*Характеристика отношения к Ване*» – «*Характеристика качеств Вани*». Знаково-тематическое содержание (тематические поля) организовано в следующей последовательности: «*Глаголы*» – «*География*» – «*Нравственно-этическая лексика*» – «*Атрибутивность*» – «*Глаголы*» – «*Число*» – «*Устойчивые выражения*» – «*Нравственно-этическая лексика*» – «*Время*» – «*Глагол*» – «*Устойчивые выражения*» – «*Нравственно-этическая лексика*» – «*Общий вагон*» – «*Число*» – «*Метафора*» – «*Атрибутивность*» – «*Число*» – «*Эмоциональная лексика*» – «*Просторечия*». Таким образом, анализ линейного распределения знаково-референтного содержания подтвердил доминирующее положение двух тем «*Ваня Любименко*» и «*Я*». Данные темы представлены с активным использованием разнообразных лексических полей, а с точки зрения линейного распределения тем, максимально актуализирована тема «*Ваня Любименко*», репрезентированная на всех этапах дискурса Сергея (в начале, в середине и в конце текста). Особенность реконструкции темы «*Я*» заключается в том, что данная тема тесно связана с другими темами и репрезентиро-



вана совместно с ними. Например, в ходе актуализации темы «Мы», «Я» самого адресанта также актуализируется, но только имплицитно. Он причисляет себя к другим людям и мыслит себя частью данного сообщества. В ходе представления темы «Ваня Любименко» «Я» нашего героя репрезентируется посредством манифестации своего отношения к основному сопернику, а также позиционированием данного субъекта относительно своего собственного «Я».

Тема «Ваня Любименко» получает свое интенсивное развитие и появляется в самом начале дискурса Сергея. Она представлена полями глаголов активного действия в настоящем времени (*живет; ведет свою игру*), географии (*мир, в котором живет Ваня*), атрибутивности (*умный*) и нравственно-этической лексики (*восторжествовать добро; зло будет наказано; все – честные*). В конце игры наш герой снова возвращается к этой теме и актуализирует ее полями чисел (*конкурент №1*), разговорной лексики и просторечий (*счастливчик, везунчик*). Данные поля демонстрируют субъективное отношение нашего победителя к Ивану Любименко и оценку его во-первых, как конкурента, а во-вторых, как удачливого человека. Поскольку данная подтема появляется как в начале, так и в конце дискурса, она является фреймовой (рамочной).

Тема «Я», получившая свое развитие в подтемах «Мое отношение к деньгам» и «Мои цели в проекте», «Характеристика моих действий», «Характеристика моих качеств», представлена полями чисел (*3 000 000 рублей*). Здесь деньги представлены как *цель*. Далее подтема «Мои цели в проекте» развивается с употреблением полей глаголов прошедшего времени (*появляется*). Все эти поля репрезентируют тему *фактологично и объективированно*. Для раскрытия данной подтемы наш герой использует прием ценностной пропаганды, воплощенный в тематических полях этической и эмоциональной лексики (*это тоже испытание*) и метафор (*вкус денег*), что придает репрезентации *оценочный и интерпретативный* характер. Затем тема «Я» развивается в подтеме «Характеристика моих действий». Она представлена полями глаголов суждения (*я считаю (2 раза), мне кажется*), глаголов в прошедшем времени (*горячился, высказывал*) и выражений времени (*иногда*). Затем данная тема переходит в русло описания «моих качеств» (подтема «Характеристика моих качеств»). Она актуализируется в атрибутивной лексике (*не совсем хороший, не совсем плохой*), в полях чисел (*50 на 50*), метафор (*я иду по грани, по канату*) и с использованием приема «общий вагон» (*все мы не без греха*). Репрезен-

тация данной темы сконцентрирована в центральной части тематической линии.

Тема «МЫ» сначала развивается в том ключе, что «МЫ» – это участники телевизионной игры «Последний герой». Данная подтема представлена временными выражениями и знаками дейксиса (*мы месяц здесь прожили, мы хотели видеть в нем только плохое*). Затем наш победитель под «МЫ» подразумевает всех людей вообще. Данная идея получает свое воплощение в устойчивом выражении (*все мы не без греха*) и при помощи приема «общий вагон» (*как обыкновенный человек*). Эта тема появляется один раз в середине тематической линии.

**Иерархическая (прагматическая) составляющая КМ.** Тематическая организация дискурса Одинцова такова, что в ней мы выявляем два основных направления тематического развития – *предметно-ориентированное* и *субъект-ориентированное*. Основное внимание нашего героя сосредоточено на темах, ориентированных на личность (как и у проигравшего И. Любименко). Таким образом, наиболее значимыми представляются темы «**Ваня Любименко**» и «**Я**» С. Одинцова. В них тематизируются наиболее значимые *субъекты* – сам Сергей и его конкурент Иван. В иерархии репрезентированных тем они занимают центральную позицию, поскольку получают наиболее разветвленную репрезентацию – «Ваня Любименко» в виде четырех поддерживающих направлений, а «Я» – пяти подтем. В фокусе внимания данного игрока, с одной стороны, находится его основной конкурент – Ваня, с другой – он сам. С количественной точки зрения, т. е. объема всего текстового пространства, обеим темам отводится приблизительно по 30 % всего объема текста. После проведения несложных математических вычислений становится очевидным, что этим двум темам отведено более половины (точнее 60 %) всего текста. Эти две темы практически равнозначны и по количественным и по качественным показателям, но со структурной точки зрения развития тем по подтемам, тема «Я» представлена большим на одну количество подтем, чем тема «Ваня Любименко». Но тема «**Ваня Любименко**» является фреймовой с точки зрения линейного распределения тематических полей. Таким образом, можно считать эти две темы для победителя равными по значимости.

Остальные темы хоть и не получают такой интенсивной репрезентации и значительно уступают по занимаемому объему текста двум вышеуказанным темам, тем не менее они возникают вполне закономерно и логично для того, чтобы репрезентировать основного тематического субъекта – Сергея – в наиболее полном объеме.

Из тематических *объектов* наибольшим вниманием нашего героя пользуются *деньги*. Они становятся тематическими и репрезентированы тремя подтемами. По занимаемому объему текста данная тема составляет около 15 % текста.

Мы приходим к заключению, что наиболее важными и значимыми элементами в КМ текста победителя становятся его конкурент Иван Любименко и сам Сергей Одинцов. В отличие от всех остальных актуализированных тем, они получают наиболее разветвленное развитие, занимают наибольшее текстовое пространство и актуализируются несколько раз на различных этапах проекта большим количеством тематических полей. Темы, в которых тематическими становятся *А. Целованский и семья* иерархически подчинены темам «Я» и «Ваня Любименко» и актуализируются в связи с необходимостью углубить, расширить знания об основном тематическом субъекте – Сергее.

Таким образом, общим в картинах мира дискурсов победителя и побежденного является концентрация внимания на субъектах, а именно тех, кто является их основными соперниками: они за ними наблюдают, критикуют, хвалят и сравнивают с собой. Тематизирующиеся объекты реальности занимают в их картинах мира второстепенные позиции.

В картине мира побежденного доминирующее положение занимает его собственное «Я». Представление соперника в картине мира строится относительно «Я» самого адресанта: он позиционирует соперника относительно себя (в качестве оппозиции), сравнивает его с собой (например, по внешнему виду).

Картина мира победителя характеризуется объективированной (основанной на фактах) репрезентацией «другого», а именно, основного соперника, который становится ключевой фигурой в картине мира победителя и получает положительную оценку. Собственная персона победителя также представлена в его картине мира, но репрезентирована оценочно (самокритично).

Мы можем предположить, что наиболее выигрышной представляется картина мира того участника, в которой репрезентации соперников уделяется не меньшее внимание, чем своей персоне, и эти соперники удостоиваются объективного и беспристрастного рассмотрения. Соотношение референтного и знаково-референтного содержаний текста побежденного Ивана Любименко схематически представлено на рис. 1

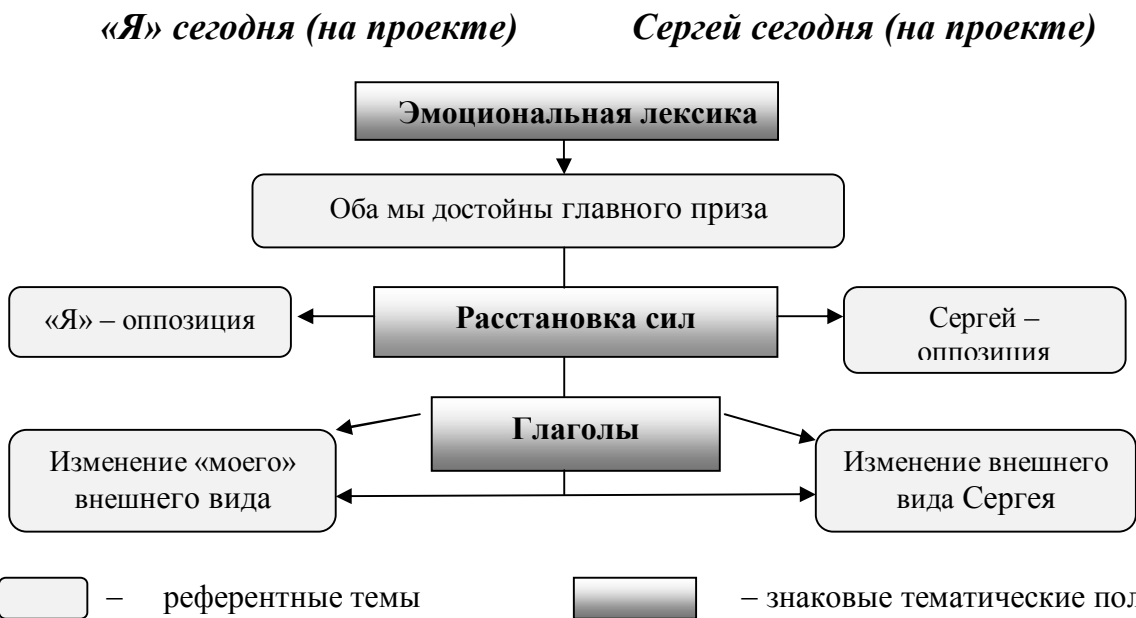
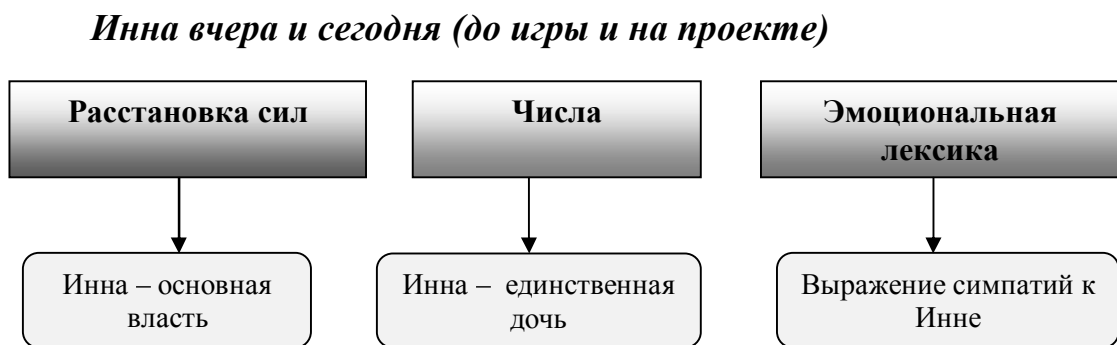
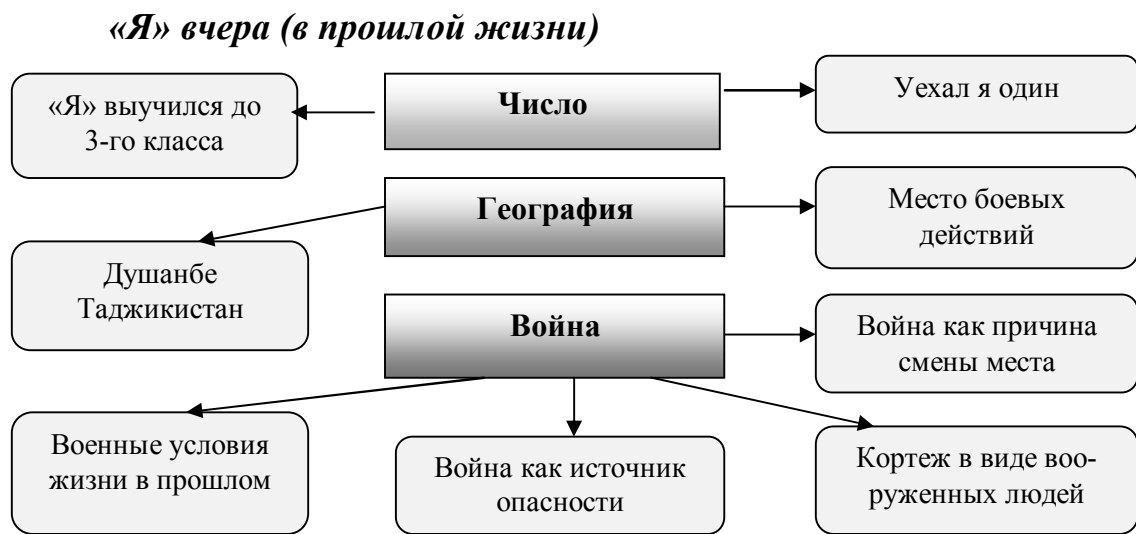


Рис.1 Соотношение референтного и знаково-референтного содержания текста победного.

Соотношение референтного и знаково-референтного содержания текста победителя Сергея Одинцова схематически отображено на рис. 2.

**«Я» сегодня**

**В. Любименко сегодня**



**«МЫ» как игроки и как люди вообще**

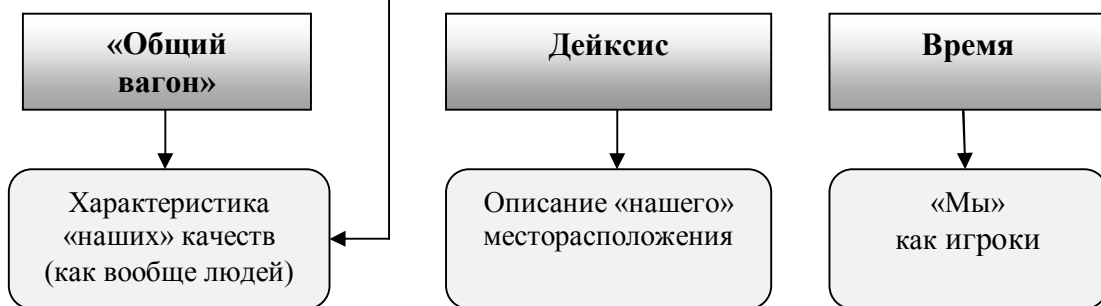


Рис. 2. Соотношение референтного и знаково-референтного содержания текста победителя

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Арутюнова, Н. Д.* Дискурс / Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. – С. 136–137.
2. *Дорошко, О. М.* Семантика и прагматика контрадикторного дискурса / Проблемы семантического описания единиц языка и речи. – Мн., 1998. Ч.2. – С. 163–166.
3. *Кулинка, Н. А.* Приемы конструирования социальной реальности в газетах «Советская Беларусь» и «Народная воля»: Материалы докл. V Междунар. науч. конф. «Язык и социум» 6–7 декабря 2002г. в 2 ч. – Мн.: БГУ. 2002 Ч.1. – С. 194–197.
4. *Маркович, А. А.* Знаки консолидации в политическом дискурсе: Материалы ежегод. науч. конф. препод. и аспирантов. 16–17 апреля 2002г. в 3 ч. – Мн.: МГЛУ, 2002. Ч. 2. – С. 167–169.
5. *Попова, А. В.* Печатные СМИ в ориентации на высокостатусные группы: опыт лингвистического анализа (на материале издания «il sole 24 ore»/ солнце 24 часа, Италия: Материалы IV междунар науч. конф. «Язык и социум» 1–2 декабря 2000 г. в 2 ч. – Мн.: БГУ. Ч. 1. – С. 172–173.
6. *Савич, Е. В.* Актуализация категории «тип общения» в дискурсе лоббирования: Материалы докл. V Междунар. науч. конф. «Язык и социум» 6–7 декабря 2002г. в 2 ч. – Мн.: БГУ. 2002 Ч. 1. – С. 197–199.
7. *Туркина, О. А.* Дискурс конфронтации и его репрезентация в СМИ (на примере статьи из русскоязычной ежедневной литовской газеты «Республика» от 13 марта 2002 года): Материалы ежегод. науч. конф. препод. и аспирантов. 16–17 апреля 2002 г. в 3 ч. – Мн.: МГЛУ, 2002. Ч. 2. – С.224–227.
8. *Туркина, О. А.* Реконструкция типов речевого поведения из дискурса телевизионной игры «Последний герой-2»: Материалы докл. Междунар. науч. конф. «Коммуникативные стратегии» 28–29 мая 2003 г. в 2 ч. – Мн.: МГЛУ, 2003. Ч. 2. – С.143–148.
9. *Туркина, О. А.* Дискурс конфронтации в телевизионной игре «Последний герой» (на материале реализации трех дискурс-категорий): Материалы докл. V Междунар. науч. конф. «Язык и социум» 6–7 декабря 2002 г. в 2 ч. – Мн.: БГУ. 2002 Ч.1. – С. 202–204.
10. *Ухванова-Шмыгова, И. Ф.* Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов Вып. 2/ Под общ. ред И.Ф. Ухвановой-Шмыговой. Мн., БГУ, 2000. – С. 460.
11. *Ухванова-Шмыгова, И. Ф.* Ключевые позиции каузально-генетического моделирования / Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов Вып. 3/ Под общ. ред И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Мн., «Технопринт», 2002. – С. 11–15.
12. *Boardman S. K., Horowitz, S. V.* Constructive conflict management and social problems: An introduction / Journal of Social issues № 50. P. 1–12.

13. *Kirchmeyer C., Cohen A.* Multicultural groups: Their performance and reactions with constructive conflict / *Group and Organization management* № 17. P. 153–170.
14. *Mary Ann Renz, John B. Greg.* Effective small group communication in theory and practice. Massachusetts. Allyn and Bacon, 2000. P. 146–177.

**Соловьева Т. В.**

## **КАРТИНА МИРА, РЕПРЕЗЕНТИРОВАННАЯ В ТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕЦЕНЗИИ В СМИ**

Статья представляет специфику реконструкции референтного содержания текста литературной рецензии. В фокусе внимания 4 измерения его содержания: структура, иерархия, система, линия (выделяемые каузально-генетической теорией содержания). С помощью такой реконструкции видение содержания текста значительно обогащается, становится многогранным, специфичным. Она открывает разнообразные перспективы для аудитории, поворачивает ее лицом к исследованию реальности, эксперименту, открывает человека, но в то же время делает его критичным и креативным.

**Ключевые слова:** литературная рецензия, СМИ, картина мира, предметно-ориентированное (референтное) содержание.

Качественная литературная рецензия – материал, имеющий значительный воспитательный и образовательный потенциал, способствующий расширению кругозора, развитию способностей критического мышления.

Рецензия (в том числе литературная) относится к аналитическим жанрам. В основе ее порождения – аналитический способ отражения действительности, характеризующийся «проникновением в суть явлений, выяснением скрытых взаимосвязей предмета отображения». [1, с. 4] Рецензия в СМИ полифункциональна. В ней реализуют себя такие функции, как: информирование (объективная информация); номинирование (субъективная информация: отношение, оценка); реклама. Реализация функции способствует порождению того или иного содержания. Реконструкция содержания и есть цель данной статьи. Здесь мы рассмотрим один из вариантов такой реконструкции, а именно специфику реконструкции картины мира текста рецензии (на примере конкретного случая).

Тот факт, что каждый текст содержит в себе некую картину мира, созвучен постмодернистскому подходу к исследованию текстов. Как в истории одного конкретного человека отражена история всего человечества, так и в одном тексте человека заключен весь его (ее) мир.

Термин «картина мира, репрезентированная в тексте» рожден в рамках каузально-генетической теории содержания текста. Последняя рассматривает референтное (тематическое) содержание текста («о чем текст», какую картину реальности он «рисует») не плоско, однопланово, а во всем его объеме, во всевозможных его пространственных изменениях: структурном (развитие тем вглубь и вширь), линейном (распределение тем по всей текстовой протяженности), иерархическом (тематическое ранжирование), системном (языковая репрезентация тем). Отсюда и **задачи**, решаемые в ходе исследования:

(1) определить все темы анализируемого текста в их взаимозависимости, учитывая глубину содержания каждой темы (структурный аспект);

(2) определить значимость каждой темы (иерархический аспект), выявить доминирующие и соподчиненные темы;

(3) выявить языковую номинацию тем (специфику лексической, грамматической, синтаксической репрезентации и, в первую очередь, ключевые слова) с учетом ее влияния на содержание текста (парадигматический аспект содержания);

(4) отследить, как меняется вербализация тем (и меняется ли вообще) по ходу линейного развития текста (синтагматический аспект);

(5) свести воедино все 4 аспекта видения референтного содержания и дать конечный текст, описывающий его, т. е. картину мира, которую текст «рисует».

Материалом для реконструкции такой картины мира стала рецензия на художественный роман, опубликованная в секции Books газеты Financial Times (выпуск Weekend, с. 5) от 20 мая 2006 г. Название текста – Life on the Edge (Жизнь на грани). Автор рецензии – Мишель Робертс; язык коммуникации – английский. Общий объем текста – 512 слов.

В данной рецензии тематическими стали:

- *Мишель Робертс (автор рецензии);*
- *Переводчики (художественной литературы);*
- *Рецензируемая книга;*
- *Главная героиня книги;*
- *Автор плюс читатель*

Все они, за исключением темы *Автор плюс читатель*, получают развитие более чем в одной подтеме, поэтому представляется целесообразным представить их структурное развитие в виде схем, наглядно

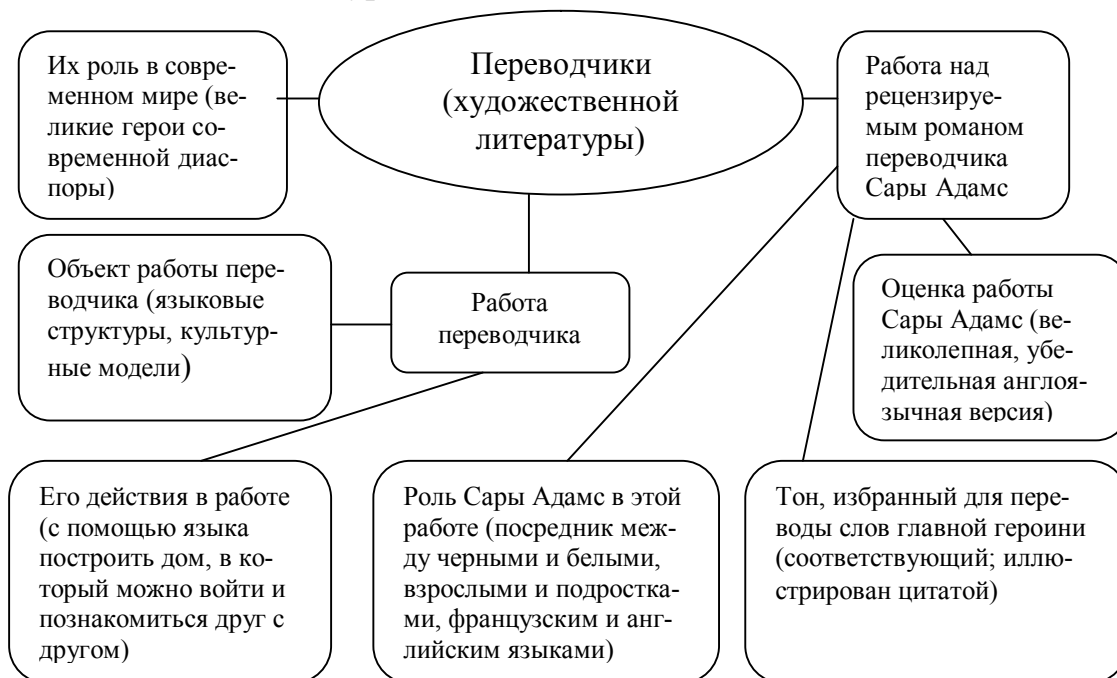


отражающих направления раскрытия тем, а также глубину и диапазон их раскрытия.

**Тема 1 (Мишель Робертс, автор рецензии)** слабо разветвлена и представлена информативно (факты о ней) и деятельностно (ее реакция на рецензируемую книгу). Тема раскрывается не от имени автора рецензии, а от имени редактора.



**Тема 2 (Переводчики художественной литературы)** построена по принципу «от общего к частному»: автор рассуждает о роли переводчиков художественной литературы и специфике их работы в целом, и только затем переходит к подтеме «Работа над рецензируемым романом переводчика Сары Адамс», которая раскрывается в трех подтемах более низкого уровня.

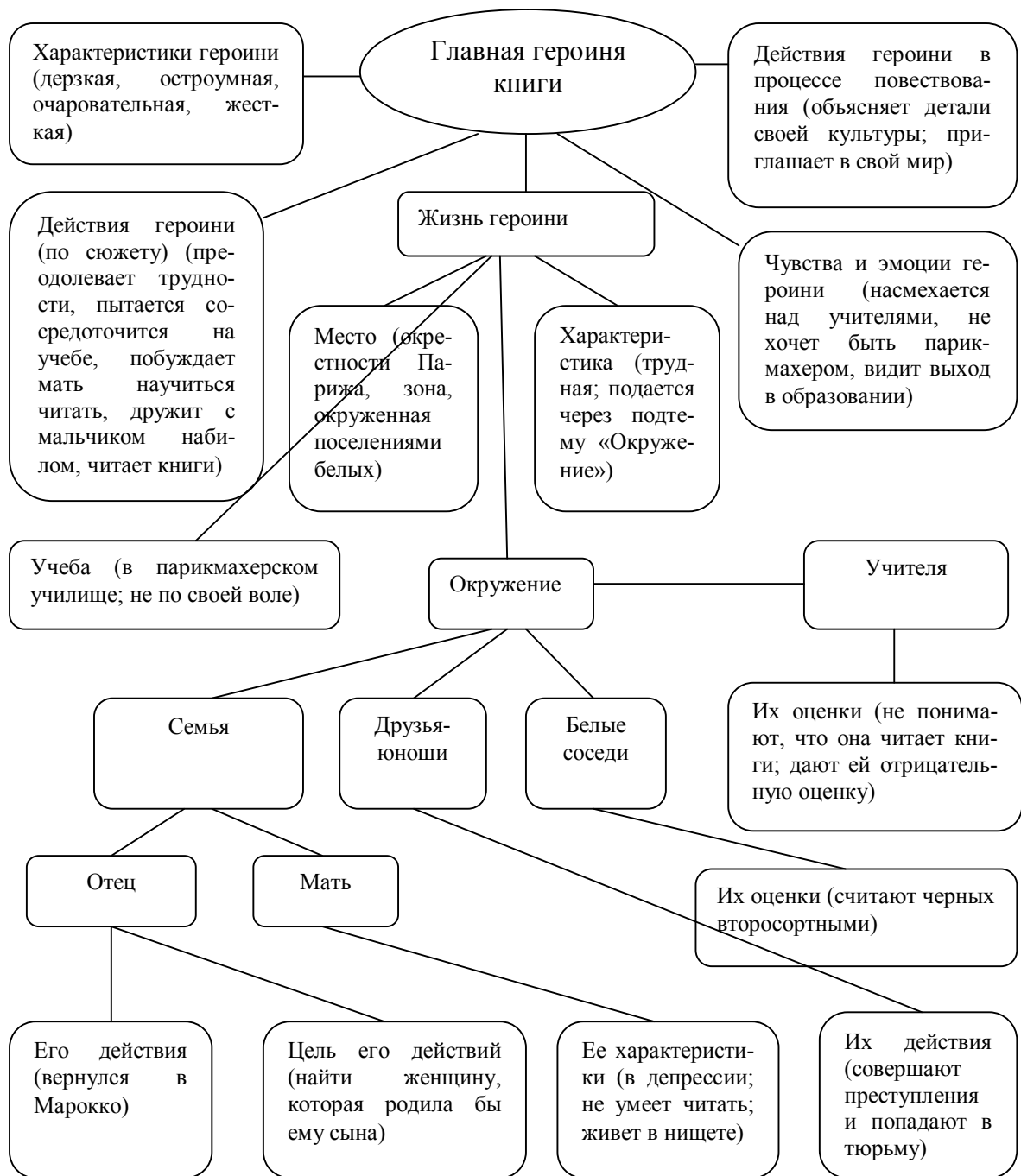


**Тема 3 (Рецензируемая книга)** имеет 4 подтемы, но ни одна из них не развивается глубже. Тема раскрыта информативно (автор, цена, издательство и т. д.), атрибутивно (роман для подростков, энергичный и т. д.), репрезентативно (ее язык, общий посыл). В подтеме «Факты о книге» содержится имя автора книги, который в данной статье не становится тематическим субъектом (кроме имени, никакой другой информации об авторе нет).



**Тема 4 (Главная героиня книги)** имеет самую разветвленную структуру; она представлена атрибутивно (характеристики героини), деятельностно (действия героини), репрезентативно (место, семья и т. д.). Отметим, что в раскрытии темы присутствует ряд линий, которые могли бы стать самостоятельными подтемами, но не получают такого статуса (т. е. автор не считает необходимым каким-либо образом их комментировать, пояснять, доказывать): это характеристики героини и ее действия (текст содержит только упоминания о них, далее не развиваемые).

Наиболее полно по сравнению с остальными подтемами раскрыта подтема «Жизнь героини», что согласуется с заголовком статьи «Жизнь на грани» – рассказ о трудной жизни. Жизнь героини охарактеризована как трудная, и раскрывается это при помощи подтемы «Окружение» (на схеме отмечено\*). Опираясь на заголовок статьи, читатель декодирует имплицитную информацию: нежеланный, ненужный ребенок (из подтемы «Цель действий отца» – отец хотел сына); подвергается постоянному осуждению белых соседей и учителей. Таким образом, автор рецензии видит источник трудностей в жизни героини, в ее окружении.



Структура темы 5 (Автор плюс читатель) выглядит следующим образом:



Тема не разветвлена и представлена только деятельностью.

В линейном развертывании распределение тем дискурса выглядит следующим образом:

Ввод-ка		2		4	5	После-слобие
						1

**Тема 1** (Мишель Робертс) появляется в самом начале и в самом конце текста, образуя, таким образом, его «рамку». Такую тему мы будем называть рамочной. Специфика данной темы состоит в том, что она подается не от лица автора рецензии Мишель Робертс, а от имени редактора газеты, что делает ее внешней по отношению к остальному тексту, а весь остальной текст – как бы «встроенным» в нее. Таким образом, тема 1 является *внешней рамочной* темой данного дискурса.

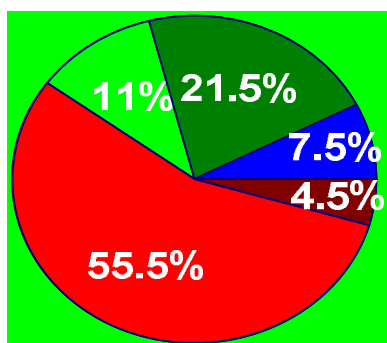
**Тема 2** (Переводчики художественной литературы) открывает «тело» текста – собственно рассказ автора рецензии, а при вступлении подтемы «Работа над рецензируемым романом переводчика Сары Адамс» сплетается с темой 3 (Рецензируемая книга).

**Тема 3** (Рецензируемая книга) в количественном отношении занимает относительно небольшое пространство текста. Небольшими вкраплениями она появляется во всей первой половине текста.

**Тема 4** (Главная героиня книги) – самая развернутая в количественном отношении. Она вводится в конце первой трети текста и занимает основное пространство текста.

**Тема 5** (Автор плюс читатель) появляется симметрично на небольшом расстоянии относительно начала и конца дискурса и образует своего рода внутреннюю рамку текста.

На следующей диаграмме показано соотношение пространства, занимаемого в тексте его референтными темами:



Линейное развертывание тем показывает, что темы не следуют друг за другом после полного завершения каждой, а переплетаются, выступают в связках.

Образуя **тематический срез** дискурса, все темы взаимодействуют между собой и имеют свою **значимость**. **Тема 1** выступает как *смысловая рамка* дискурса: редактор поясняет читателю, что происходит в данной статье и кто ее автор. **Тема 2** является *зачином* (с

вкраплением темы 5: рассуждение о роли переводчиков для *нас* привлекает и заинтересовывает читателя) и дает возможность для введения тем 3 и 4. **Тема 3**, не став самой обширной в количественном отношении, является *центрирующей* для всех остальных (связующим звеном между ними), является базой для раскрытия подтемы «Работа над рецензируемым романом переводчика Сары Адамс» темы 2 и дает возможность для введения темы 4: начать рассказ о главной героине книги и ее жизни становится возможным только после рассказа о самой книге.

**Фокусной** темой дискурса (т. е. той, на которой сосредоточено внимание) является **тема 4** «*Главная героиня книги*», подтема «*Жизнь героини*». **Тема 5** выполняет функцию *интеграции* автора и читателя в некое коммуникативное единство: она позволяет рассматривать проблематику статьи как актуальную не просто для автора или читателя, а для *нас*.

Анализ **системной составляющей** (тематических полей) показывает, что в дискурсе рецензии актуализированы тематические поля «*Культура*», «*Качественные характеристики*», «*Переводчик и его работа*», «*Язык и литературное произведение*», «*Отрицательная и положительная оценка*», «*Трудности*», «*Образование*», «*Деятельность (глаголы)*», «*Наименование лица*», «*Сленг и разговорная лексика*», «*Место, география*», «*Числа*», «*Пассивные конструкции*».

Максимально актуализировано поле «*Культура*», что дает основание говорить о выявлении еще одной темы, развиваемой только на знаковом уровне и отсутствующей в структурном развитии. Единицы из этого тематического поля присутствуют в раскрытии всех тем текста. Таким образом, тематические субъекты и реалии интересуют автора рецензии в значительной мере как представители культуры: переводчики – это *посредники между культурами*; автор и читатель могут *познакомиться и расспросить друг друга (о своих культурах)*, главная героиня – *чернокожий французский подросток* – и *объясняет читателю нюансы своей культуры*.

Интересна структура тематического поля «*Наименования лица*». Имена собственные имеют тематические субъекты темы 1 (Автор рецензии), 2 (Переводчик рецензируемого романа), нетематический субъект темы 3 (автор рецензируемого романа) и тематические субъекты темы 4 (главная героиня книги, ее друг). Остальные тематические субъекты темы 4 не имеют имен собственных, а номинируются относительно главной героини: *her teachers, Doria's father, her mother,*

*Doria's male friends*. Таким образом, в поле зрения текста они попадают не как самостоятельные субъекты, а только через свою связь с главной героиней.

Присутствие тематических полей «Оценки» (положительные, вынесенные автором рецензии книге и ее героине) и «характеристики» (героини, книги, перевода) показывают: перед нами мнение, личное впечатление от прочитанной книги. Однако грамматически они представлены как объективная информация (*Doria is a charming ... heroine* по сути является впечатлением рецензента), модальность сомнения отсутствует. Присутствие поля «Настоящее время» указывает на актуальность описываемой проблематики, а также на то, что рецензируемая книга – свежая, новая (формы Present Perfect как указание на связь с настоящим). Значима для текста и категория «Деятельность». Обозначения действий присутствуют в четырех из пяти выделенных референтных тем (кроме темы «Рецензируемая книга», где условно можно выделить всего 1, *the narrative offers an upbeat message*, и то полноценным действием не является). Это говорит о том, что все описываемые субъекты и реалии интересуют автора в деятельностном аспекте. Это подчеркивается присутствием глаголов, обозначающих действия активного субъекта с преодолением сопротивления, в темах «Переводчики» и «Главная героиня». Данные субъекты – деятели, и все их характеристики подчинены и основаны на выполняемых ими действиях: например, Сара Адамс не просто переводит текст, а *втискивает (укладывает)* французский подростковый сленг в рамки убедительного англоязычного варианта.

Учитывая роль категории деятельности в тексте, значимым становится употребление страдательных форм, заметно уступающих действительному заложу в количественном отношении. Они присутствуют в теме «Рецензируемая книга» (вспомним, что в ней нет обозначений действий) и в подтеме «Окружение» > «Семья» > «Мать» темы «Главная героиня». Мать главной героини описана *только* с помощью пассивных форм и является единственным описываемым лицом, фактически лишенным статуса деятеля. Она – пассивный компонент ситуации.

Тематическое поле «Образование» присутствует не только в подтеме «Учеба», но и в подтемах «Окружение», «действия героини (по сюжету)». Это говорит о высокой значимости образования для главной героини.

Таким образом, в **картине мира**, репрезентированной в тексте, мы выявили повышенное внимание к *субъектам*: главной героине книги и переводчику книги, а также (эксплицитно – в меньшей степени) автору рецензии и ее читателю. Тематические субъекты в тексте представлены как *активные деятели*, совершающие действия, в которых порой приходится прилагать значительное усилие: переводчик *укладывает* французский подростковый сленг в убедительную англоязычную версию (*wrestle into*); главная героиня *изо всех сил пытается сосредоточиться на образовании* (*struggle to concentrate*). Полностью лишен статуса деятеля лишь один второстепенный тематический субъект – мать главной героини: она *охвачена нищетой, подавлена (в депрессии)*. В картину мира статьи попадают *оценки и выводы* (т. е. умственные действия) главных и второстепенных тематических субъектов (соседи главной героини, ее учителя). Но в то время как оценки и выводы главной героини и второстепенных персонажей книги представлены как субъективные мнения (*соседи считают* второе поколение чернокожих жителей второсортными людьми; *Дория видит выход* в образовании), мнения и выводы автора рецензии представлены как объективная реальность (не эксплицирован субъект, выносящий оценку). Автор оценивает работу переводчика как *великолепную* (Сара Адамс *проделала великолепную работу...*), ее перевод как *убедительный англоязычный вариант*, главную героиню как *очаровательную и остроумную*. Остальные *характеристики*, которые заданы главной героине (описывающие внешнее впечатление от поведения: *забавная, дерзкая, жесткая*), также, по сути, являются выводами автора рецензии после прочтения книги. Таким образом, в основе картины мира текста – оценка, впечатление, составленное рецензентом от прочитанной книги и ее героини. Однако картина мира не предполагает сомнения, информация подается как объективная.

Значительна также роль тематического *объекта* – рецензируемой книги, который находится в смысловой связи с тематическими субъектами, выступает связующим звеном между ними: переводчик Сара Адамс работает над данной книгой; Дория – главная героиня данной книги; Мишель Робертс ее рецензирует; поводом для общения автора и читателя является данная книга. В ее отношении картина мира текста характеризуется *точностью, фактологичностью*: представлена цена, объем, заглавие, издательство, переводчик книги. На временной прямой – это новая, свежая книга. Имеются также *характеристики* книги с позиции ее языка (разговорный язык, сленг французских чер-

нокожих подростков, иллюстрированный цитатой); динамичности (*динамичная*), общей идеи (*несет оптимистичный посыл*), потенциальной аудитории (*скорее для подростков, но предлагается и взрослым*). Однако книга, являясь поводом для написания рецензии (ее предполагаемым объектом), фактически не играет в статье главной роли (это отчетливо продемонстрировано количественным соотношением объема тем в тексте), а является «мостиком», дающим автору возможность осветить более частные и интересующие его темы. Достоинства (недостатки) собственно книги не показаны, однако показан мир, *существующий внутри* книги. Герои этого мира предстают не как придуманные, нарисованные, изображенные автором (нет и автора книги как такового), а как *реальные* люди, справляющиеся с реальными жизненными ситуациями (*Дория побеждает; ей приходится быть жесткой, чтобы выжить*). Субъекты и реалии рассматриваются через призму принадлежности к культуре и взаимодействия с ней: переводчик – это посредник между культурами; автор рецензии и читатель могут *войти в дом, построенный из языка и познакомиться друг с другом*; главная героиня – *представитель второго поколения черных жителей* (окрестностей Парижа), в общении с читателями книги она *объясняет нюансы своей культуры*. Этим можно объяснить тот факт, что переводчик попадает в поле зрения текста (как посредник между автором книги и ее читателем), а сама автор книги – нет.

Таким образом, в проанализированной рецензии внимание сосредоточено не столько на характеристиках рецензируемой книги, сколько на главной героине книги и ее жизни, на переводчике книги, собственно авторе рецензии и ее читателе, принадлежащих каждый к своей культуре, но взаимодействующих с представителями другой культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Тертычный, А. А.* Жанры периодической печати. Учебное пособие. – Москва, 2002.
2. *Ухванова-Шмыгова, И. Ф.* Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов Вып. 2/ Под общ. ред И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Мн., БГУ, 2000.



---

## ЧАСТЬ ШЕСТАЯ

# ИСТОРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

---

Чижевская Е. Е.

### КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ В ИСТОРИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Критический дискурс-анализ представляет интерес для историков, так как выступает как «в большей степени социально-ориентированный подход»: он рассматривает дискурс как форму «социальной практики», предполагая существование диалектического отношения между дискурсивным событием, с одной стороны, и фреймовыми ситуациями, институтами, структурами – с другой. Именно эта диалектика делает отдельные частные тексты и события интересными с точки зрения истории и социологии.

**Ключевые слова:** социальная практика, политический дискурс, критический дискурс-анализ, власть, история.

Расцвет лингвистической традиции, идущей от Ф. де Соссюра, исследования М. Фуко и других дискурсистов привели к распространению представлений о том, что язык является не только отражением реальности, но также и формирует, определяет наши представления о ней. При этом текст, язык и историческая семантика могут стать самостоятельными агентами исторического опыта, формировать исторический контекст. Переключение с социальных на лингвистические структуры стало известно как «лингвистический поворот», кардинально изменивший исследовательские подходы в социальных науках и характер социального знания. Этот факт получил осмысление представителями социальных наук. Значительное число ученых подключилось к изучению языка или различного рода знаков. «Лингвистический поворот» стал предметом серьезного осмысления и в историческом сообществе, оказав влияние на объект исторического исследования.

Текст является социальным документом и продуктом социального взаимодействия, по которому исследователи «считывают» информацию об обществе, он есть объект исследования всех гуманитарных наук [1]. Постмодернистская теория расширила арсенал средств анализа текстов исторических источников, возможности их интерпретации (по сравнению с традиционными методами научной критики). Для целей исследования содержания текста как социального документа был создан в середине прошлого века контент-

анализ, метод, анализирующий огромные массивы текстов. Дискурс-анализ дал новые возможности анализа содержания текста с опорой на малые выборки.

Дискурс-анализ исторических источников предполагает новый подход к их изучению. В отличие от анализа истории мысли,двигающегося из прошлого к настоящему, в дискурсивных анализах мы движемся в обратном направлении, пытаясь выяснить «почему» такие высказывания возникают именно здесь, а не где-либо еще. Дискурс понимается не как некое безобидное «искреннее» сообщение, а как властная речь, властное слово. Он является формой символической власти, реализацией властных интенций. Дискурс – это любой языковой феномен, рассматриваемый не только с точки зрения его актуального содержания, но и с точки зрения скрытых в нем властных намерений. Речь и есть власть или, во всяком случае, ее проявление; власть – сама суть речи, как и всего остального [2]. Те социальные группы, которые контролируют наиболее влиятельный дискурс, также имеют больше шансов контролировать мышление и действия других. «Текст – авансцена борьбы множества сил, равноправных дискурсов, являющихся одновременно объектами борьбы за власть, но также и сильными властными позициями. Контроль над текстами и есть контроль над каким-то единственно верным видением мира» [3]. П. Бурдьё показывает, что «основной ставкой в политической игре является не только и даже не столько монополия использования объективных ресурсов политической власти (финансов, права, армии и т. п.), сколько монополия производства и распространения политических представлений и мнений» [4]. Это все изучает история, т. е. это может быть объектом исторического исследования. Поэтому изучения дискурса может стать важным звеном в понимании исторической и социальной реальности, открыть «новые горизонты» исследования, породить новые гипотезы.

Существует множество подходов к дискурс-анализу, все они могут быть успешно использованы историками. Мы остановимся на одном из них – критическом дискурс-анализе (КДА). Критический дискурс-анализ может быть определен как анализ, касающийся коренным образом того, как неочевидные, так и явные структурные отношения господства, дискриминации, власти и контроля проявляются, обнаруживаются в языке. Особый интерес для критического дискурс-анализа представляют радикальные изменения в

современной социально-политической жизни и то, каким образом дискурс фигурирует в этих процессах перемен, а также изменения в отношениях между социальными элементами в рамках сети практик. Восходя своими теоретическими истоками к «Западному марксизму» (А. Грамши, Л. Альтюссер и т. д.), критической теории «Франкфуртской школы», работам М. Фуко и М. Бахтина, критический дискурс-анализ характеризуется крайней гетерогенностью в интерпретации дискурсов и дискурсивных событий. Однако историкам он интересен, прежде всего, тем, что определяет дискурс как форму «социальной практики», предполагая существование диалектического отношения между дискурсивным событием, с одной стороны, и фреймовыми ситуациями, институтами, структурами – с другой (дискурсивное событие конституируется социальной ситуацией и конституирует социальную ситуацию). Именно эта диалектика делает отдельные частные тексты и события интересными с точки зрения истории и социологии. Именно она делает возможным изучение социальных, институциональных и исторических изменений через анализ отдельных текстов и событий. Критический дискурс-анализ выступает как «в большей степени социально-ориентированный подход», и именно в русле КДА представляется возможным объединить социологические, политические и лингвистические проекты анализа политического дискурса. КДА направлен на то, чтобы проследить отношения между структурами и моделями, которые удастся увидеть в тексте и речи, и социальными (экономическими, политическими, правовыми и т. д.) отношениями и процессами, практиками и структурами. Это источник для установления диалога между аналитиками текстов и речей и социальными, политическими теоретиками и аналитикам.

Критический дискурс-анализ особенно бурно развивается в Европе и изучает отношения подчинения, неравенства, дискриминации, разные идеологические и политические представления, выраженные в языке, их общую манипулятивность. Полное «критическое» объяснение дискурса требует теоретизации и описания как социальных процессов и структур, которые вызывают порождение текста, так и социальных структур и процессов, в рамках которых индивидуумы и группы как социально-исторические субъекты создают значения в их взаимодействии с текстами. Следовательно, три понятия обязательно фигурируют во всех критических дискурс-анализах: **понятие власти, понятие истории, понятие идеологии.**

Поэтому критический дискурс-анализ особенно важен для *политической истории*.

КДА включает в себя несколько этапов: дескриптивный анализ, историко-контекстуальный анализ, выбор критической перспективы и подхода, анализ полученных результатов.

Посмотрим, как применяется критический дискурс-анализ на примере анализа речи Сталина, переданной по радио 3 июля 1941 г. *Цель* данного анализа вскрыть и описать особенности военно-политического дискурса того периода. При проведении данного анализа мы оперировали следующими **категориями**: *цель (интенция), персона, аудитория, тон, структура, вспомогательный материал*. Следует отметить, что каждую из семи категорий (возможно, за исключением цели) следует рассматривать с точки зрения их стратегического функционирования в дискурсе.

Поясним некоторые из этих категорий. Категория *персона* связана с ролью или ролями, которые берет на себя адресант в стратегических целях. Категория *тон* передается языковыми средствами. Данная категория раскрывает установку адресанта, его отношение к проблеме и аудитории. *Вспомогательным материалом* могут выступать примеры, статистические данные, ссылки на авторитетные источники и т. д. В дискурсе могут использоваться различные *стратегии*, которые могут варьироваться по степени тщательности их разработки и могут колебаться от бессознательных до в высшей степени осознанных.

**Обоснование выборки.** Наш выбор остановился на данном тексте, ибо этот текст представляет собой речь, которая непосредственно способствовала порождению и утверждению новой идеологии, сделавшей максимальную ставку на идеях патриотизма и народности. На такой виток «сталинской идеологии» непосредственно повлияли такие факторы, как, поражения первых месяцев войны, многочисленные попытки немцев дестабилизировать советский режим, используя политическое, национальное и социальное недовольство населения, безусловная необходимость воздействия на патриотические чувства. Данное выступление Сталина в полной мере отражает содержание этого витка идеологии, и это определило наш выбор текста для анализа.

*Цель* данной речи Сталина – рассеять сомнения, недоверие, тревогу и мобилизовать народные силы, способные противостоять фашистскому нашествию:

*«Наши войска героически сражаются с врагом, вооруженным до зубов танками и авиацией. Красная Армия и Красный флот, преодолевая многочисленные трудности, самоотверженно бьются за каждую пядь советской земли. В бой вступают главные силы Красной Армии, вооруженные тысячами танков и самолетов. Храбрость воинов Красной Армии – беспримерна. Наш отпор врагу крепнет и растет. Вместе с Красной Армией на защиту Родины поднимается весь советский народ».*

Отказавшись от слова “товарищи”, звучавшего слишком пореволюционному, Сталин избрал традиционное обращение к народу, призывая к национальному единству: *«Братья и сестры! Смертельная опасность нависла над Отечеством».* В своем выступлении Сталин апеллирует, прежде всего, к чувству патриотизма как средству, которое смягчает, удаляет разногласия.

На протяжении всего своего обращения Сталин создает *аудиторию*, формирует имидж, который является выгодным для него самого. Сталин дает своей аудитории почувствовать свою уникальность, ссылаясь на великий русский народ. Русские ценности, национальные и патриотические с новой силой прозвучали в речи Сталина:

*«И если в результате этого сопротивления лучшие дивизии немецко-фашистской армии оказались разбитыми нашей Красной Армией, то это значит, что гитлеровская фашистская армия так же может быть разбита и будет разбита, как были разбиты армии Наполеона и Вильгельма».*

*«Красная Армия, Красный флот и все граждане Советского Союза должны отстаивать каждую пядь советской земли, драться до последней капли крови за наши города и села, проявлять смелость, инициативу и сметку, свойственные нашему народу».*

Далее Сталин предлагает своей аудитории *активную роль* в борьбе с врагом: *«Нужно, чтобы советские люди поняли это и перестали быть беззаботными, чтобы они мобилизовали себя и перестроили свою работу на новый военный лад, незнающий пощады врагу».*

*«Мы должны организовать всестороннюю помощь Красной Армии, обеспечить усиленное пополнение ее рядов, обеспечить ее снабжение всем необходимым...».*

Принятие активной роли, предлагаемой Сталиным, влечет за собой обязательство активного участия в войне каждого отдельного человека, что является *основной задачей* Сталина. В дальнейшем именно личная инициатива каждого отдельного человека стала играть главную роль в жизни страны, и наступило время частной инициативы граждан. В дискурсе Сталина также подчеркиваются положительные *качества* Мы-Группы и отрицательные качества Они-Группы, т. е. используется *дискурсивная стратегия по-*

*ложительной саморепрезентации и диффамации врага.* Дискурс Сталина изобилует местоимением «Мы». Местоимение «Мы» является средством объединения групп. Местоимение «Мы» как бы объединяет спикера и аудиторию, обобщая их в одно целое. «Мы» объединяет аудиторию вокруг позитивного имиджа советского правительства и советского народа в целом. *Тон* в данном дискурсе можно охарактеризовать как серьезный, обращение выдержано в простом и понятном стиле, что является попыткой создать впечатления прямоты и откровенности.

Таким образом, апелляция к таким *чувствам*, как патриотизм, создание привлекательной *роли* для аудитории, *интимизация* являются основными стратегиями, которые наилучшим образом иллюстрируют, как Сталин риторически пытается добиться поддержки народа. Упор на всенародное единство вокруг идеи советской Родины станет устойчивым элементом идеологии на военный период. Однако этому движению в сторону консенсуального правления, составлявшего наряду с национализмом и патриотизмом один из основных элементов национального согласия во время войны, предстояло закончиться с возвращением к миру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Язык и социум. Материалы VI научной конференции, 3–4 декабря 2004 г. Минск. В 2 ч./ Отв. ред. Л. Н. Чумак. – Мн., 2005.
2. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху.
3. Методология исследований политического дискурса. Вып. 1/ Под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. – Минск: «Технопринт». – С. 51.
4. Бурдые, П. Социология политики / П. Бурдые. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с. – С. 24.
5. Сидорцов, В. Н., Латышева, В. А. Народ во Второй мировой войне и Великой Отечественной войне: синергетический взгляд на историю / В. Н. Сидорцов, В. А. Латышева. – Минск, 2005. – 144 с.

Сергеев В. Н.

**КАК «РИСОВАЛИ СЕБЯ В РЕЧИ»  
СВОЮ ЖИЗНЬ ПАРТИЙЦЫ 1920-Х ГГ.:  
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕДУРЫ  
СУЖЕНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ**

**(по материалам внутривнутрипартийной дискуссии в БССР)**

Статья затрагивает проблему использования анализа коммуникативных приемов в историческом исследовании. Данный вопрос взят в аспекте процедуры сужения многозначности на материалах партийной дискуссии в БССР в 20-е годы XX в.

**Ключевые слова:** сужение многозначности, коммуникативный анализ источника, партийная дискуссия, 20-е гг. XX в.

Коммуникативный анализ становится все более интересен для исторической науки в силу его чрезвычайной эвристической перспективности. При этом необходимо понимать, что его некорректно воспринимать как простую процедуру «придирания к словам». Оставим за рамками статьи аргументацию общего плана (о важности и необходимости анализа речевых практик для понимания исторической действительности). Отметим, что рассмотрение конкретного словоупотребления может привести к выводам минимум по двум направлениям. С одной стороны, высказывание несет в себе информацию о ментальной сфере автора, его мировоззрении и психологии. С другой стороны, определенные коммуникативные формы отражают структуру коммуникативной системы, эволюционирующий коммуникативный порядок и процесс индивидуальной координации в его рамках. Именно в последнем аспекте рассмотрим одну из языковых манипуляций.

*Сужение многозначности* представляет собой абсолютно естественную языковую процедуру. Преследует своей целью концентрацию внимания на том аспекте явления, который необходим в данном случае при «затемнении» других. Его можно связать с тенденцией к компрессии языка, стремлением сообщить больше информации в единицу времени. С точки зрения исторического исследования интересными и важными могут быть те аспекты различных операций по сужению многозначности (например, избыточность, аналитическое удвоение имен, двоение глагольных форм), которые касаются формообразующих элементов рассматриваемой ситуации.

*Избыточность* является таковой лишь с лексической точки зрения. Наличие дополнительного, «избыточного» элемента позволяет получить дополнительную информацию о говорящем. Последний может либо не понимать семантики некоего признака и снабжать его таковым дополнительно, допуская при этом тавтологию либо аномалию. Тот же результат дает и «намеренная» (кавычки свидетельствуют о том, что «намерение» не воспринимается как сугубо рациональное) плеонастичность, когда за счет избыточного признака происходит особое подчеркивание определенно-го экстралингвистического факта либо отношения.

В письме Сталину (01.07.28) некоего Селицкого избыточность встречается в форме чрезвычайно распространенного прибавления к определенному устойчивому выражению возвратного местоимения «наш» наравне с признаком. (1) «В настоящий момент, когда открываются гнойники и нарывы *нашей советской власти*, надо чаще заглядывать здоровым ленинским оком, оком большевистским, что оздоровит *наш советский аппарат...*» [1, л.130]. Данные обороты используются в начале документа и при всей кажущейся обыденности и простоте выполняют в данном контексте целый ряд функций: подчеркивают включенность, наравне с адресатом, в общество с признаком «советский»; контекст позволяет усмотреть имплицитную субординацию, делегирование адресату властных полномочий (за счет принятия на себя признака «советский», принадлежащего также адресату, этот признак транслирующему). Наконец, если учесть общую негативную направленность документа (обнаружение «гнойников» и «нарывов»), то помещение себя в одно смысловое поле с адресатом при соблюдении соответствующей субординации наделяет адресанта «правом» высказываться о негативных нюансах совместной ситуации, а создаваемая таким оборотом степень эмпатии страхует от ответного удара. В данном случае, очевидно, что применение адресантом описанного оборота направлено на разрешение личной заинтересованности.

Однако и в формальных формулировках избыточность несет дополнительную нагрузку. Примером может послужить текст резолюции, осуждающей троцкистскую оппозицию, принятой на одном из заседаний ячейки КПБ Добрушской писчебумажной фабрики «Герой труда» (11.11.27). Среди ее лозунгов есть и такой, весьма типичный для разного рода резолюций: (2) «...поддержку *нашему ленинскому ЦК*» [2, л. 39]. оборот позволяет не только «при-



соединить» себя к ЦК по аналогии с первым примером, но и воздействовать на оппозицию. Выражение «ленинский ЦК» само по себе не обладает смысловой «активностью», в отличие от «*нашего* ленинского ЦК», во-первых, «отбирающего» Ленина у оппозиции (поскольку «наш» в данном случае означает «неоппозиционный»). Во-вторых, данное сочетание содержит в себе несколько более усложненный способ субординации, так как Ленина у оппозиции «отбирает» не ЦК, а адресант и лишь после этого «передает» его центральному органу. Тем самым, в представлении адресанта, оппоненту противопоставляется не только ЦК, но и вся масса, а руководству «намекается», кому оно обязано своим статусом.

Несколько иную функцию, при соблюдении описанной семантической направленности, несет в себе следующее высказывание из оппозиционного документа («заявление 83», 25.05.27, прислано для ознакомления в ЦК КПБ): (3) «...оппозиция есть часть *нашей* собственной партии» [3, л. 100]. Избыточность в данном случае не носит характер столь явной тавтологии и в контексте ситуации призвана особенно подчеркнуть принадлежность говорящего к упомянутому явлению («партии»), заявить права на него и одновременно вынудить оппонентов подсознательно включать адресанта в свою сферу, «избавляя» их от необходимости ответной агрессии. Подобное построение фразы позволяет судить о том, что деятели внутрипартийной оппозиции попросту следовали в русле представлений, транслируемых большинством ЦК (иначе говоря, тот факт, что описанное словоупотребление оппозиционеров преследует ту цель, чтобы оппонент невольно отождествлял говорящего с собой, свидетельствует о том, что оппозиция фактически смирилась со своей пассивностью, реактивностью в рамках полемики, отдала инициативу оппоненту).

*Аналитическое удвоение имен* является абсолютно естественной языковой процедурой и при ближайшем рассмотрении позволяет много сказать о мировоззрении говорящего. В результате удвоения имен понятие выходит за свои абстрактные рамки и помещается в конкретный контекст, представая при этом с определенной стороны. Привычность соответствующей формы предопределяет ее повсеместность, естественность, включение в рамки повседневного словоупотребления. В таком случае субъекты, действующие в данном дискурсе, начинают оперировать удвоенными понятиями в естественном языке и нередко начинают свою рефлексию

над каким-либо явлением с таких «удвоенных» понятий. Разумеется, удвоение имен интересно нам только тогда, когда его результаты непосредственно определяют сущность дискурса и процессов в нем («повседневные» «черная кошка», «деревянный стол» также являются результатом описываемой процедуры).

В силу специфики советского дискурса, отражающего и эффективно использующего особенности политической ментальности населения, такие понятия, как «рабочий класс», «мировая революция», «советская власть», «партийный аппарат», «закаленный коммунист» и т. д., прочно осели в языке и часто использовались как каркас для построения аргументации. Применение каждого из них изначально помещало описываемое явление в сравнительно абстрактный и неясный контекст, который, однако, в данном дискурсе являлся более чем достаточным, без необходимости конкретизации. Более того, тоталитарность советского дискурса заключалась еще и в том, что конкретизация: 1) не была необходима; 2) для ее осуществления требовалась некая «санкция» от источника власти; 3) для большинства субъектов, обладающих незрелой инактивной ментальностью подобная ситуация была выгодной, поскольку облегчала им бытие, освобождая от дополнительной интеллектуальной работы и связанной с этим деятельностью.

Если же возвратиться к аналитическому удвоению имен как естественному свойству языка, то любая повседневная речевая деятельность заполнена соответствующими примерами и при анализе конкретно-исторической ситуации следует выделять лишь те, которые непосредственно связаны с манипуляциями ее субъектами своим «я» в процессе речевой деятельности. Еще более конкретизируя сказанное, следует выделять те случаи применения аналитического удвоения имен, которые несут в описанном контексте некую выгоду субъекту или служат достижению им определенных целей.

Спектр применения процедуры чрезвычайно широк и не подлежит обобщению, однако в рамках конкретного документа либо единицы анализа имеет исключительно важное значение. Так в одной из подпольных антисоветских листовок (прислана некоему красноармейцу в Гомель из Минска, передана в партструктуры; 1929) встречается следующая фраза: (4) «Уже советской властью и партией приняты *секретные постановления*, чтобы скоро начать лазить по амбарам и забирать все, что у крестьян найдется» [4, л.

19]. Подобный оборот позволяет повесить эффект достоверности информации, за счет апелляции к мифологеме «от народа скрывают», которая содержит скрытый намек на осознание властью незаконности и несправедливости своих действий и ее страх перед последствиями (из-за чего постановления «секретны»). С другой стороны, адресат, «отвлеченный» «секретностью», не будет вдумываться в некоторую нерелевантность «секретных постановлений» «лазанью по амбарам», посчитав последнее вполне естественным и всем понятным желанием другого, выраженным «своими словами».

Заслуживает также внимания следующее выражение из «покаянного» заявления В. Незаконова, оппозиционера, общему собранию фабрики «Красная Березина» (27.01.1929): (5) «...дать мне возможность в *честной повседневной работе* искупить свою вину...» [4, л. 41]. Заявляя подобное, адресант добровольно предоставляет инструмент власти над ним, манипулирования им, делая это за счет упоминания о «честности» в данном контексте, предполагающем «нечестность» ранее и соответствующие против нее санкции. Тем самым ситуация переводится из сферы идеологии в сферу повседневной нравственности. Здесь же: (6) «...*высший долг* каждого *сознательного рабочего* честно признать ошибки и служить нашему общему делу...». «Высший долг» предполагает иерархичность, свойственную тоталитарному дискурсу («высший долг... служить...»), а в данном случае происходит также апелляция к абсолютным, внеличным, доминирующим над индивидуальностью ценностям. «Сознательного рабочего» – выражает лояльность, за счет имплицитного (прямо относить себя к таковым некорректно в ситуации «покаяния») отнесения себя к тому классу, к которому принадлежит адресат, тем самым защищая свое «я» и, одновременно, запрашивая санкцию на право «официально» относить себя к категории «сознательных».

В обращении члена партии (есть только указание на наличие подписи) к толочинской районной партконференции (без даты, документ подшит в дело, включающее материалы с 11.27 по 04.28) содержится следующее: (7) «Члены ЦК из меньшинства не боролись за власть, за *высшую должность...*» [5, л. 51]. «Высшая должность» в данном случае служит для конкретизации абстрактного понятия «власть», позволяющее обвинять в притязании на нее при помощи абстрактной же аргументации (в стиле «власть нужна

всем»). Понятие переводится в рамки семантики повседневности, увязывая отсутствие притязаний на должность с отсутствием властных стремлений, вызывающих ярко-негативную реакцию. В том же документе: (8) «Ленинцем я останусь... членом партии *ленинского призыва*». В данном случае повторяется ситуация конкретизации не столь определенного понятия «ленинец». Благодаря аналитическому удвоению имен осуществляется скрытое отделение «сегодняшней» партии от Ленина. Одновременно с этим используется метафорический оборот, эксплуатирующий военную семантику и мифологему об ограниченном числе реальных героев, готовых в трудное время откликнуться на зов вождя. Мифологема неявно указывает на некое чувство элитарности, свойственное использующему ее субъекту, а это чувство, в свою очередь, актуализирует (при учете контекста документа) мифологему о травле элиты серым большинством, неспособным дорасти до ее уровня. При учете же всего сказанного, фраза «ленинцем я останусь» демонстрирует готовность, несмотря на несправедливость стоять до конца (мифологема «один против всех»), расценивая данное обращение как «речь на эшафоте» перед массой «неведающей, что творит».

Небезынтересным представляется также еще один оппозиционный документ – коллективное письмо в ЦК ВКП(б) (25.05.27), послужившее реакцией на переворот Чан-Кайши. В нем, в частности, содержится следующее: (9) «Создавшееся... *исключительно острое положение* придает... документу *удесятеренное значение*» [3, л. 95]. Главной функцией обоих выражений с очевидностью можно назвать усиление эффекта – негативного для первого и, соответственно, позитивного для второго. Причем «удесятеренность» значения обуславливается именно «исключительной остротой». Последняя постулируется чуть ли не с радостью, так как позволяет адресанту декларировать повышение собственной значимости. Из уже упоминавшегося «заявления 83» (содержащемся в деле как приложение к названному коллективному заявлению): (10) «*Самодовольные администраторы, равняющиеся по начальству чиновники, мелкие буржуа...* все выше поднимают головы» [3, л. 108]. Все три оборота демонстрируют процедуру «наклеивания ярлыков» за счет того, что понятие плотно сцеплено с признаком и они создают друг другу контекст, замыкаясь друг на друга. Благодаря указанной процедуре они становятся негативными «штампами», причем наибольший шанс стать таковыми имеют обороты, состоя-

щие именно из двух слов. В качестве еще одного примера можно привести такое типичное высказывание, взятое из протокола заседания пленума ЦК КПБ (16–18.02.28), который констатировал (11) «*полное банкротство и распад бывшей оппозиции*, в связи с решениями съезда и проведенной партией *разъяснительной работой*» [6, л. 134]. При помощи аналитического удвоения имен ситуация, не будучи реально завершенной, доводится до конца. Подчеркивается масштабность произошедшего («полное банкротство»), его необратимость («бывшей оппозиции»), за счет указания на появление признака, «забирающего жизнь» у понятия («бывшей»), заодно делается актуальным и представляется действенным размытый и неопределенный штамп («разъяснительная работа»).

Еще в одном оппозиционном документе – обращении некоего «швейника» (05.11.28), можно встретить ряд характерных примеров: «беззастенчивая травля», «мелкобуржуазная стихия» [3, л. 2–3]. В первом случае подобным термином обозначается политика власти в отношении оппозиции. За счет использования в обеих частях оборота лексем с резко – негативной и весьма экспрессивной семантикой, явление становится не только экстраординарным, но и, так сказать, уникальным. Уникальность заключается в том, что «беззастенчивую травлю» нельзя встроить ни в какой классификационный ряд («застенчивая травля» – это явный оксюморон), тем самым она лишается статуса повторяемого, значит имеющего практический смысл явления. А находясь в тесной связке с тем явлением, для номинации которого оборот используется, он невольно ставит оппонента перед выбором: если он не желает, чтобы его ассоциировали с «травлей» кого-либо, он должен поменять в корне характер своих действий. Что касается «мелкобуржуазной стихии», то налицо противопоставление неорганизованного начала организованному, скрытое побуждение к организации для противостояния явно враждебному началу.

Массу подобных примеров можно найти в любом документе. Даже будучи одинаковыми по форме, определенные штампы в определенном контексте могут выполнять принципиально различные функции (ср. частый оборот «оппозиционные группки», несущие в официальных документах уничижительную нагрузку и аналогичное выражение в устах оппозиционера, используемое как сарказм для отражения лицемерия оппонента).

Следует, однако, отметить еще одну особенность операции удвоения имен в ситуациях, являющихся смыслообразующими для

данного дискурса, данной ситуации. Совершенно очевидно, что именно при соблюдении данного условия (принадлежность к центру «сюжетного напряжения» ситуации) «удвоенные» обороты обретают дополнительную семантическую нагрузку, дополнительную экспрессивность, наконец, в некотором смысле, сами становятся центром притяжения для нейтральных речевых компонентов. И это неожиданно роднит их с т. н. речевыми стереотипами, подробно описанными Т. М. Николаевой, указавшей признаки последних: необязательность употребления, существование только на фоне нейтральных компонентов, направленность на их адекватное восприятие адресатом, сообщение ими дополнительного смысла, наконец, включенность в общий фонд знаний социума-адресата [7]. При этом важно отметить, что наличие у удвоенных имен подобных признаков не позволяет утверждать, что они являются именно речевыми стереотипами. Они абсолютно не являются устойчивыми во времени (переноса смысловую нагрузку стереотипа, они тем не менее сохраняют последнюю только в рамках актуальной ситуации), они зависят от контекста. Еще раз следует оговориться, что указанная особенность характерна именно для высказываний (возникших в результате аналитического удвоения имен), затрагивающих саму суть ситуации, о которой идет речь (например, «самодовольные администраторы», «удесятеренное значение» и т. п., в отличие от, например, «деревянного стола», «черной кошки» и т. п.).

Производным от аналитического удвоения имен, своего рода его развитием является применение упомянутых Болинджером, так называемых сложных существительных [8]. Подобно аналитическому удвоению их формирование также направлено не на отражение каких-либо преходящих событий, а на представление среза реальности. Отличие от упомянутой выше процедуры отличается не в «технологии» создания, а, скорее, в результате. Причем сложные существительные в большей степени можно отнести к упоминаемым речевым стереотипам, поскольку имеется ряд существенных отличий сложных существительных от «удвоенных имен» именно в части «живучести» во времени. Во-первых, сложные существительные в большей степени могут являться результатом рациональной деятельности субъекта. Иными словами, подобными выражениями чаще можно манипулировать. Во-вторых, и это главное, они практически независимы от контекста, в который их помещают, способны существовать вообще без него, отчуждаемы,

как отдельное понятие, характеризующее явление реального мира. Они способны зачастую встраиваться в классификационные ряды независимо от того, какая из его частей классифицируется. Вследствие этого, сложные существительные являются гораздо более устойчивыми по своим характеристикам выражениями. Те их части, которые несут нейтральные семантические черты, «прикрывают» собой оценочную часть, которая реально является главной (номинально таковой может быть другая). Имеется еще одна важнейшая особенность – смысл существования сложных существительных заключается в том, чтобы быть «незаметными», т. е. характеристика при их помощи какого-либо явления должна быть абсолютно естественной. Оно не должно в идеале выделяться из общего языкового потока, тем самым для характеристики чего-либо должно быть достаточно только его (сложное существительное явление). Аналитическое удвоение имен именно в том аспекте, о котором мы упоминали, скорее наоборот заостряет внимание именно на себе, подчеркивая что-либо.

Дабы проиллюстрировать эти особенности, следует привести ряд характерных примеров. Одним из собирательных понятий для обозначения социальной базы левой оппозиции является сложное существительное «бывшие люди». Последнее часто встречается в официальных документах 20-х г., при выступлениях должностных лиц на пленумах и в сводках ГПУ о политических настроениях среди населения. При этом выражение является, очевидно, у А. Луначарского, написавшего в 1922 г. книгу «Бывшие люди», посвященную эсерам. Вот цитата выступления Криницкого на одном из пленумов ЦК КПБ (03.05.25): (12) «Никаких антисоветских партий не имеется. Есть *«бывшие люди»*. Эти *«бывшие люди»* пытаются превратиться в идеологов недовольной части населения...» [9, л. 8]. К таковым относились уже бывшие царские служащие, члены партий, в том числе коммунистической, бывшие рабочие, священники и т. д. Независимость понятия от контекста прослеживается именно в силу его употребления в различных ситуациях различными людьми. Классифицируемость же можно проиллюстрировать тем фактом, что в упомянутых сводках ГПУ «бывшие люди» упоминаются как отдельный социальный слой, наравне с рабочими, интеллигенцией и т. д. (сложно представить отдельную социальную группу, например «самодовольных администраторов», хотя «мелких буржуа» можно отнести к сложным существительным). Клас-

сифицируется и сам оценочный компонент (можно предположить, что если есть «бывшие» люди, есть и «настоящие»). Для иллюстрации способности сложных существительных «растворяться» в повседневном языке, становясь органической его частью, можно привести следующий факт. В стенограмме указанного пленума первые упоминания «бывших людей» ставились при записи выступлений стенографистами в кавычки. Однако по мере увеличения количества использования выражения различными выступающими (проще говоря, на последующих страницах стенограммы) кавычки исчезают, тем самым не выделяя словосочетание из общего текстового потока.

Другим примером служит понятие, примененное в уже упомянутой антисоветской листовке: (13) «...В этом году компартия и советская власть уже приступают к еще большему *хлебному ограблению крестьянства*» [4, л. 19]. Данный оборот полностью обладает всеми признаками сложного существительного, будучи при этом комплексным (разделяется на «хлебное ограбление» и «ограбление крестьянства»). Благодаря этому «ограбление» замыкается с двух сторон, связывая при этом два остальных элемента. «Хлебное ограбление крестьянства» абсолютно отчуждаемо от контекста, оно воспроизводимо и повторяемо (как регулярное мероприятие). Его можно поставить в один ряд, например, с «взиманием косвенного налога». В отличие от предыдущего примера, где классифицируемой являлась оценочная часть, в данном случае классифицируются нейтральные элементы – «хлебное» (ограбление может быть и «зернобобовым») и «крестьянство» (грабить могут и интеллигенцию). Оценочный же элемент как бы «маскируется» в собственной неактивности (его не классифицируют) и имплицитно выступает как атрибут «компартии» и «советской власти». Иначе говоря, два нейтральных компонента «отвлекают» возможную встречную активность адресата (несогласие, стремление возразить) от главного – «ограбления».

Однако сложные существительные применяются также и при позитивной номинации. Так, во многих документах рассматриваемого периода, в том числе в дискуссионных материалах, встречается оборот «рабочие от станка», которых, например, оппозиция рассматривала как основу партии, отождествляя себя с ними и противопоставляя таковых служащим, учащимся, крестьянству и т. д.



Тем самым подчеркивается элитарность категории, преобладающей, как утверждалось, среди оппозиционеров.

*Двоение глагольных форм* в большей степени связано с возникновением так называемых канцеляризов, компонентов бюрократического языка. Тем не менее и такое нейтральное явление может иметь конкретно-ситуационную семантику. Двоение глагольных форм может быть произведено прямо – за счет «двоения» определенного глагола, либо косвенно – при помощи схожего по смыслу оборота. Первый случай чаще всего связан с языком бюрократии и соответствующие обороты не всегда являются значимыми для осуществления человеком своего «бытия-в-дискурсе» (например, целью может идентификация себя в своей принадлежности к важной для общества, «надличностной» деятельности, подчеркивание собственного участия в решении важных вопросов, связанных с наделенностью властью). Варианты же, связанные с «непрямым», «немеханическим» двоением глагольных форм, чаще могут нести дополнительную информацию для адресата, будучи органично встроенными в контекст. В уже упомянутом заявлении для толочинской партконференции встречается такой момент: (14) «Проводя в жизнь указания оппозиции, партия, вместе с тем, их шельмовала...» [5, л. 51]. Эквивалентом отмеченного оборота можно назвать глагол «осуществлять», обе формы связаны с бытийной семантикой начала. Тем самым подчеркивается естественность, приемлемость указаний («проведение в жизнь» с очевидностью предполагает «жизнеспособность» указаний).

В резолюции актива минской организации КПБ (май 1927) встречается такая фраза: (15) «... в этот серьезный для СССР момент выступление оппозиции... против постановлений партии... несмотря на *данные* 16 октября *обещания*, является фактической помощью врагам пролетарской революции» [10, л. 14]. Чрезвычайно распространенный оборот «давать обещание» переводит ситуацию в сферу повседневности (ср.: «пообещать» – в большей степени характерное для отношений власти народу и более релевантное политическому дискурсу «взять на себя обязательства»), понятной каждому рядовому гражданину. Кроме того, оборот «данные обещания» является номинализацией, делающей акцент на результате того процесса, который обозначается глаголом «давать». Результатом действия является в этом случае факт символической передачи упомянутым лицом контроля над собой.

В качестве вывода имеет смысл привести следующие немаловажные тезисы. Во-первых, описанные процедуры являются абсолютно естественными для языка, повседневной речи. И именно поэтому они достойны самого пристального внимания историка, изучающего ту или иную ситуацию прошлого. Во-вторых, сами по себе эти операции, по понятным причинам, не поддаются какому-либо обобщению, они носят конкретно-ситуационный характер, и в каждом документе эпохи, историческом источнике, случаи их использования преследуют конкретные цели, обусловленные определенным контекстом. И этот момент важно учитывать в историческом исследовании.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 21. – Ед. хранения 185.
2. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 5. – Ед. хранения 662.
3. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 21. – Ед. хранения 160.
4. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 21. – Ед. хранения 3.
5. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 5. – Ед. хранения 663.
6. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 20. – Ед. хранения 49; Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 20. – Ед. хранения 49.
7. Николаева Т. М. О параллелизме в функционировании речевых клише и некоторых суперсегментных просодических моделей // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 250 – 259.
8. Болинджер, Д. Истина – проблема лингвистическая // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23–43.
9. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 20. – Ед. хранения 14.
10. Национальный архив республики Беларусь. – Ф. 4п. Центральный Комитет Компартии Беларуси. – Описание 5. – Ед. хранения 653.

Клімаў І. П.

**ПРЫВІТАЛЬНАЯ ФОРМУЛА  
Ў СТАРАБЕЛАРУСКІХ / СТАРАЎКРАЎСКІХ  
ПРАДМОВАХ XVI–XVII СТ.**

Упершыню разглядаюцца дыскурсіўныя тыпы прывітальных формул, якія выступалі напачатку дэдыкацый, і зрэдку іншых прадмоўных тэкстаў беларускіх і ўкраінскіх кірылічных старадрукаў 1560—1660-х гг. і адлюстроўвалі (з некаторымі зменамі і навацыямі) фармуляр звычайнага ліста, што з'яўляўся прадметам сярэднявечнай рыторыкі. Аналізуецца таксама тэматычны і стылістычны рэпертуар прывітальных формул.

**Ключавыя словы:** ліст, фармуляр, тытулатура, прадмова, рыторыка, сінтаксічная структура, дыскурсіўная тэхніка.

Прадмовы ў старадрукаваных выданнях застаюцца важнай і невычэрпнай крыніцай разнастайных звестак па *гісторыі, мове і літаратуры*. У гэтых малых літаратурных формах часта канцэнтраваліся тыя асаблівасці, што не маглі трапіць у творы традыцыйнага зместу ці ўвогуле не маглі знайсці адлюстравання ў тагачаснай літаратуры. Пры гэтым прадмоўныя тэксты надзвычай інфармацыйныя ў плане разумення як творчай індывідуальнасці, так і агульных дыскурсіўных заканамернасцяў старажытнага пісьменства. Менавіта ў прадмовах найбольш яскрава выяўляюцца дыскурсіўныя тэхнікі, што выкарыстоўваліся даўнімі аўтарамі.

Даследаванне беларускіх і ўкраінскіх прадмоўных тэкстаў распачалося прыкладна з 1970-1980-х гг., калі ў навуцы ўсходнеславянскіх краін быў назапашаны дастатковы матэрыял у выглядзе каталогаў старадрукаў (гл., напрыклад: Каратаев 1883; Голенченко 1986; Гусева 2003) і публікацый тэкстаў (Тітов 1924; Прадмовы 1991, а таксама: Леонид 1878; Студинський 1896:11–32; Маслов 1908:21–55, 3 здымкі; Frick 1984; Trunte 1984). Хаця з даўняга часу робяцца спробы асэнсавання складу, зместу і значэння прадмоўных тэкстаў у старабеларускім і стараўкраінскім пісьменстве, аднак увага даследчыкаў канцэнтравалася пераважна на вывучэнні тэматыкі гэтых малых літаратурных форм. Толькі ў 1980-я – пачатку 1990-х гг. іх дыскурсіўныя структуры даследаваліся больш уважліва Л. Сазонавай, У. Кароткім.

Атрыманая імі вынікі дазваляюць канстатаваць разнастайнасць зместу і тэматыкі прадмоў, складанасць іх структуры і варыятыўнасць формы. У асаблівай ступені гэта

тычыцца беларускіх і ўкраінскіх друкаваных выданняў 2-й палове. XVI – 1-й палове. XVII ст., дзе малыя літаратурныя формы зазналі свой росквіт і ўжываліся надзвычай шырока. У тую эпоху ў старадруках выступаюць цэлыя прадмоўныя комплексы, якія ўключаюць некалькі прадмоў (дэдыкацыі, звяртанні да чытача, малітвы працаўнікоў, выходныя звесткі і інш.), што часам знаходзяць працяг пасля галоўнага твора, у пасляслоўі. Пры гэтым амаль усім прадмоўным тэкстам уласцівыя пэўныя выразы, формулы і канструкцыі, якія з нязначнымі варыяцыямі паўтараюцца ў мностве выданняў.

Адным з найбольш частых і адметных прадмоўных тэкстаў беларускіх і ўкраінскіх друкаў 2-й палове. XVI – 1-й палове. XVII ст. з’яўляецца дэдыкацыя – падзякавальная прадмова, прысвечаная фундатару выдання або меценату аўтара. Паводле зместу яна факусіравалася на тэмах панегерычных (праслаўленне роду фундатара ці мецената, пералічэнне асабістых цнот і вартасцяў яго самога і яго родзічаў ды продкаў) і генеалагічных (паказ старажытнасці і зацнасці роду), аднак не вычэрпвалася імі. Нярэдка ў дэдыкацыях тлумачыліся прычыны і мэты, што прымусілі аўтара напісаць твор ці выдаўца выпусціць у свет кнігу. Паводле структуры такая прадмова ўяўляе сабой дэдыкацыйны ліст, які гістарычна паходзіць ад звычайнага ліста, але з цягам часу і з прычыны свайго спецыфічнага функцыянавання набыў пэўныя асаблівасці. Дэдыкацыя суправаджаецца пэўнымі формуламі напачатку і напрыканцы тэксту, якія засталіся ў спадчыну ад звычайнага ліста і захоўваюць пэўнае падабенства з ім. Складанне лістоў у часы Сярэднявечча і Рэнэсансу разглядалася як прадмет рыторыкі і рэгулявалася пэўнымі правіламі.

Адной з важнейшых формул дэдыкацыі (а таксама зрэдку і іншых прадмоўных тэкстаў) з’яўляецца прывітальная формула (*salutatio*), якая заўжды выступала напачатку тэксту. Важна падкрэсліць, што гэтая формула не служыць загаловам тэксту, хаця часта аддзяляецца ад яго пустым радком ці набіраецца інакшым шрыфтам (альбо нават шэрагам альтэрнатыўных шрыфтоў). Прывітальная формула мае некалькі кампанентаў, якія паводле сваёй структуры і генезісу нагадваюць фармуляр ліста (гл.: Roller 1933:417–418, Anm. 230; Lanham 1975:7–8; Клімаў 2003:113–114). Гэта найбольш фармалізаваная частка і ліста, і дэдыкацыі (прадмовы).

Прывітальная формула, як у лістах, так і ў беларускіх ды ўкраінскіх прадмовах, складаецца з трох кампанентаў: *initiatio* (або *superscriptio* ці *intitulatio*) – імя аўтара, *inscriptio* (або *adscriptio*) – імя адрасата і ўласна *salutatio* (ці *salutem*) – прывітанне. Сінтаксічна першая частка формулы заўсёды мае Наз. скл., другая – Дав. скл.<sup>6</sup>, тады як трэцяя частка з’яўляецца найбольш рухомай і сінтаксічна разнастайнай. У старабеларускіх / стараўкраінскіх прадмовах у *salutem* вызначаецца 3 яе віды<sup>7</sup>: а) генетыўна-фінітны, дзе іменную групу ўводзіў фінітны дзеяслоў, што кіраваў Родн. скл. («Лукаш Багдану міра і здароўя жадае»); б) лакатыўна-фінітны, дзе іменная група ўводзілася фінітным дзеясловам з прыназоўнікам («Лукаш Багдану – у Богу радавацца»); в) намінатыўны, санкцыянаваны аўтарытэтам ап. Паўла, калі далучалася намінатыўная група ў Наз. скл. («Лукаш Багдану – мір і здароўе»). Пры гэтым прывітальная формула аздаблялася тытуламі, акрэсленнямі, пышнымі і ўзвельчальнымі эпітэтамі і званнямі. У выніку, прывітальная формула пашыралася да разгорнутага (у тэрмінах сучаснай граматыкі – развітага) і часам ускладненага сказа.

Для вывучэння прывітальнай формулы былі абследаваныя прадмоўныя творы беларускіх і ўкраінскіх кірылічных старадрукаў 2 – й палове. XVI ст. (паводле факсімільных публікацый) і большасць такіх твораў пачаток і сяродзіна XVII ст. (паводле як факсімільных, так і наборных публікацый, а таксама *de-visu*<sup>8</sup>). Увага была сканцэнтравана на старадруках, што выходзілі на Беларусі (Нясвіж, Заблудаў, Вільня, Еўе, Куцейна, Магілёў) і Украіне (Астрог, Львоў, Кіеў) на працягу цэлага стагоддзя, з пач. 1560-х гг. да пач. 1660-х гг.<sup>9</sup> Папярэднія скарынаўскія прадмовы, як і наступныя прадмовы 2-й палове. ці канце. XVII ст. з прычыны сваёй спецыфічнасці засталіся па-за

<sup>6</sup> У антычным лісце *intitulatio* памылкова магло ўжывацца ў Він. ці Дав. скл. (Roller 1933:430, Anm. 241), вельмі рэдка адзначаецца памылковае ўжыванне Наз. ці Родн. скл. у *adscriptio* (Roller 1933:442, Anm. 257).

<sup>7</sup> Параўн. віды *salutatio* ў антычных і сярэднявечных рыторыках (Lanham – 1975:911).

<sup>8</sup> Паводле асобнікаў Нацыянальнай бібліятэкі Беларусі (НББ) і Цэнтральнай навуковай бібліятэкі імя Якуба Коласа НАНБ (ЦНБ).

<sup>9</sup> Беларускі кірылічны кнігадрук абрываецца ў 1650-х гг., тады як ўкраінскі функцыянуе і ў сяродзіне XVII ст. і ў 2-й яго палове, хаця са значнымі перапынкамі (напрыклад, у Кіеве кнігавыданне адсутнічала з сяр. 1640-х гг. да кан. 1650-х гг.).

разглядам<sup>10</sup>. Нярэдка аўтары стваралі некалькі варыянтаў сваіх дэдыкацый, адрасаваных розным асобам, у гэтым выпадку іх прывітальныя формулы разглядаюцца як розныя. Пры цытаванні захоўваецца арфаграфія арыгінала, для чаго выкарыстоўваюцца літары царкоўнаславянскага алфавіту, выносныя літары захоўваюцца над радком, *nomina sacra* не раскрываюцца, пунктуацыя арыгінала зберагаецца, аднак надрадковыя знакі ўсюды апушчаны, за выключэннем паерыка (пазначаецца як “), які пазначаў *ъ/ь* ці *й*.

Паводле сінтаксічных кампанентаў прывітальную формулу ў беларускіх і ўкраінскіх прадмовах можна падзяліць на некалькі тыпаў.

**1. *Salutatio* генетыўна-фінітнага тыпу** прадстаўлены двума варыянтамі: з *initiatio* (г. зн. у поўным складзе кампазіцыйных кампанентаў, 1.1) і без *initiatio* (1.2). Генетыўна-фінітную канструкцыю ўтваралі разнастайныя дзеясловы, пераважна са значэннем пажадання, вітання ці просьбы (*зычыти, спрыяти, жедати, желати, виниовати; просити, приветствовать, молити, молитвствовать*), сярод якіх выступалі і ўстойлівыя спалучэнні (*оферовати службу / службы, залецати службу*, гл.: 1.1.2, 1.1.3, 1.2.1). Зрэдку (відаць, пад уплывам грэчаскіх і/ці лацінскіх узораў) у кіеўскіх і львоўскіх праваслаўных выданнях XVII ст. дзеяслоў мог апускацца (1.1.4, 1.1.11–13, 1.1.23, 1.1.26, 1.2.2, 1.2.4, 1.2.5, 1.2.9).

**1.1. Поўны *salutatio*** стасуецца тых выпадкаў, калі ўсе кампаненты фармуляра захоўваліся<sup>11</sup>. На 1-й пазіцыі ў ім звычайна выступаў *inscriptio*, на 2-м месцы – *initiatio*, а *salutem* амаль заўжды знаходзіўся на сінтаксічна апошняй пазіцыі. Толькі зрэдку (1.1.8–10) ён займаў 2-ю пазіцыю, выцясняючы на апошнюю *initiatio*; часам *initiatio* ўстаўляўся ў склад *salutem* (1.1.1, 1.1.6). Аднак нярэдка на 1-й пазіцыі апынаўся *initiatio*, а *inscriptio* пераходзіў на 2-е месца (1.1.4, 1.1.11, 1.1.15, 1.1.17–22, 1.1.24, 1.1.26). Асаблівасць

<sup>10</sup> Беларускі кірылічны кнігадрук абуджаецца толькі ў 1690-х гг., а ўкраінскі, які канцэнтруецца пераважна ў Кіеве і іншых гарадах Левабярэжнай Украіны, што знаходзіліся пад уладай Масквы, з 1670-х пачынае адлюстроўваць спецыфічныя маскоўскія ўплывы. І ў тым, і ў другім выпадку трэба ўлічваць інакшы культурны кантэкст, што выходзіць за межы дадзенай працы.

<sup>11</sup> Часам *initiatio* скарачаўся да ініцыялаў (1.1.10) ці змяншалася да кароткага *Авторь* (1.1.6, 1.1.24, параўн. 1.1.3), адкуль заставаўся адзін крок да яго страты, што і дэманструюць формулы тыпу 1.2.

формул тыпу 1.1 складае раскардынацыя паміж дзейнікам і выказнікам *Левъ Сапега ... оферую, Петр Могила ... сприяем / зычим, Арсеній Желиборскій ... зычу*), што сустракаецца ў розных эпохі (1.1.2, 1.1.18-21, 1.1.24). Відаць, гэта праява пэўнай гутарковай стратэгіі (апусканне асабовага займенніка пры дзеяслове, пад уплывам польскай мовы) і стылістыкі (множны лік велічнасці). Іншая рыса гэтых формул дадатак да фінітных дзеясловаў прыслоўяў *упреймо, усердно, от сердца*.

1.1.1. Катэхізіс Сымона Буднага (Нясвіж, 1562), калектыўная дэдыкацыя сынам князёў Мікалаяў Радзівілаў, стрыечных братоў: *Сынѡмъ перьворожонѡмъ ихъ милостѡмъ, Кнѡжатѡмъ молодѡмъ, пнѡмъ Миколаемъ Миколавичѡмъ Радивилѡмъ, ѡ<sup>м</sup> бѡа ѡ<sup>м</sup>ца черезъ Христа единого сна его в духѡмъ ѡтешителю, ласки, покою, и вечногѡ блгославеньѡ верьного Хвогѡ збору братьѡ, а слуги ихъ Кнѡжацьки<sup>х</sup> мл<sup>ц</sup>ти верьне жедаютъ* (Прадмовы 1991:115; Гусева 2003:мал. 23.2).

1.1.2. Статут ВКЛ (Вільня, 1588), тойсамы тэкст у 2-м і 3-м выд. (Вільня, 1592–3; 1594–5), прамова Льва Сапегі да агульнага адрасата: *Всімъ вобецъ станѡмъ великого кнѡ<sup>з</sup>ства литовьского, Левъ сапега подканьцлеры<sup>н</sup> великого кнѡ<sup>з</sup>ства литовьского Староста слонимьскіи, марковьскіи, и мадельскіи<sup>н</sup>, Повольныє, и зычливыє слѡжбы свои ѡферѡю*. (Гусева 2003:мал. 107.11, 121.13, 131.13)<sup>12</sup>.

1.1.3. *Апакрысіс, альбо Вотпаведзь Хрыстафора Філалета* (Астрог, 1597), дэдыкацыя аўтара да Яна Замойскага, канцлера польскага: *Іѡснѡ вел<sup>н</sup>можному, пану его мл<sup>ц</sup>ти, панѡу ѡнови замойскому, з<sup>н</sup> замостѡ, канцлѡрови и гетманѡви великому коронномѡ. бельзскомѡ дерпт<sup>н</sup>скомѡ мальбо<sup>р</sup>скомѡ кныши<sup>н</sup>скомѡ, и про<sup>а</sup>. старостѡ, панѡу своему милостивѡму. Христофоръ Филѡлетъ, авторъ. слоужбы свое оуниженыє в<sup>н</sup> милостивѡю ласкѡ залецаетъ.*; да слова *авторъ* заўвага на палях: *творѡца* (Прадмовы 1991:184; Гусева 2003:мал. 157.2).

1.1.4. Часаслоў (Кіеў, 1616–7), дэдыкацыя архім. Елісея Пляценецкага да агульнага адрасата: *Слисѡй Плетенецкѡй, Ар<sup>н</sup>хіман<sup>н</sup>дритъ Печер<sup>н</sup>скѡй Кѡв<sup>н</sup>скѡй. Православномѡ Рѡдѡ Рѡс<sup>н</sup>скѡмѡ, сынѡмъ Цркви Восточныѡ вѡ<sup>н</sup>любленнѡйши<sup>н</sup>, дѡщеспасител<sup>н</sup>наго здравѡа* (Каратаев 1883:336).

1.1.5. *Казанне на чэсны пагрэб Лявонцѡ Карповѡча* Мялета Сматрыцкага (Вільня, 1620), дэдыкацыя аўтара да мітрап. Ёва Барэцкага: *ПРЕЧЕСТѡНѡШЕМѡ, И ПРЕВЕЛЕБНѡШЕМѡ Г<sup>н</sup>ДНѡ И ѡ<sup>т</sup>Цѡ: Г<sup>н</sup>ДНѡ ѡ<sup>т</sup>Цѡ ІѡВѡ БОРЕЦКОМѡ, Блѡ<sup>г</sup>тѡю Бжѡією / Прѡсвѡщенномѡ Митрополитѡ Киевскомѡ и Галицкомѡ и всеѡ Рѡссѡи: Архімандритѡви ѡбитѡли стѡгѡ Архістратѡга Михаѡла З: в<sup>н</sup> Киевѡ Сослѡжителю и Братѡ о хѡ Возлюбленномѡ, МЕЛЕТѡИ СМОТРИСКѡЙ, Блѡ<sup>г</sup>тѡю Бжѡією / Смиреннѡй Архіеп<sup>н</sup>копѡ*

<sup>12</sup> Адрозненні паміж трыма выданняміносяць неістотны характар і закранаюць толькі вынасы некаторых літар; цытуецца паводле 1-га выд.

Полоцкій, Влѣка Витенскій и Мстиславскій: Архімандритъ Виленскій. Ласки / покоа / здорова и вшелажкои в" добрахъ дшевныхъ и тѣлесныхъ помыслности ѡмъ Бга Ѡмца, и ѡмъ Гда нашегѡ Іс ха, и ѡмъ стогѡ и животворащогѡ Дха, на лѣта многіи молитъ, зычитъ, и вѣншиетъ. (Маслов 1908:21 і здымак 2).

1.1.6. Вершы на жаласны пагрэб зацнага рыцара Пятра Канашиэвіча Сагайдачнага (Кіеў, 1622), вершаваная прадмова Касьяна Саковіча, рэктара кіеўскіх школ, да агульнага адрасата (казацкага Запарожскага войска): ПРЕДМОВА. Зацне силномѡ Войскѡ Его Кѣ: Млѣти, Запорозкомѡ: Ласки Бжое, Доброго Здоровѡ и щасливого надъ неприятели ѡмчизны звитѡзтва з несмертелной славы набыван"емъ, Авторъ, ѡмъ в" Трѣци единого Ба зычитъ (Тітов 1924:38).

1.1.7. Казанне на смерць Аляксандра Фёдаравіча Шапціцкага Паўла Дамжыва Лютковіча (б. м., 1622), дэдыкацыя аўтара да пані Шапціцкай і яе сына Пятра Шапціцкага: Благочестивой дочцѣ цркви стой апѣтлской. ей млѣти пней ѡеѡдоровой шептицкой пней маріи тѣранковнѣ и сынѡ ей пнѡ петрови Ѡеѡдоровичѡ шептицкомѡ ... Смиранный Павель домжывѡ лютковичѡ изгменѡ мѣнскій блгослове"ства бжого зычатъ (Каратаев 1883:366).

1.1.8. Гутаркі Іяана Залатавуснага на 14 пасланняў св. ап. Паўла (Кіеў, 1623), дэдыкацыя Елісея Пляценецкага да агульнага адрасата: БЛГЧТІЮ БЖІЕЮ ПРЕСЛАВНОМѡ РОДѡ РѠССІЙСКОМѡ Сценнагѡ и Мірскагѡ Съсловіа, Любве, Мира, и Постаѡніа Вѣ блгчѣтїи Цркве Хвы Вѣсточныа, Здравіа же и Спсеніа ѡмъ Іса Ха Га и Ба оусерднѡ сподобитисѡ привѣтствѡетъ, Смиранныи Елісеи Плетенецкій Стыа Великіа Печерскіа Лавры АРХІМАНДРИТѢ. (de-visu, паводле асобніка ЦНБ Ср 15/Ср 37).

1.1.9. Гутаркі Іяана Залатавуснага на 14 пасланняў св. ап. Паўла (Кіеў, 1623), дэдыкацыя Елісея Пляценецкага да кн. Стафана Якаўлевіча Святаполк-Чацвярцінскага: Пресвѣтломѡ и Православномѡ Княжати Стефанови Святополкови Четвертинскомѡ На Четвертни Новой: Пресвѣтлыхъ Великихъ Княжатъ Рѡсскихъ Потомкови. П: Панѡ своѡмѡ Милостивомѡ. Блѣвенства Бжгѡ, Живота вѣ вшелажкой ѡ Бзѣ помыслности долголѣтногѡ: Здоровѡ и Збавенѡ з" Серѡца оупрїймогѡ Зычитъ и вѣншиетъ. ІЕРОМ: ЗАХАРІА КОПИСТЕНСКІЙ (Тітов 1924:68).

1.1.10. Гутаркі Іяана Залатавуснага на 14 пасланняў св. ап. Паўла (Кіеў, 1623), дэдыкацыя іераманаха Памвы Бярынды да Фёдара Капысценскага: Вѣ Блгчѣтїи свѣтло сіающемѡ Зацне ѡрожономѡ Еѣ Млѣти, Панѡ Ѡеѡдорѡ Копистенскомѡ, Блѣвенства Бжгѡ, и здоровѡ доброгѡ з щасливымъ побоженѡмъ многолѣтнѡ зычитъ и вѣншиетъ Іеѣ: П: Б: Пр: (Тітов 1924:81).

1.1.11. Гутаркі Іяана Залатавуснага на Дзеі апосталаў (Кіеў, 1624), прадмова Елісея Пляценецкага да агульнага адрасата: ЕЛІССЕЙ ПЛЕТЕНЕЦКІЙ Архімандритъ Лавры Печерскіа Кіевскіа, Пресвѣтломѡ Правѡѣрномѡ и Православномѡ Рѡссійскомѡ Родови Сценнагѡ и Мірскагѡ съсловіа, Мира, Здравіа, и Спсеніа (Тітов 1924:91).

1.1.12. Трыёдыён, ці Трыпеснец (Кіеў, 1627), прадмова архім. Захара Капысценскага да агульнага адрасата: Прѡсшценнымъ Бголюбивымъ



сценнымъ, Прп<sup>о</sup>бнымъ, и всѣмъ повсюдѣ Православнымъ Хр<sup>с</sup>тіаномъ, Стыя Каѳоліческія и Ап<sup>л</sup>скія Цркве Исповѣдникомъ и Ѹбещникомъ. Смѣренный Захаріа Копистенскій Мл<sup>с</sup>тію Бж<sup>і</sup>ею Архімандритъ Печерскій Кіевскій, Мира Здравіа и Сп<sup>с</sup>ніа (Тітов 1924:174).

1.1.13. Намаканон (Кіеў, 1629), прадмова архім. Пятра Магілы да агульнага адрасата: Прев<sup>с</sup>щенны<sup>м</sup> Архіеп<sup>с</sup>п<sup>с</sup>ω<sup>м</sup> Митрополитω<sup>м</sup> Бголюбезн<sup>ѣ</sup>йши<sup>м</sup> Сп<sup>с</sup>кп<sup>с</sup>ωм И всѣмъ Дховникамъ ω<sup>м</sup> Бга Властію Архіереускою Ѹсценнымъ. Петръ Могіла Воеводи<sup>ч</sup> Земл<sup>ь</sup> Молдавскі<sup>х</sup>, Мл<sup>с</sup>тію Бж<sup>і</sup>ею Ве<sup>л</sup>: Архимандри<sup>т</sup> с<sup>м</sup>: Великіа Лавры Печерскія Кіевскія, Здравіа и Сп<sup>с</sup>ніа (Тітов 1924:225).

1.1.14. Трыѣдзь кветны (Кіеў, 1631), дэдыкацыя архім. Пятра Магілы да Тамаша Замойскага, польскага падканцлера: Іасне Велможномъ Панъ Его Мл<sup>с</sup>ти Панъ Томашови Замойскомъ На Замостю Подканцлѣромъ Коронномъ: Краковскомъ Киншинскомъ, Гоніо<sup>д</sup>зскомъ и про<sup>ч</sup> и про<sup>ч</sup> Старостѣ, Панъ и добродѣви своємъ велце милостивомъ. Петръ Могіла. Мл<sup>с</sup>тію Бж<sup>і</sup>ею Архимандритъ С: Великіа Лавры Печерскіа Кіевскіа, Воеводич Земль Молдавскихъ, зо всею ω Хѣ Браіею. Ласки Бга Вседержителѣ, вшелѣкихъ въ добромъ здоровію помыслностей, долголѣтнего Панова<sup>а</sup> и Сп<sup>с</sup>ніа, при найнижшомъ своємъ поклонѣ, зычитъ и вѣншѣетъ: (Тітов 1924:241).

1.1.15. Трыѣдзь кветны (Кіеў, 1631), дэдыкацыя архім. Пятра Магілы да свайго брата Маісея Магілы, малдаўскага гаспадара: ПЕТРЪ МОГИЛА МЛ<sup>с</sup>ТІЮ БЖ<sup>і</sup>ЕЮ ВЕЛИКІЙ АРХИМАНДРІТ<sup>ь</sup> СТЫА ВЕЛИКІА ЧЮДОТВОРНЫА ЛАВРЫ Печорскіа Кіевскіа, ВОЕВОДИЧЪ Земль Молдавскихъ. ПРЕСВЕТЛОМЪ И ВЪ БЛГОУЧ<sup>т</sup>ІИ ІАСНО СІАЮЩЪ ІѸ МѸВСЕЮ МѸГИЛЪ Мл<sup>с</sup>тію всесилнагω Бга, ГОСПОДАРЪ ВОЕВОДЪ Исти<sup>н</sup>омъ и Природномъ, ω<sup>м</sup>чески<sup>м</sup> Жребіе<sup>м</sup>, Наслѣдникъ ЗЕМЛЪ МѸЛДОВЛАХІЙСКИХЪ, Єдиножтробномъ Братъ. Мира, Здравіа Блгополѣчиа, и на томъ Г<sup>с</sup>дрства Пр<sup>с</sup>толѣ, долголѣтнего пребываніа, желаєтъ и мл<sup>с</sup>тствѣетъ: (Тітов 1924:263).

1.1.16. Крыж Хрыста Збавіцеля і кожнага чалавека (Кіеў, 1632), дэдыкацыя архім. Пятра Магілы да кн. Яраміі Карыбутава Віншывецкага: ІАСНЕ ѸСВЕЦОНОМЪ КСІОНЖЕНЦЮ ЕГО МЛ<sup>с</sup>ТИ КСІОНЖЕНЦЮ, ЄРЕМІАШЪ КОРІБЪТОВИ ВИШНЕВЕЦКОМЪУ, Панъ своємъ Мл<sup>с</sup>тивомъ. ПЕТРЪ МѸГИЛА МЛ<sup>с</sup>ТІЮ БЖ<sup>і</sup>ЕЮ АРХИМАНДРІТЪ, Стыа Великіа Лавры Печерскіа Кіевскія, Воеводичъ Земль Молдавскихъ. Ласки Бж<sup>і</sup>ей, добраго здоров<sup>а</sup>, помыслного Побоже<sup>а</sup>, щасливого въ длгій вѣкъ Панова<sup>а</sup>, и збаве<sup>а</sup> ω<sup>м</sup> ср<sup>о</sup>ца оупреймости зычит и вѣншѣет” (Тітов 1924:268).

1.1.17. Анфалогія, што ёсць малітвы і навучанні (Кіеў, 1636), прадмова мітрап. Пятра Магілы да агульнага адрасата: Петр<sup>ь</sup> Могіла Мл<sup>с</sup>тію Бж<sup>і</sup>: Архіеп<sup>с</sup>п<sup>с</sup> Митрополит<sup>ь</sup> Кіевскій, Галицкій и всѣа Рωссіѣ: ЄѸархъ С<sup>м</sup>: Ап<sup>л</sup> скогω Ѹрωнъ Кωνстантінопол скогω: Архімандрит<sup>ь</sup> Печерскій: и про<sup>ч</sup>. Шлахетной и Б<sup>о</sup>бойной Молоди, по<sup>о</sup> обороною и Патрон<sup>ь</sup>ством<sup>ь</sup> Престоѣ Вл<sup>о</sup>чцы нашеѣ Бцы, и Стгω великогω Рωссійско<sup>о</sup> Кнѣзѣ Владиміра, стым<sup>ь</sup> приѣзни Братерскоѣ звѣ<sup>з</sup>ко<sup>м</sup> зедночोनой, всѣм<sup>ь</sup> веспол<sup>ь</sup> блгонравным<sup>ь</sup> Спѣдеω<sup>м</sup> Шкω<sup>м</sup> Кіевских<sup>ь</sup>, здоровѣа добраго Блвен<sup>ь</sup>ства Бж<sup>і</sup>огω,

Поспѣхъ в” Навках” и сп<sup>с</sup>ніа дѣшевного оупрейме зычит”, вѣниѣет и ѡ<sup>м</sup> Г<sup>с</sup>а Ба спрїаѣт (Тітов 1924:317).

1.1.18. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Кіеў, 1637), дэдыкацыя мітрап. Пятра Магілы да Фёдара Праскуры-Сушчанскага: ПЕТРЪ МОГИЛА, Мл<sup>с</sup>тію Бж: Архіеп<sup>с</sup>кпъ, МИТРОПОЛИТЪ КІЄВСКІЙ, Галицкїй, и всеа Россїѣ, Єѣарха С<sup>м</sup>: Ап<sup>с</sup>лскогѡ Кѡнстантінополскогѡ Өронѡ, Архімандритъ Печерскїй. БЛАГОРОДНОМЪ И БЛГОУЧ<sup>с</sup>ТИВОМЪ ЕГО МЛ<sup>с</sup>ТИ ПАНЪ ӨСОДЄРЪ ПРОСКОРЪ Сѡщанскомѡ Писареви Земскомѡ, Вѡведства Кіевскогѡ Ласки Бжѣѣ, доброго здорова, ѡасливого побожєна, Благословєніа Стѣйшеѣ Столици Митрополїѣ Кіевскоѣ, и смиренїа нашего ѡ<sup>м</sup> Г<sup>с</sup>да Ба мѣти оупрейме спрїаѣмъ (Тітов 1924:330).

1.1.19. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Кіеў, 1637), дэдыкацыя мітрап. Пятра Магілы да Багдана Статкевіча: ПЕТРЪ МОГИЛА, Мл<sup>с</sup>тію Бж: Архіеп<sup>с</sup>кпъ, МИТРОПОЛИТЪ КІЄВСКІЙ, Галицкїй, и всеа Россїѣ, Єѣарха С<sup>м</sup>: Ап<sup>с</sup>лскогѡ Кѡнстантінополскогѡ Өронѡ, Архімандритъ Печерскїй. БЛАГОРОДНОМЪ И БЛГОУЧ<sup>с</sup>ТИВОМЪ ЕГО МЛ<sup>с</sup>ТИ ПАНЪ БОГДАНОВИ СТЕТКЕВИЧОВИ Любавицкомѡ, Подкоморомѡ Мстиславскомѡ, Ротмистрови и Дворанинови Єго Кро<sup>л</sup>: Мл<sup>с</sup>ти. Ласки Бжѣѣ, доброго здорова, ѡасливого побожєна, Благословєніа Стѣйшеѣ Столици Митрополїѣ Кіевскоѣ, и смиренїа нашего ѡ<sup>м</sup> Г<sup>с</sup>да Ба мѣти оупрейме спрїаѣмъ (Тітов 1924:335).

1.1.20. Службоўнік (Кіеў, 1639), дэдыкацыя мітрап. Пятра Магілы да агульнага адрасата: ПЕТРЪ МОГИЛА МЛ<sup>с</sup>ТИЮ БЖ: ПРАВОСЛАВНЫЙ АРХІЕП<sup>с</sup>ПЪ, МИТРОПОЛИТЪ КІЄВСКІЙ, Галицкїй, и всеа Россїи, Єѣарха С<sup>м</sup>: Ап<sup>с</sup>лскогѡ Өронѡ Кѡнстантінопо<sup>л</sup>скогѡ, Архімандритъ” С<sup>м</sup>: вє<sup>л</sup>: Лавры Печерскои. Превелебнѣйшимъ” Архіеп<sup>с</sup>номъ”, и Єп<sup>с</sup>кпомъ” Россїйскїа Цркве Пастыремъ” и Ѣчителемъ, Превелебнымъ Архімандритомъ, Игѡменомъ”, Велебнымъ” Протопопомъ”, сѡценникомъ”, Дїакономъ, и всемѡ Сѡщенномѡ Митрополїи нашеа Клирови, Смиренїа нашегѡ Съслѡжитемъ” братїи, блгополѡинымъ” Спомъ” в” Дхѡ, Бл<sup>с</sup>венства ѡ<sup>м</sup> Ха Ба при млтвахъ нашихъ Архієревскихъ оупрїеме зычимъ (de-visu, паводле асобніка НББ 09/4180 і Тітов 1924:214).

1.1.21. Трыѣдзь посны [2-е выд.] (Кіеў, 1640), дэдыкацыя Пятра Магілы да Фёдара Праскуры Сушчанскага: ПЕТРЪ МОГИЛА, МЛ<sup>с</sup>ТИЮ БЖІЕЮ АРХІЕП<sup>с</sup>КПЪ, МИТРОПОЛИТЪ КІЄВСКІЙ, Галицкїй, и всеа Россїи, Єѣарха С<sup>м</sup>: Ап<sup>с</sup>лскогѡ Өронѡ Кѡнстантінополскогѡ, Архімандритъ Печерскїй. БЛГОРОДНОМЪ И БЛГОУЧ<sup>с</sup>ТИВОМЪ ЕГО МЛ<sup>с</sup>ТИ ПАНЪ ӨСОДЄРЪ ПРОСКОРЪ СѡЩАНСКОМЪ ПИСАРЕВИ ЗЕМСКОМЪ, Вѡведства Кіевскогѡ Ласки Бжѣѣ, доброго здорова, ѡасливого побожєна, Благословєніа Стѣйшеѣ Столици Митрополїѣ Кіевскоѣ, и смиренїа нашего ѡ<sup>м</sup> Г<sup>с</sup>да Ба мѣти оупрейме спрїаѣмъ (Тітов 1924:357).

1.1.22. Еўхалагіён, што ёсць Малїтваслоў, ці Трэбнік (Кіеў, 1646), прадмова мітрап. Пятра Магілы да агульнага адрасата: ПЕТРЪ МОГИЛА Мл<sup>с</sup>тію Бжїею Архіеп<sup>с</sup>пъ, МИТРОПОЛИТЪ КІЄВСКІЙ, Галицкїй, и всеа Россїи, Єѣарха С<sup>м</sup>: Ап<sup>с</sup>лскогѡ Кѡнстантінопо<sup>л</sup>скогѡ Өронѡ АРХІМАНДРИТЪ

*ПЕЧЕРСКИЙ. Пренайвелебнѣйшимъ” и бѣголюбезнѣйшии<sup>м</sup> их” милостѣ<sup>м</sup> Г<sup>д</sup>динѣмъ ѡ<sup>м</sup>цѣмъ и в” Дх<sup>8</sup> Стомъ Братіѣмъ, Сп<sup>с</sup>нѣмъ Православнымъ Церкви Россійскои, Преподобнымъ” Г<sup>д</sup>динѣмъ ѡ<sup>м</sup>цѣмъ” Архіандритѣмъ”, Превелебнымъ” Иг<sup>8</sup>менѣмъ”, Велебнымъ Іеромонахѣмъ, Пречестнымъ Протопопѣмъ, Честнымъ” Іереемъ”, и всемъ веспол” клир<sup>8</sup> церковномъ Православномъ: Бл<sup>с</sup>словенства Бж<sup>о</sup>г<sup>о</sup>, Ласки, Покоѣ, и всѣхъ дочасны<sup>х</sup> и вѣчныхъ добръ оупрїиме зычитъ (апїсана de-visu, паводле асобнїка ЦНБ Ср 16/Ср 49).*

1.1.23. Намаканон, што ёсць Законаправільник (Львоў, 1646), дэдыкацыя біскупа Арсена Жаліборскага да агульнага адрасата: *ПРЕ<sup>с</sup>ЩЕННЫМЪ АРХІЕП<sup>с</sup>П<sup>с</sup>ОМЪ*, Митрополитѣмъ, бѣголюбивы<sup>м</sup> Еп<sup>с</sup>пѣмъ”, и всѣмъ дх<sup>о</sup>внымъ ѡ<sup>м</sup>цѣмъ, ѡ<sup>м</sup> Бга Р<sup>8</sup>коположеніемъ Архіерейски<sup>м</sup> ѡ<sup>с</sup>щенны<sup>м</sup> АРСЕНІЙ ЖЕЛИБОРСКИЙ, Мл<sup>с</sup>тїю Бж<sup>і</sup>ею смир<sup>н</sup><енный> Еп<sup>с</sup>п<sup>ь</sup> Лвовскї<sup>и</sup> Галицкї<sup>и</sup> и Камен<sup>н</sup>ца Подол”ског<sup>о</sup>. Здравїа и спнїа (апїсана de-visu, паводле асобнїка ЦНБ Нр 77/Пр 3310).

1.1.24. Службоўнік [4-е выд.] (Львоў, 1646), дэдыкацыя біскупа Арсена Жаліборскага да агульнага адрасата: *АРСЕНІЙ ЖЕЛИБОРСКИЙ, Милостїю Бж<sup>і</sup>ею Смиранный Еп<sup>с</sup>копъ Лвовскї<sup>и</sup>, галицкї<sup>и</sup>, и Камен<sup>н</sup>ца Подол”ског<sup>о</sup>. Превелебнѣйши<sup>м</sup> Архіеп<sup>с</sup>пѣмъ, и Сп<sup>с</sup>нѣмъ Россійскїа Цркве Пастыремъ и ѣчителе<sup>м</sup>, Превелебнымъ” Архимандритѣмъ, Иг<sup>8</sup>менѣмъ, Велебнымъ Протопопѣмъ, Сценникѣмъ, Дїаконѣмъ, и всемъ ѡ<sup>с</sup>щенномъ Клирови, Возлюбленнымъ сосл<sup>8</sup>жителемъ и Братї, Бл<sup>с</sup>венства ѡ<sup>м</sup> Ха Ба, при млт<sup>в</sup>ахъ моихъ Архіерейски<sup>х</sup>, оупрїиме зыч<sup>8</sup>(апїсана de-visu, паводле асобнїка ЦНБ Нр 135/Пр 3483).*

1.1.25. Перла многацэннае архім. Кірылы Транквіліёна Стаўравецкага (Чарнігаў, 1646), дэдыкацыя аўтара да кн. Самуїла Каралевіча Карэцкага: *Іасне Велмож<номъ>, Панъ а Панъ Самѣліови Карѣловичови; Ксїонженцю Корецкомъ. Бл<sup>с</sup>словенства Бж<sup>о</sup>г<sup>о</sup>; Ласки ег<ѡ> ст<sup>о</sup>й и покою, здорова доброг<sup>о</sup> и щасливог<sup>о</sup> Панѡван<а> в” долгїй вѣк”, И збавен<sup>а</sup>: Вѣчног<sup>о</sup> живота, Авторъ вѣрне зычитъ и Пана Бга ѡ то просит” (Cyrillus 1984:3).*

1.1.26. Службоўнік [4-е выд.] (Кіеў, 1653), прадмова архім. Язэпа Трызны да агульнага адрасата: *Іѡсифъ Тризна Мл<sup>с</sup>тїю Бж<sup>і</sup>ею ст<sup>ы</sup>а великїа и ч<sup>8</sup>дотворныа Печерскїа Кїевскїа Лавры Архимандритъ. Читателю Дх<sup>о</sup>вномъ: Мира, Здравїа и Сп<sup>с</sup>енїа (Тітов 1924:220).*

**1.2. Salutatio без initiatio.** Даволі часта ў фармулярах знікаў initiatio, што, напэўна, было абумоўлена этыкетам (самапрыніжэнне) аўтара і кантэкстам (аўтар падпісваўся напрыканцы дэдыкацыі). У гэтым выпадку salutem заўжды знаходзіўся на апошняй пазіцыі ў сказе.

1.2.1. *Тлумачальнае евангелле* (Вільня, 1595), фактычна вучыцельнае евангелле, дэдыкацыя Кузьмы Іванавіча Мамоніча да Сімяона Войны: *Вел”мо”номъ пн<sup>8</sup> его мл<sup>с</sup>ти пн<sup>8</sup> симеѡнъ во”не, ка”таланъ мстисла”скомъ пом<sup>р</sup>скомъ поло”кго”скомъ кз<sup>р</sup>ождо”скомъ старосте и про”а. Пн<sup>8</sup> мнѣ*

за<sup>б</sup>жды м<sup>л</sup>т<sup>в</sup>ивом<sup>8</sup> пово<sup>л</sup>ные и поко<sup>р</sup>ные сл<sup>ж</sup>бы мое до<sup>м</sup> ласки яко напи<sup>л</sup>не” залеза<sup>м</sup> (Прадмовы 1991:175; Гусева 2003:мал. 135.3).

1.2.2. Книга пра веру (Кіеў, 1620), ананімная дэдыкацыя да агульнага адрасата: *Правовѣрнымъ Единой, стой, соборной, Ап<sup>л</sup>ской Цркве Христіаномъ в” народѣ Россійскомъ, набоженства старожитного Цркве Вско<sup>д</sup>ней, поко<sup>л</sup>, в” вѣрѣ сталості, и здорова<sup>л</sup> ѿ Га Ба* (апісана de-visu, паводле асобніка НББ 09/4819 і Тітов 1924:32).

1.2.3. Палуўстаў, ці Трэбнік (Вільня, 1622), дэдыкацыя манахаў манастыра царквы св. Духа Віленскага правасл. брацтва да Лаўрэна Дрэвінскага<sup>13</sup>: *Вельможному его милости пану Лавриентіеву Древинскому, чашикови земли Волынской и проч. Ласки, покоя и здоровья и вшеляких вѣчных и временных добр от Бога Отца и господа нашего Исуса Христа и от пресвятого и животворящего духа на лѣта многіи зычимо* (Прадмовы 1991:79).

1.2.4. Намаканон, што ёсць Законаправільнік (Кіеў, 1624), прадмова архім. Захара Капысценскага да агульнага адрасата: *Превощены<sup>м</sup> Архіеп<sup>л</sup>ω<sup>м</sup>, и МиТрополіт<sup>ω</sup><sup>м</sup>: Бг<sup>л</sup>юбезнымъ Єп<sup>л</sup>ω<sup>м</sup>”: Прп<sup>д</sup>н<sup>д</sup>ѣйши<sup>м</sup> Архіма<sup>д</sup>дрит<sup>ω</sup><sup>м</sup> Бг<sup>л</sup>овѣинимъ Иг<sup>л</sup>меномъ, Прп<sup>д</sup>нымъ Іеромонахомъ”: Прч<sup>т</sup>нымъ” Протопоп<sup>ω</sup><sup>м</sup>, Ч<sup>т</sup>нымъ Іерешомъ, Православнымъ Ст<sup>л</sup>я соборнымъ Ап<sup>л</sup>льскіа Восточнымъ Цркве св<sup>ц</sup>ымъ поклонникомъ строителемъ”, здравіа и бг<sup>л</sup>оденствіа. (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Нр 44/Ор 348).*

1.2.5. Гутаркі Іяана Залатавуснага на Дзеі апосталаў (Кіеў, 1624), прадмова Захара Капысценскага: *Православнымъ и смѣрено<sup>д</sup>рымъ Читателемъ, Мира, Здравіа, и Сп<sup>л</sup>ніа* (Тітов 1924:95).

1.2.6. Тлумачэнні Андрэя Кесарыйскага на Апакаліпсіс (Кіеў, 1625), дэдыкацыя Елісея Пляценецкага да Рыгора Далмата: *Заце ўрожономъ Є<sup>л</sup> М<sup>л</sup> Пн<sup>л</sup> П: Григорію Долмат<sup>л</sup>. Здравѣ, поко<sup>л</sup>, в” помыслносте<sup>л</sup> Бл<sup>л</sup>венства Бж<sup>л</sup>г<sup>л</sup>, и дшевного Сп<sup>л</sup>сеніа зычитъ. Вѣнше<sup>л</sup>, и Мл<sup>л</sup>тств<sup>л</sup>е<sup>л</sup>” (Тітов 1924:136).*

1.2.7. Лексікон славенароскі Памвы Бярынды (Кіеў, 1627), дэдыкацыя аўтара да братоў Балабанаў: *Заце ўрожонымъ и Православнымъ Пан<sup>ω</sup><sup>м</sup>, и<sup>л</sup> м<sup>л</sup> п: Димитрію и Даніил<sup>л</sup> Ѳеодоровичомъ Балабаномъ, з” продкво<sup>л</sup> добродѣлемъ своимъ, здорова<sup>л</sup>, помыслностей вшелякихъ, долгоденствіа въ ласце Бж<sup>л</sup>ой и Сп<sup>л</sup>ніа зычитъ и м<sup>л</sup>тств<sup>л</sup>етъ” (Тітов 1924:185).*

1.2.8. Павучанні авы Дарафея (Кіеў, 1628), дэдыкацыя Філафея Казарэвіча, намесніка Кіева-Пячэрскай Лаўры, съ всею ѿ Г<sup>д</sup>ѣ братією да архім. Пятра Магілы: *В” Бг<sup>л</sup>ѣ Іасне Велебномъ Г<sup>д</sup>дин<sup>л</sup>, Єго Мл<sup>л</sup>ти Г<sup>д</sup>дин<sup>л</sup> ПЕТР<sup>л</sup> МОГИЛ<sup>л</sup>, ВОСВОДИЧ<sup>л</sup> ЗЕМЛ<sup>л</sup>” МОЛДАВСКИХ<sup>л</sup>” Мл<sup>л</sup>тїю же Бж<sup>л</sup>ією АРХІМАНДРИТ<sup>л</sup> КІЕВСКОМ<sup>л</sup>, Ст<sup>л</sup>я Великіа Лавры Печерскіа, и про<sup>л</sup>а, Г<sup>л</sup>дн<sup>л</sup> ѿ<sup>л</sup>ц<sup>л</sup> и пастыр<sup>л</sup> нашем<sup>л</sup>, Мира, Здравіа, и в” добродѣтелех” преспѣаніа желаємъ и м<sup>л</sup>тств<sup>л</sup>емъ” (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Нр 40/Ор 345).*

<sup>13</sup> Вядомы таксама варыянт дэдыкацыі, адрасаванай Мікалаю Аніхімоўскаму: *Заце урожоному его милости пану Николаеву Онихимовскому, старостѣ братства церковнаго Виленскаго Сошества пресвятого и животворящего духа...* (Каратаев 1883:366–367).

1.2.9. Трыёдзь кветны (Кіеў, 1631), прадмова Тараса Земкі: *ЧИТАТЕЛЮ БЛГОУЧТИВОМЪ И БЛГОСРЪДОМЪ ВЪ ГЪ Здравіа, въ Блгомъ” поспѣшества, Мира и Спѣніа* (Тітов 1924:246).

1.2.10. *Гісторыя пра Варлаама і Язафата*, прыпісаная Іяану Дамаскіну (Куцейна, 1637), дэдыкацыя Язафата Палаўко, намесніка Магілёўскага брацкага манастыра, да мітрап. Пятра Магілы: *Пречестнѣйшемъ и Превелебнѣйшемъ в” Бзѣ его Млѣти Гѣдинъ Ѡ”цъ и Пастыръ. ПЕТРЪ МОГИЛЪ, МЛѣТІЮ Бжїею. Превосщенномъ Митрополитови Киевскомъ и Галицкомъ, и всеѣ Россїи, Еѣарсѣ Стого Апѣтолскоѣго Ѡронъ Кѣ”стантинополскоѣго, Архимандритови Стои великои Лавры Печерскои. Ласки, покоѣ, Здрав”ѣ, блгопоспѣшенїѣ, и вшелѣкихъ вѣчныхъ и време”ныхъ добрѣ ѡ”мъ Бга Ѡ”ца, и ѡ”мъ Гда Іса Ха, и ѡ”мъ Престоѣго Дха: на лѣта мноѣе, зычитъ, молитъ, и вѣншиетъ.* (Прадмовы 1991:287).

1.2.11. Новы Запавет з Псалтыром (Еўе, 1641), дэдыкацыя манахаў ман. царквы св. Духа Віленскага правасл. Брацтва да Аляксандра Агінскага: *Ве”мо”номъ, а нам” велце Млѣтивомъ Пнъ и Добродѣеви, сѣ Млѣти Пнъ АЛЕѢАНДРѢВИ ѠГІНСКОМЪ: Хорѣжомъ Надворномъ Великѣ: К: Л. Рогачовскомъ, и Дорсѣнискѣмъ, и прочѣ: Старостѣ. Ласки Бжїей, и ѣасливоѣго на всемъ побоженѣ, вѣншиемѣ и зычимѣ* (Прадмовы 1991:303).

1.2.12. Трыёдзь посны [3-е выд.] (Кіеў, 1648), дэдыкацыя манахаў Кіева-Пячорскай Лаўры да архім. Язѣпа Трызны: *Новоизбранномъ Высоце Превелебномъ, Сго Млѣти Гѣднъ Ѡ”цъ, Іѣсифъ Трызнѣ, з ласки Бжїей с”м: Великѣ и Чюдотвронѣ Лавры, Кіево-Печерскѣ: Архимандритови. ѡ”мъ Бга дарованномъ нам” Ѡ”цъ и Пастыреви. Мира, здравїѣ, долгоденствїѣ, и всѣхъ временныхъ Блѣ и вѣчныхъ полѣчити оусерднѣ желаемъ* (Тітов 1924:347).

1.2.13. Новы Запавет з Псалтыром (Куцейна, 1652), дэдыкацыя архім. Іяїля Труцѣвіча разам з манахамі Куцеїнскага манастыра да біскупа Язѣпа Гарбацкага<sup>14</sup>: *ПРЕѢСВѢѢЩЕННОМЪ СГО МЛѣТИ ГѣДНЪ Ѡ”ЦЪ ІѢСІФОВИ ГОРБАЦКОМЪ Миѣ. Бжїю Правѣ: Спѣнови Витебскомъ, Мстиславскомъ, Ѡршанскомъ и Могилевскомъ. Намѣстникови в” Велико”мъ Кнѣ: Литовско”м, Митрополии Киевскоѣ и Сѣаршескомъ Фронъ Ко”ста”тїнопо”л: Гѣднъ ѡ”цъ и Пастырови ншѣмъ Здравїѣ До”год”ствїѣ и <адно слова неразборлїва> зычымъ* (апїсана de-visu, паводле асобніка НББ № 09/4046).

**2. Salutatio** лакатыўна-фінітнага тыпу прадстаўлена ў асноўным прыкладамі без initiatio, выключэнне складаюць кіеўскія выданні (2.10, 2.11). Лакатыўную канструкцыю заўжды ўтварае вітальны зварот *о / в (христе) госпode радoватися*, які толькі зрэдку развіваецца за кошт устаўкі аднародных дзеясловаў (2.14).

2.1. Граматыка царкоўнаславянскай і грэчаскай моў, вядомая пад назвай *Адѣлѣоїс / АДЕЛФОТНЪ* (Львоў, 1591), ананімная прадмова да агульнага

<sup>14</sup> Вядомыя экзэмпляры гэтага выдання з дэдыкацыяй Міхалу Статкевічу (Голенченко 1986:119), аднак для дадзенага даследавання яны засталіся недасяжнымі.

адрасата: *Правовѣрнымъ, оученіа любителе<sup>м</sup> единыа, стѣа, каѳоли<sup>н</sup>скіа, и ап<sup>л</sup>к<sup>і</sup>а цркве. многоименитомъ россійскомъ родъ, братіи нашей ѿ господѣ радоватиса* (Гусева 2003:мал. 116.2).

2.2. Граматыка Лаўрэна Зізанія (Вільня, 1596), прадмова да агульнага адрасата: *Посланіе СПѢДЕМ израдъны<sup>м</sup> и всѣ<sup>м</sup> любителе<sup>м</sup> добро глаголиваго и пространънаго словенскаго языка, еже ѿ хрїстѣ братіи наше<sup>и</sup>, С. ѿ господѣ радоватиса* (Гусева 2003:мал. 142.3).

2.3. Новы Запавет з Псалтыром (Еўе, 1611), дэдыкацыя манахаў манастыра царквы св. Духа Віленскага правасл. брацтва да кн. Багдана Агінскага: *Ве<sup>л</sup>мо<sup>ж</sup>номъ Панъ его М. Пнъ, БОГДАНЪ Кнѣзю Ѡжгин<sup>н</sup>скомъ С Козел<sup>н</sup>ска, Под<sup>н</sup>коморемъ Троц<sup>н</sup>комъ, Дер<sup>н</sup>жав<sup>н</sup>цы Доръвнишскомъ, Коръмалов<sup>н</sup>скомъ, И прочаа Ѡ Господѣ радоватиса* (Прадмовы 1991:198).

2.4. *Дыѣптра, альбо Зерцадла* (Еўе, 1612), дэдыкацыя манахаў манастыра царквы св. Духа Віленскага праваслаўнага брацтва да кн. Яна Агінскага: *Ве<sup>л</sup>мо<sup>ж</sup>номъ Панъ его М. Пнъ, ІАНЪ Кнѣзю Ѡжгин<sup>н</sup>скомъ, Под<sup>н</sup>коморичъ Троц<sup>н</sup>комъ. И прочаа. Ѡ Господѣ радоватиса* (Прадмовы 1991:218).

2.5. *Казаннѣ двое* Лявона Карповіча (Еўе, 1615), дэдыкацыя аўтара да кн. Ганны Хадкевічаўны: *Ве<sup>л</sup>можной Пней, Сй Мл<sup>с</sup>ти Пней Ан<sup>н</sup>нъ Ход<sup>н</sup>кевичовне Кнегини Корец<sup>н</sup>кой и про<sup>ч</sup>а. Пне мнѣ Мл<sup>с</sup>тивои. О Гѣ радоватиса* (Леонид 1878:1).

2.6. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Еўе, 1616), дэдыкацыя аўтара да кн. Багдана Саламірэцкага: *ВЕЛМОЖНОМЪ ПАНЪ, Его М. Пнъ Кнѣжати Соломирецькомъ, Старостичове Крич<sup>е</sup>скомъ и олѣчицькомъ, Дворанинови Крола Его Мл<sup>с</sup>ти, Панъ моемъ Милостивомъ: о Гѣ радоватиса* (Frick 1987:7; Прадмовы 1991:237).

2.7. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Еўе, 1616), дэдыкацыя манахаў ман. царквы св. Духа Віленскага правасл. брацтва да Сакаловай Войнінай і Пелагеі Валовічаўны: *ВЕЛМОЖНОЙ ПАНЕИ, ЕЕ МИЛОСТИ ПАНЕИ СОКОЛОВОЙ ВОИНИНОЙ, Каштелановой Берестейско<sup>и</sup>, Старостиней Ожско<sup>и</sup>, Паней Пелагїи Воловичовне, Воевод<sup>н</sup>це Смоле<sup>н</sup>ско<sup>и</sup>, Паней намъ Милостивой, о Гѣ радоватиса* (Frick 1987:172–1).

2.8. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Еўе, 1616), дэдыкацыя да кн. Багдана Агінскага і яго жонкі Раіне Валовічаўне кн. Агінскай: *ВЕЛМОЖНОМЪ ПАНЪ, ЕГО МИЛОСТИ ПАНЪ БОГДАНЪ КНѣЗЮ ОКГИНСКОМЪ, С КОЗЕЛСКА: ПОДКОРОМЪ Троцькомъ, Державцы Доръвнишскомъ и Коръмаловскомъ, и про<sup>ч</sup>: Панъ намъ Мл<sup>с</sup>тивомъ. и Велможной Паней, Сй Мл<sup>с</sup>ти паней Богдановой ѠКГИНСКОЙ, подкомориноу Троцькой, Паней Раіне Воловичовне, и про<sup>ч</sup>: Паней на<sup>м</sup> М. о Гѣ радоватиса* (Frick 1987:23).

2.9. Вучыцельнае евангелле ў перакладзе Мялета Сматрыцкага (Еўе, 1616), дэдыкацыя да Ганны Хадкевічаўне кн. Карэцкай: *ВЕЛМОЖНОЙ ПАНЕИ Сй М. Пней Аннѣ Ходкевичовнѣ, Кнѣгини Корецкой, и про<sup>ч</sup>аа. Паней намъ Милостивой, о Гѣ радоватиса* (Прадмовы 1991:246).

2.10. Анфалагіён (Кіеў, 1619), прадмова манахаў Кіева-Пячорскай Лаўры да агульнага адрасата: *ПРЕДОСЛОВІЕ. Хвдѣйшии в<sup>н</sup> Иноцѣ Клирици Стѣа*

Ве<sup>л</sup>кіа Цркве Лавры Печерскіа, Всакомѣ Блгч<sup>т</sup>ивомѣ и Трѣдолюбивомѣ Читателю, ѿ Г<sup>д</sup>ѣ Радоватиса (Тітов 1924:20).

2.11. Літургіён (Кіеў, 1620), прадмова Елісея Пляценецкага да агульнага адрасата: ПРЭДМОВА. Пресвѣтлымъ въ блгоч<sup>т</sup>іи, Ап<sup>л</sup>скихъ оученій, и стыхъ ѡцъ догма<sup>м</sup> и преданій доблимъ хранителемъ, стыхъ съборныхъ ап<sup>л</sup>скіа вѣсточныхъ Цркве, ѡщеннаго каталогѣ ѡ<sup>м</sup>цѣмъ и братіа нашимъ, смиренный Елисей Пляценец<sup>к</sup>ій, Архімандритъ Лавры Печерскіа Кіевскіа, ѡ Х<sup>д</sup>ѣ Радоватиса (Тітов 1924:29).

2.12. Новы Запавет з Псалтыром (Вільня, 1623), дэдыкацыя манахаў манастыра царквы св. Духа Віленскага праваслаўнага брацтва да Феадарыта Сапегі: На<sup>м</sup> ве<sup>л</sup>це Мл<sup>т</sup>ивомѣ Пн<sup>8</sup>. е<sup>2</sup> Мл<sup>т</sup>и П. ѠСОДОРИТОВИ САПЕЗѢ, ПОДКОМОРЕМѢ ВИТЕБСКОМѢ, СТАРОСТѢ Ѡстринскомѣ, и про<sup>ч</sup>: Добродѣви нашемѣ, ѡ Г<sup>д</sup>ѣ Радоватиса (Прадмовы 1991:267).

2.13. Акафіст (Кіеў, 1625), прадмова Філафея Казарэвіча: Блгч<sup>т</sup>ивомѣ и Набожномѣ Читателю, в<sup>н</sup> Г<sup>д</sup>ѣ Радоватиса (Тітов 1924:127).

2.14. Тлумачэнні Андрэя Кесарыйскага на Апакаліпсіс (Кіеў, 1625), прадмова Тараса Земкі: Читателю Блгч<sup>т</sup>ивомѣ и в<sup>н</sup> Писаніихъ Люботцаливомѣ в<sup>н</sup> Г<sup>д</sup>ѣ Радоватиса., здравствовати и ѡм<sup>р</sup>атиса (Тітов 1924:140).

2.15. Службоўнік (Кіеў, 1629), прадмова Тараса Земкі: Сщ<sup>н</sup>номѣ Читателю Въ Г<sup>д</sup>ѣ Радоватиса (Тітов 1924:199).

**3. Salutatio** намінатыўнага тыпу (Паўлавы *salutatio*) выступае вельмі рэдка, пераважна ў ранніх тэкстах<sup>15</sup>. *Salutatio* ап. Паўла ўяўляе сабой даволі спецыфічную формулу, як паводле сінтаксісу, так і паводле памеру (Roller 1933:556–1), што была для свайго часу навацыйнай з’явай (Roller 1933:89; Lanham 1975:22–23). У хрысціянскім пісьменстве яна не знайшла пашырэння (Roller 1933:134 – 141), аднак у часы Рэфармацыі актыўна пачалі яе выкарыстоўваць пратэстанцкія аўтары.

3.1. Псалтыр з часаслоўцам (Заблудаў, 1570), прадмова кн. Рыгора Аляксандравіча Хадкевіча да агульнага адрасата (старонка пашкоджана): <Григо>реи але<sup>к</sup>сандровичъ <сын> ходкевича виленский, гетманъ наивышій, великого князства литовского. староста горо<ден>скіи, и могилев<sup>н</sup>скіи <вс>ѣмъ хр<sup>с</sup>тіанскимъ людемъ <в> хр<sup>с</sup>та вѣр<sup>н</sup>ющи<sup>м</sup>, они же книг<у>

<sup>15</sup> Здаецца, што ў дэдыкацыі Нясвіжскага катэхізіса 1562 г. прывітальная формула ўяўляе сабой кантамінацыю Паўлавага *salutatio* і прывітання генетыўна-фінітнага тыпу (гл. 1.1.1): сінтаксічна яна аформлена паводле апошняга тыпу (і мае *initiatio* на другім месцы, як у большасці традыцыйных старабеларускіх прадмоў), аднак у яе склад устаўлены *salutem* Паўла з яго тыповай *figura etymologica*.

<с>ію чести бѣдѣтъ. блѣтъ вамъ і млѣтъ ѿ бга ѿца и спса нашего іс хрѣта (Гусева 2003:396)<sup>16</sup>.

3.2. Евангелле ў перакладзе Васіля Цяпінскага (б. м., 1570-я гг.), прадмова Васіля Цяпінскага да агульнага адрасата (рукапіс)<sup>17</sup>: *ВАСИЛЕИ ТЯПИИ"СКИИ ЗАЦНОИ МОИ"ХИ"И" слове"скои, а злаца богобоины" ласка и покои ѿ"м бга оца и пна ниго и"а х"а* (Прадмовы 1991:140; Гусева 2003:мал. 575).

3.3. *Гамілія, альбо Казанне ў рочную памяць Елісея Пляценецкага* (Кіеў, 1625), паграбованае казанне, прадмова архім. Захара Капысценскага да агульнага адрасата: *Православнымъ и Правовѣрнымъ Сценногѡ и Мірскогѡ станѡ, Стои Каѡолическои Ап"лскои Всхо"неи Цркве сынѡмъ, ласка и Покой ѿ"м Гда* (Тітов 1924:147).

**4. Inscriptio.** Часта формула прывітання скарачалася за кошт *initiatio* і *salutatio* да аднаго толькі кампанента – *inscriptio*, г. зн. звяртання да адрасата ў Дав. скл.<sup>18</sup>

4.1. *Генадыя Скалярыса дыялог* (Вільня, 1585), дэдыкацыя Кузьмы і Лукаша Мамонічаў да Астафея Валовіча, канцлера ВКЛ: *Іасне велможномъ панѡ, панѡ ѡстаѡею воловичѡ, панѡ вилен"скомъ канцлерѡ найвыш"шомѡ, великого княз"ства литов"скогѡ. берестеискомѡ. кобри"скомѡ, и прочѡ, старосте, пнѡ пнѡ нашемъ млѣтивомѡ*(Гусева 2003:мал. 95.3).

4.2. *Ключ царства нябеснага* Герасіма Смятрыцкага (Астрог, 1587), дэдыкацыя да кн. Аляксандра Канстанцінавіча Астрожскага: *Іасне ѡсвецономѡ, вел"мо"номѡ, князти а пнѡ, панѡ Алеѡа"дрови ко"ста"тиновичѡ, Божию млѣтию князти ѡстро"скомѡ, воеводичѡви кие"скомѡ. и прочѡ, и далей, и еще* (Гусева 2003:мал. 104.1).

4.3. Статут ВКЛ (Вільня, 1588), той самы тэкст у 2-м выд. (Вільня, 1592 – 3): 3-е выд. (Вільня, 1594 – 5), дэдыкацыя Льва Сапегі да караля Жыгімонта III: *Наіасне"шомѡ, панѡ, панѡ, жикгимонѡтѡ третемѡ бож"ю млѣтью, королю польскомѡ, великомѡ князю литов"скомѡ, рѡскомѡ, прѡскомѡ, жомоит"скомѡ, мазовец"комѡ, иел"нѡтскомѡ, И иныхъ, Тою жѡ бож"ю млѣтью з"дрю, и королю дедичномѡ швед"скомѡ и гот"скомѡ, ван"дальскомѡ, и великомѡ Княжати, фин"лянд"скомѡ, панѡ, А панѡ, панѡ моемѡ млѣтивомѡ* (Гусева 2003:мал. 107.5, 121.7, 131.7).

<sup>16</sup> Аўтарам (па крайняй меры, намінальным) дэдыкацыі да заблудаўскага вучыцельнага евангелля з'яўляецца сам кн. Хадкевіч, паколькі ў гэтым творы ён згадвае *въ том деле друкарском людей научных* Івана Фёдаравіча Масквіціна ды Пятра Цімафеевіча Мсціслаўца ў 3-й асобе.

<sup>17</sup> Твор захаваўся толькі ў рукапісанай копіі, якая, імаверна, была спісана з друкаванага арыгінала (Клімаў 2005).

<sup>18</sup> Аднак сюды не аднесены шматлікія прыклады звяртання кшталту *читателю*, што выступалі ў многіх прадмовах таго часу, паколькі яны не з'яўляюцца прывітальнай формулай.



4.4. Апостал (Вільня, 1591), дэдыкацыя Лукі Іванавіча Мамоніча з родзічамі да Фёдара Скуміна: *Іасне велможному паноу его мл<sup>ц</sup>ти паноу теодор<sup>8</sup> скоуміноу воеводе новогоро<sup>8</sup>скому старосте городенском<sup>8</sup> brasла<sup>6</sup>ском<sup>8</sup> ω<sup>т</sup>лиском<sup>8</sup>, и проч<sup>х</sup>. паноу нашом<sup>8</sup>у мл<sup>ц</sup>т<sup>8</sup>ивом<sup>8</sup>* (Гусева 2003:мал. 114.4).

4.5. Псалтыр з часаслоўцам (Вільня, 1593), дэдыкацыя Лявона Кузьміча Мамоніча да свайго дзядзькі Лукаша Іванавіча Мамоніча: *Блгоро<sup>8</sup>ном<sup>8</sup> І мл<sup>ц</sup>тию Ха бга нашего окраше<sup>н</sup>ном<sup>8</sup>. его мл<sup>ц</sup>ти пн<sup>8</sup> Лвкаш<sup>8</sup> Іванович<sup>8</sup> Мамонича. Старосте дисненьском<sup>8</sup>. И Ска<sup>п</sup>бном<sup>8</sup> Великого Кн<sup>а</sup>ства Литовьского. И про<sup>ч</sup>а Пн<sup>8</sup> моем<sup>8</sup> мл<sup>ц</sup>т<sup>8</sup>ивом<sup>8</sup>* (Прадмовы 1991:149; Гусева 2003:мал. 125.2).

4.6. Унія Іпата Пацея (Вільня, 1595), дэдыкацыя Іпата Пацея да Фёдара Скуміна: *Іасне Вельможьном<sup>8</sup> его Милости Моем<sup>8</sup> милостивом<sup>8</sup> пан<sup>8</sup> пан<sup>8</sup> теодор<sup>8</sup> воеводе но<sup>6</sup>городском<sup>8</sup> старосте городе<sup>н</sup>ском<sup>8</sup> и проч<sup>а</sup>* (Гусева 2003: мал. 136.2).

4.7. Малітвы штодзённыя і св. Кірылы Тураўскага (Вільня, 1596), дэдыкацыя Віленскага праваслаўнага брацтва да кн. Багдана Саламярэцкага: *Вельможьном<sup>8</sup> его мл<sup>ц</sup>ти пан<sup>8</sup> богдан<sup>8</sup> кн<sup>а</sup>жати соломирецьком<sup>8</sup>, крычевском<sup>8</sup>, и л<sup>8</sup>ченском<sup>8</sup> старост<sup>ѣ</sup>, и прочих, пан<sup>8</sup> нам мл<sup>ц</sup>т<sup>8</sup>ивом<sup>8</sup>* (Гусева 2003:1019-1020, 1021).

4.8. Казанне св. Кірылы, патр. Ерусалімскага, перакладзенае Стафанам Зізаніем (Вільня, 1596), дэдыкацыя да кн. Канстанціна Канстанцінавіча Астрожскага: *Іасне Ёсвецоном<sup>8</sup> Пан<sup>8</sup>, а Пан<sup>8</sup> Ко<sup>н</sup>ста<sup>н</sup>тин<sup>8</sup> Ко<sup>н</sup>ста<sup>н</sup>т<sup>н</sup>ович<sup>8</sup>. Въ светом<sup>ѣ</sup> крещеніи Васілію, кн<sup>а</sup>жати ωстро<sup>3</sup>ском<sup>8</sup>, Воевод<sup>ѣ</sup> кие<sup>6</sup>ском<sup>8</sup>, маршалкови зе<sup>м</sup>л<sup>ѣ</sup> во<sup>л</sup>ы<sup>н</sup>ское, Старост<sup>ѣ</sup> Володыме<sup>р</sup>ском<sup>8</sup>, И про<sup>ч</sup>а. Пан<sup>8</sup> Моем<sup>8</sup> Мл<sup>ц</sup>т<sup>8</sup>ивом<sup>8</sup>*(Гусева 2003:мал. 146.2).

4.9. Апостал (Львоў, 1639), дэдыкацыя друкара Міхала Слэзкі да мітрап. Пятра Магілы: *ІАСНЕ В” ХР<sup>С</sup>Т<sup>Ѣ</sup> ПРЕВЕЛЕБН<sup>Ѣ</sup>ЙШОМ<sup>Ѣ</sup> ГОСПОДИН<sup>Ѣ</sup> И Ё<sup>н</sup>Ц<sup>Ѣ</sup> Его Мл<sup>ц</sup>ти Господин<sup>8</sup> Ё<sup>н</sup>ц<sup>8</sup> ПЕТР<sup>Ѣ</sup> МОГИЛ<sup>Ѣ</sup>, ВОЕВОДИЧ<sup>Ѣ</sup> ЗЕМЛ<sup>Ь</sup> МОЛДАВСКИХ<sup>Ѣ</sup> Мл<sup>ц</sup>т<sup>і</sup>ю Бж<sup>і</sup>ею, Преосщ<sup>ен</sup>ном<sup>8</sup> Арх<sup>і</sup>еп<sup>с</sup>коп<sup>8</sup> МИТРОПОЛИТ<sup>Ѣ</sup> КІЕВСКОМ<sup>Ѣ</sup> ГАЛИЦКОМ<sup>Ѣ</sup> И ВСЕ<sup>Ѣ</sup> Р<sup>Ѣ</sup>ССІИ, Е<sup>ѣ</sup>рх<sup>8</sup> Сто<sup>й</sup> Ап<sup>л</sup>ской Столиц<sup>Ѣ</sup> К<sup>он</sup>стант<sup>н</sup>ополско<sup>Ѣ</sup>., АРХИМАНДРИТ<sup>Ѣ</sup> ПЕЧЕРСКОМ<sup>Ѣ</sup> и Проч: и Проч. Пан<sup>8</sup>, Пастырови и Доброд<sup>ѣ</sup>еви велице мл<sup>ц</sup>т<sup>8</sup>ивом<sup>8</sup>.* (апісана de-visu, паводле асобніка НББ 09/4785к).

4.10. Казанне паграбовае над цела<sup>м</sup> кн. Іллі Стафанавіча Святаполк-Чацвярцінскага (Кіеў, 1641), дэдыкацыя Ігната Аксенавіча Старушыча, ігумена і рэктара Кіеўскай брацкай калегіі, да кн. Стафана Святаполк-Чацвярцінскага, бацькі памерлага: *Іасне Ёсвецоном<sup>8</sup> кн<sup>а</sup>жати Є<sup>с</sup>. Мл<sup>ц</sup>Т. П: Стефан<sup>8</sup> Святополку<sup>8</sup>, на Четверт<sup>н</sup>Ѣ Четвертенском<sup>8</sup>, По<sup>8</sup>комором<sup>8</sup> Воеводства Браславского, мн<sup>Ѣ</sup> велце милостивом<sup>8</sup> Пан<sup>8</sup> и доброд<sup>ѣ</sup>ю* (Тітов 1924:363).

4.11. Энодыя, альбо Слодковонных дайзрэлых у маладым веку (Львоў, 1642), вершаваны панегерык, дэдыкацыя аўтара, Рыгора Бутовіча, студэнта Замойскай акадэміі, да біскупа Арсена Жаліборскага: *Превелебн<sup>Ѣ</sup>йшом<sup>8</sup> его милости Господин<sup>8</sup> Ё<sup>н</sup>ц<sup>8</sup> АРСЕНИЮ ЖЕЛИБОРСКОМ<sup>Ѣ</sup>, 3 ласки бж<sup>і</sup>ой*

*СПИСКОПЪ Лвовскомъ, Галицкомъ и Каменца Подолского. Панъ и Пастыръ, мнѣ велице милостивом* (Студинський 1896:24).

4.12. Трыѣдзь (Львоў, 1642), дэдыкацыя друкара Міхала Слѣзкі да мітрап. Пятра Магілы: *ІАСНЕ ВЪ ХРІСТѢ ПРЕВЕЛЕБНѢЙШОМЪ И ПРЕСВЩІ: Г<sup>д</sup>динъ, Єго Мл<sup>т</sup>и Господинъ Ѡ<sup>м</sup>цъ Куръ ПЕТРЪ МОГИЛѢ, ВОСВОДИЧЪ ЗЕМЛЬ МОЛДАВСКИХЪ Мл<sup>т</sup>ію Бж<sup>і</sup>ею, Православномъ Архіеп<sup>с</sup>копови, МИТРОПОЛИТЪ КІЕВСКОМЪ. ГАЛИЦКОМЪ И ВСЕА РѢССИИ, ЕХАРСѢ СТГА Ап<sup>с</sup>лскаго Ѡ<sup>р</sup>ѡнъ Константінополскаго. Архімандритови, Стыла Великіа Ч<sup>д</sup>отворныа ЛАВРЫ ПЕЧАРСКІА, КІЕВСКІА. Господинъ Ѡ<sup>м</sup>цъ Пастыреви, и добродѣви велице милостивом* (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Ср 115/Ср1297).

4.13. Апостал (Львоў, 1654), дэдыкацыя друкара Міхала Слѣзкі да біскупа Арсена Жаліборскага: *ІАСНЕ ВЪ ХР<sup>с</sup>ТѢ ПРЕВЕЛЕБНОМЪ Єго Мл<sup>т</sup>и Господинъ Ѡ<sup>м</sup>цъ АРСЕНИЮ ЖЕЛИБОРСКОМЪ. 3<sup>я</sup> Ласки Бж<sup>і</sup>ею ЕПИСКОПЪ ЛВОВСКОМЪ ГАЛИЦКОМЪ И КАМЕНЦА Подол<sup>с</sup>кого и про<sup>ч</sup>: ПРАВОСЛАВНОМЪ Ѡ<sup>м</sup>цъ Панъ Пастыреви и Добродѣви моемъ велице мл<sup>т</sup>ивом* (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Ср 8/Ср107).

4.14. Патэрык, ці Ацечнік пячэрскі (Кіеў, 1661), дэдыкацыя выдаўцоў Хрысту і Дзеве Марыі: *Прежде всѣхъ ЦРЕВИ ЦАРЕМЪ ЦРЕВИ ВѢКѢМЪ И ЦРЕВИ СЛАВЫ БГЪ И ЧЛВѢКЪ ГДЪ НШЕМЪ ІС ХР<sup>с</sup>ТЪ, Хлѣбъ животномъ, Источникъ живота, и самомъ Животъ. ѡ. нем<sup>я</sup> же живем<sup>я</sup> и движемся и есмы. Такожде и Єго ПРЕДСТОАЩЕЙ ОДЕСНЮЮ ЦРЦИ ПР<sup>с</sup>ТОЙ Ч<sup>с</sup>ТОЙ И ПРЕБЛ<sup>с</sup>ВЕННОЙ ВЛ<sup>д</sup>ЧЦИ НШЕЙ БЦИ ПРИСНѢДВѢ МРІЙ М<sup>т</sup>ри живицы<sup>х</sup> и Древо Живота нашей ЄДИНОЙ ЗАСТѢПНИЦИ ПРИБѢЖИЩЪ И ПОКРОВЪ* (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Ср 2/Ср62).

**5. Inscriptio з initiatio.** Зрэдку ў прадмовах можна знайсці формулу прывітання з initiatio і inscriptio, але без salutatio, хаця і аздобленаю належнымі эпітэатамі і тытуламі.

5.1. Біблія (Астрог, 1581), прадмова кн. Канстанціна Канстанцінавіча Астрожскага да агульнага адрасата: *Вам же о хѣ избранны<sup>м</sup> прежде вѣкъ. попре<sup>д</sup> оувѣденію вѣчнаго ба в<sup>я</sup> народѣ рѣскомъ сномъ цркве восточныа. и всѣмъ съгласюущимся языкъ словен<sup>с</sup>комъ, и съедінаюущимся такожде цркве православію. всаческаго чина христо именитымъ людемъ. Азь кон<sup>с</sup>тантинъ, нареченыи въ стомъ крщеніи василіе. блг<sup>д</sup>тію бж<sup>і</sup>ею княжа остроз<sup>с</sup>кое, воевода кіев<sup>с</sup>скіи, ма<sup>л</sup>шало<sup>к</sup> земли волы<sup>н</sup>ское и про<sup>ч</sup>а* (Гусева 2003:мал. 83.3)<sup>19</sup>.

5.2. Літургіён, што ёсць службоўнік (Кіеў, 1629), дэдыкацыя архім. Пятра Магілы да Хрыста: *ВЪСЕДРЪЖИТЕЛЮ КЕСАРЮ ВСАЧЕСКИХЪ И КЕСАРЕЙ ГВИ ЕДИНОМЪ, ѡ<sup>м</sup> Оца прежд<sup>е</sup> вѣкъ неизрече<sup>н</sup>но рож<sup>д</sup>енномъ снъ съ оцемъ и Дхмъ въ Єдиномъ свцествѣ неразл<sup>д</sup>чно равнославномъ б<sup>г</sup>, Члколюбіа же ради на послѣдокъ лѣтъ ѡ<sup>м</sup> Двы ч<sup>с</sup>тыа вопльцишемся Г<sup>д</sup> ншемъ Іс Х<sup>с</sup>, своемъ щедрѣйшемъ множае паче нежели блг<sup>д</sup>ѣтелю, Прахъ и*

<sup>19</sup> У паралельным грэчаскім тэксце inscriptio апушчана. Сама формула прывітання выступае ў прадмове...

пепель и непотребный Рабъ, Петръ могила слѣга слѣжителей твоихъ, в” великой лаврѣ печарской прчѣтыя Твоеа мтре храмѣ събранныхъ (Тітов 1924:196).

5.3. *Лексікон славенароскі* Памвы Бярынды (Куцейна, 1653), прадмова архім. Іяіля Труцэвіча: *предъловіє Ко любомѣдромѣ, и Блгчѣтвомѣ Читателю. Смиранный іеромонах Іоѡль Трѣцевичъ Ігѣмень со всею Хрѣтѣ Братією Монастыра Кѣтеин”скогѡ* (апісана de-visu, паводле асобніка ЦНБ Нр 29/Ор 199).

Прыведзены матэрыял паказвае, што ў дэдыкацыйных лістах і прадмовах у цэлым захоўваецца структура прывітальнай формулы звычайных лістоў. Аднак пры гэтым за кошт скарачэння кампазіцыйных кампанентаў узнікаюць своеасаблівыя варыянты формулы (4 і 5), якія, відаць, уласцівыя дэдыкацыям, а не карэспандэнцыі. Размеркаванне гэтых тыпаў па эпохах неаднолькавае. Надзвычай рэдка сустракаецца Паўлава формула (3), а таксама тып 5, што абумоўлена спецыфічнасцю гэтых канструкцый. У XVI ст. пануе толькі адзін тып (4), тады як у XVII ст. пераважае 1 тып (1.1 і 1.2), а тып 2 паступова знікае. Гэта, магчыма, тлумачыцца тым, што веданне рытарычных правіл у аўтараў XVI ст. было яшчэ недасканалым ці яны жадалі адштурхнуцца ад іх, тады як аўтары XVII ст. вяртаюцца да ўзораў, прадпісаных рыторыкамі. Больш папулярнай была *figura etymologica* Паўлава *salutatio*: апрача тыпа 3, яна выступае яшчэ ў 1 тыпе (1.1.1, 1.1.5, 1.1.6, 1.1.8, 1.1.16–21, 1.1.24; 1.2.2, 1.2.3, 1.2.10), пераважна ў XVII ст., у выданнях кіеўскіх царкоўнікаў.

Не існавала паралелізму паміж тым ці іншым тыпам прывітальнай формулы і зместам кнігі. Выбар той ці іншай сінтаксічнай канструкцыі быў абумоўлены хутчэй за ўсё ўласнымі схільнасцямі аўтара і тэндэнцыямі моды (дадзенага перыяду і дадзенага выдавецкага цэнтра). Стыль і канструкцыя формулы вызначаліся хутчэй сацыяльнай прыналежнасцю адрасата і інтэнцыямі аўтара. У залежнасці ад камунікацыйнай сітуацыі ў прывітальнай формуле зрэдку магло фігураваць некалькі адрасатаў (як правіла, родзічаў), што прыводзіла да з’яўлення ў формуле двух *inscriptio* (2.7, 2.8), але не заўжды (1.1.1, 1.2.7).

Прывітальныя формулы ствараліся аўтарамі, што паходзілі з трох колаў тагачаснага грамадства Беларусі і Украіны. Першае кола ўтваралі магнаты і заможная шляхта (кн. Рыгор Хадкевіч, кн. Канстанцін Астрожскі, Леў Сапега), а таксама царкоўныя іерархі (мітрапаліт Пётр Магіла, біскуп, затым мітрапаліт Іпат Пацей,

віцебскі і полацкі архібіскуп, пісьменнік Мялет Сматрыцкі, львоўскія біскупы Гедэон Балабан і Арсен Жаліборскі, архімандрыты ці намеснікі Кіеўска-Пячэрскай лаўры: Елісей Пляценецкі, Захар Капысценскі, Язэп Трызна, Філафей Казарэвіч, віленскі архімандрыт Лявон Карповіч, мінскі архімандрыт Павел Дамжыў Лютковіч, чарнігаўскі архімандрыт Кірыла Транквіліён-Стаўравецкі, куцеінскі архімандрыт Іяіль Труцэвіч, намеснік Магілёўскага брацкага манастыра Язафат Палаўко). Яны займалі высокае сацыяльнае становішча, былі заможнымі людзьмі, часам валодалі ўласнымі друкарнямі ці вызначалі іх працу або фінансавалі асобныя друкі. Звычайна, гэтыя аўтары звярталіся да агульнага адрасата – усяго народа ці праваслаўнага духавенства, радзей адрасавалі свае вітанні каралю, высокапастаўленым службоўцам або вышэйшым царкоўным іерархам, зрэдку звярталіся да сваіх родзічаў. У прадмовах да агульнага адрасата яны жадалі падкрэсліць уласную значнасць, а ў дэдыкацыях да канкрэтных асоб (вышэй пастаўленых у тагачаснай сацыяльнай іерархіі) імкнуліся выказаць публічную падзяку за аказаную ў той ці іншай справе падтрымку<sup>20</sup>.

Другое кола складалі асобы, залежныя ад магнатаў ці заможных або высокапастаўленых асоб: першы рэктар Астрожскай школы Герасім Сматрыцкі, ігумен і рэктар Кіеўскай брацкай калегіі Ігнат Аксенавіч Старушыч, рэктар кіеўскіх школ Касьян Саковіч, паэт і пісьменнік Даміян Налівайка, казнадзей, пісьменнікі і перакладчыкі браты Лаўрэн і Стафан Зізаніі, пісьменнік, што выступаў пад псеўданімам Хрыстафор Філалет, перакладчык Васіль Цяпінскі, перакладчык і казнадзей Сымон Будны, перакладчыкі і карэктары пячорскіх выданняў Памва Бярында, Тарас Земка, дынастыя віленскіх друкароў Мамонічаў, львоўскі выдавец Міхал Слёзка, студэнт Замойскай акадэміі Рыгор Бутовіч. Некаторыя з іх паходзілі са шляхецкага асяроддзя, але большасць належала да духавенства, радзей да мяшчанства. Трэцяе кола ўтваралі калектыўныя аўтары: манахі Кіеўска-Пячорскага, віленскага Свята-Духава ці куцеінскага манастыра, сябры Віленскага ці Львоўскага праваслаўнага брацтваў.

---

<sup>20</sup> Гэта не выключае, што дэдыкацыю (прадмову) за іх пісалі іншыя асобы, аднак важна, што такія заможныя адрасанты згаджаліся пазначыць сваё імя ў якасці аўтараў такіх тэкстаў.

Адрасаты прывітальных формул маглі быць канкрэтныя і агульныя. Канкрэтнымі адрасатамі выступалі, як правіла, найбольш сацыяльна значныя асобы – магнаты, заможная шляхта, высокапастаўленыя службоўцы. Аднак звяртанні да а) караля (4.3), б) вышэйшых паводле пасады службоўцаў Рэчы Паспалітай (1.1.3, 1.1.14, 4.1) рэдкія. Гэта тлумачыцца той значнай дыстанцыяй паміж аўтарамі (нават заможнымі) з Беларусі і Украіны і вышэйшым кіраўніцтвам Рэчы Паспалітай. Затое нашмат карацейшай была адлегласць да чыноў мясцовай свецкай і царкоўнай адміністрацыі, а таксама да мясцовай магнатэрыі і шляхты. Таму найбольш частыя канкрэтныя адрасаты прывітальных формул – гэта: в) магнаты і шляхта (27 прыкладаў), г) вышэйшыя царкоўныя іерархі (мітрапаліты, (архі)біскупы, архімандрыты) – 1.1.5, 1.2.8, 1.2.10, 1.2.12, 1.2.13, 4.9, 4.11 – 13. Адзначаюцца нават звяртанні да вышэйшых сакральных сіл: д) да Бога з Багародзіцай (4.14, 5.2), але звяртанняў да е) мяшчан няма зусім. Звяртанні да агульнага адрасата сустракаюцца амаль гэтак часта, як і да канкрэтнага. У якасці агульнага выступаюць розныя соцыумы, класы і карпарацыі сярэднявечнага грамадства. Перш за ўсё гэта *народ руські ці славенскі* – усходнеславянскае насельніцтва, праваслаўнае паводле веравызнання (1.1.4, 1.1.8, 1.1.11, 1.1.12, 1.2.2, 2.1, 3.1 – 3, 5.1)<sup>21</sup> і праваслаўнае духавенства (1.1.13, 1.1.20, 1.1.22 – 24, 1.1.26, 1.2.4, 2.11), асобныя групы ці калектывы: чытачы (1.2.5, 1.2.9, 2.10, 2.12 – 15, 5.3), вучні (*спудеи*) – 2.1, 2.2, вучні канкрэтных школ – брацкай і лаўраўскай у Кіеве (1.1.17), казацкае Запарожскае войска (1.1.6).

Прывітальная формула прымусява задавала пэўную сацыяльную пазіцыю для адрасата і адрасанта, вызначала дыстанцыю паміж імі. Галоўнымі сродкамі вызначэння сацыяльнага стану ў прывітальнай формуле выступалі тытулы, акрэсленні (годнасці), эпітэты, назвы пасады і ўладанняў. Паводле выкарыстання гэтых сродкаў формула адрознівае наступныя ступені сацыяльнай іерархіі: князь, княжыч, высокапастаўлены службовец, шляхціц, мяшчанін. Дзве першыя ступені згадваліся са спадчыннымі родавымі тытуламі *князь*, *ксіонженць*, астатнія дзве называліся паводле годнасці *пан / господин* – тэрмінаў, якія сведчылі пра вольны стан асобы (Mroczek 1978:131, 141). Пры адрасацыі асобнае значэнне меў выраз *Пану а Пану* (1.1.25, 4.3, 4.8): у канцылярскім пісьменстве ён стасаваўся толькі караля

---

<sup>21</sup> Часам – разам з праваслаўным духавенствам (1.1.11, 1.1.12, 1.2.2).

(Mroczek 1978:131), аднак у карэспандэнцыі мог адносіцца да высокапастаўленай шляхты і княжат (Mroczek 1978:133). Яго варыянтам былі выразы *княжати а Пану* (4.2), *Пану Пану* (1.1.9, 1.2.7, 4.1). Распаўсюджаным тытулам, які стасавалася шляхты і высокапастаўленых мяшчан (Mroczek 1978:130), быў выраз *его/их милость*. Адпаведна ступеням сацыяльнай іерархіі, існавала дыферэнцыяцыя ва ўжыванні эпітэтаў: да князя (радзей княжат) стасавалася эпітэт *ясне освещенный*, да высокапастаўленага службоўца (канцлер, падканцлер, гетман) – *(ясне) вельможный* (але гэты эпітэт мог ужывацца і да князя/княжыча), да шляхціца – *зацне урожонный і/ці вельможный*, да мешчаніна – *славный*. Гэтыя эпітэты паходзяць з ужытку каралеўскай канцылярыі (Mroczek 1978:129—130)<sup>22</sup> і ўяўляюць сабой больш-менш дакладны пераклад на славянскую мову аналагічных эпітэтаў лацінскіх актаў. Духоўныя асобы ці аўтары твораў на царкоўнаславянскай мове ў дадатак таксама стасавалі да князя эпітэт *пресветлый*, да шляхціца *благородный*. Важнай і звычайнай часткай тытулавання асобы былі назвы яе спадчынных уладанняў (з *Замостя, на Замостю, з Козелска, на Четвертни Новей, Любавицкий, Виленский, Турянковна*) і займаных пасадаў (*канцлер (найвысший), подканцлер, гетман (найвысший), воевода, маршалок, кашталян, писар, чашиник, возный, ротмистр, староста / державца*), пры гэтым назвы старстваў пісаліся заўжды апошнімі (Mroczek 1978:131 і інш.). Даволі часта пералікі гэтых назваў скарачаліся кшталту *и проч(я), и далее, и еще*, што адлюстроўвала канвенцыі ліста.

Галоўнымі фактарамі, што дэтэрмінавалі сацыяльны статус адрасата і адрасанта ў лісце, былі: а) класава-станавая характарыстыка; б) спадчынны родавы тытул; в) займаная пасада; г) маёмасць (перш за ўсё зямельныя ўладанні – эканамічнай базы феадальнага грамадства); д) век (Mroczek 1978:129). Адпаведна гэтаму, парадак сэнсавых элементаў у прывітальнай формуле быў замацаваны ў наступнай паслядоўнасці: 1) сацыяльны эпітэт; 2) тытул *их / его милость* і годнасць *пан*; 3) родавы спадчынны тытул; 4) імя і прозвішча; 5) назвы ўладанняў і/ці пасады. Пасля гэтых кампанентаў знаходзіліся 6) выразы, што ўдакладнялі стасунак адрасата да аўтара: (*моему / нашему / мне / нам*) *пану* (*завжды,*

<sup>22</sup> Так, напрыклад, эпітэт *ясне вельможный* стасавалася толькі асобы сенатара, аднак у карэспандэнцыі ён распаўсюджваўся і на заможную ды высокапастаўленую шляхту (Mroczek 1978:129–130, 133).

*велце*) милостивому, моему / своему / нашему пану, моему / своему / нашему добродю, а таксама камбінацыі іх галоўных элементаў: *пану и добродю, пану и пастыру* і да т. п. Яны ўказвалі на залежнасць паміж асобамі, як рэальную (калі аўтар знаходзіўся на службе ў адрасата ці падпарадкоўваўся яму), так і сітуацыйную (персанальныя адносіны, абумоўленыя правіламі ветлівасці ці падзякі за аказаную паслугу). Актыўнае выкарыстанне пры гэтым займеннікаў *моему, мне, нам, наш*, што першапачаткова ўжываліся для акрэслення роднасных ці сваяцкіх адносін (Mroczek 1978:132, 134), мусіла падкрэсліць блізкасць аўтара да адрасата.

На залежнасць указвалі таксама эпітэты і самаакрэсленні аўтара: *зычливый, повольный* (у дачыненні да шляхціца), *низкий, наименьший, наименьший* (у дачыненні да залежнай асобы), *упреймый; слуга, подножок* (Mroczek 1978:135, 140–141, 142–143). Выкарыстанне формаў эпітэтаў і акрэсленняў сведчыла не толькі пра месца адрасата і адрасанта ў сацыяльнай іерархіі, залежнасць аднаго ад другога, але і пра ступень удзячнасці аўтара адрасату. Так, Пётр Магіла, які ў іншых выпадках нават да заможнай шляхты пісаў, ставячы на 1-е месца ўласнае *initiatio*, польскаму падканцлеру Тамашу Замойскаму самапрыніжліва пісаў *при нижешом своем поклоне* (1.1.14, параўн. 1.1.16). Яскрава вызначаў адносіны паміж адрасатам і адрасантам парадак *inscriptio* і *initiatio* ў прывітальнай формуле (тыпу 1.1). Правілы ветлівасці і вышэйшы сацыяльны статус адрасата патрабавалі, каб *inscriptio* тут ставіўся на 1-е месца, а *initiatio* – на 2-е.

Напісанне вялікай літары і выкарыстанне вялікай гарнітуры шрыфтоў таксама сведчыла пра ўвагу аўтара да адрасата<sup>23</sup>.

Тым не менш не заўжды памер *salutem* і тытуляцыі, характар і колькасць эпітэтаў і акрэсленняў карэлявала з рэальным грамадскім значэннем адрасата і адрасанта. Так, для адрасатаў аднаго сацыяльнага рангу аўтары выкарыстоўвалі розныя памеры тытулаў, эпітэтаў і акрэсленняў, а таксама *salutem* (параўн. 2.5, 2.9 і 1.2.3, 1.2.11). Магчыма, гэта звязана з рознымі ўмовамі стварэння

---

<sup>23</sup> Паводле ліставальных канвенцый XVII – XVIII ст. напісанне вялікай літары раілася для тытулаў, акрэсленняў і эпітэтаў, што тычыліся адрасата, асабліва высокапастаўленых асоб, толькі ў стасунку да дзяцей і ніжэйшых асоб тут дазвалялася выкарыстанне малой літары (Mroczek 1978:131, ods. 6). Шырокае выкарыстанне вялікай літары, як і вялікай гарнітуры шрыфтоў, уласціва кіеўскім і львоўскім выданням Магілінай эпохі.

дэдыкацыі, хаця гэтае пытанне яшчэ патрабуе далейшага высьвятлення.

Іерархія назваў, тытулаў і эпітэтаў, аналагічная свецкай, існавала і ў дачыненні да духавенства. Духоўных асоб акрэслівалі такія эпітэты, як *пре(най)велебнейший* / *преосвященный* / *пречестнейший* – мітрапаліта, архібіскупа і біскупа (у т. л. мітрапаліта Пятра Магілы стасаваліся эпітэты *ясне велебный* (1.2.8), *ясне пре(най)велебн(ейш)ый* (4.9, 4.12, 4.13) – напэўна, з увагі да яго радавітага паходжання), *(высоце) превелебный* / *преподобн(ейш)ый* – архімандрыта і ігумена, *велебный* / *(пре)честный* – пратапопа, святара, дыякана, а таксама іераманаха (1.1.5, 1.1.13, 1.1.20, 1.1.22-24, 1.1.26, 1.2.4, 1.2.10, 1.2.12, 4.11). Відаць, яны адлюстроўваюць пэўны узус, магчыма, афіцыйны. Але некаторыя эпітэты і акрэсленні функцыяніравалі як літаратурныя сінонімы: *боголюбивый*, *боголюбезн(ейш)ый*, *возлюбленный*, *благочестивый*; *исповедники*, *обещники*, *пастыри*, *учители*, *сослужители* (манахі). Таксама высокапастаўленых царкоўнікаў (мітрапаліт, (архі)біскуп, архімандрыт) стасаваліся некаторыя годнасці, выразы і акрэсленні, што ўжываліся ў адносінах да шляхты: *господину и отцу*; *господину отцу* (параўн. *пану*, *Пану а Пану*; астатніх царкоўнікаў-манахаў стасавалася толькі годнасць *отцу*), *господину / пану*, *отцу и пастыр(-у, -еви)*; *пану*, *пастырови и добродее*; *его милости*; *вел(и)це милостивому*.

Паводле сваёй прыроды прывітальная формула – стэрэатыпнае, клішаванае ўтварэнне, якое пакідала мала магчымасцей для выражэння творчай індывідуальнасці аўтара. У некаторых выпадках многія яе кампаненты літаральна супадалі ў розных выданнях: аўтары мянялі толькі *inscriptio*, пакідаючы астатнія кампаненты без змен<sup>24</sup>. Так, супадае *salutem* у 1.1.18 і 1.1.19, цалкам супадаюць формулы ў 1.1.18 і 1.1.21<sup>25</sup>. Аднак трэба зазначыць, што аўтары карысталіся такой магчымасцю даволі рэдка і стваралі дастаткова разнастайныя і адрозныя формулы. Пры патрэбе яны маглі за кошт увядзення новых зваротаў ці вобразаў

<sup>24</sup> Аднак супадзенні ў тытулаванні прыкладам служыць не могуць, паколькі тут мела месца тоеснасць рэфэрэнтаў.

<sup>25</sup> Паводле Ф. Цітова гэтая дэдыкацыя, прывітальная формула якой цалкам супадае з ранейшай формулай 1.1.18, уплецена толькі ў некаторыя паасобнікі выдання 1640 г. (Тітов 1924:361). Тэкст дэдыкацый тут і ў выданні 1637 г. розны.



(напрыклад, 1.1.9, 4.14, 5.1, 5.2) падкрэсліць асаблівае стаўленне аўтара да адрасата. Аднак рабілася гэта вельмі рэдка.

Добрым прыкладам традыцыйнасці можа служыць тэматыка *salutem* у прывітальнай формуле. Формулы тыпу 2 былі стабілізаваныя граматычнай канструкцыяй і зазнавалі толькі неістотныя варыяцыі, варыятыўнасць у формуле 3-га тыпу набывала таксама хутчэй граматычны, валентнасны характар. Больш магчымасцей для стварэння тэматычнай разнастайнасці існавала ў формулах тыпу 1, аднак і тут выступаюць пераважна стэрэатыпныя выразы. Найбольш тыповым было пажаданне *ласки, поко(-ю, -я), здарова / милости, мира, здрав(и)я*, ад духоўных асоб – *мира, здравия, спасения/збавения*. Некаторыя з гэтых назоўнікаў маглі суправаджацца традыцыйнымі эпітэтамі: *доброего, долголетнего, душевного, в Боге* (для *здравия / здарова*), *божой* (для *ласки*), *душевного, вечного, живота* (для *спасения/збавения*). Любы з назоўнікаў мог выдаляцца ці замяняцца іншым. У гэтай якасці маглі выступаць пажаданні (*вышелякой, в добрах*) *помыслности, (вечного, божого, от Бога) благословен(-ства, -я), (щасливого, помыслного) побожен(-ства, -я), (долголетнего, щасливого, в долгий век) панован(ь)я / пребывания на престоле* (для высокапастаўленых асоб), (*в благом*) *поспеше(-ства, -ния), (всех, вишеляких) добр / (всех) благ, (нашего) смирения* (для ніжэйшых паводле пасады духоўных асоб), *благополучия, долгоденствия, живота*. Больш індывідуальны характар мелі пажаданні *постояния в благочестии* (1.1.8), *поспеху в науках* (1.1.17), *в вере сталости* (1.2.2), *в добродетелях преспеяния* (1.2.8) ці *щасливого над неприятели отчизны звитезтва з не смертелной славы набыванем* (1.1.6) – у апошнім выпадку змест пажадання абумоўлены «прафесійнай» спецыфікай адрасата.

Як бачна, аўтары формул у асноўным карысталіся традыцыйнымі эпітэтамі і стэрэатыпнымі выразамі, што паходзілі пераважна з актавага пісьменства (уключаючы сюды і ліставанне) таго часу. Наўрад ці такія эпітэты і выразы адпавядаюць якасцям і рысам рэальных гістарычных асоб. Прывітальныя формулы сфакусаваныя не столькі на эмацыйна-вобразнай характарыстыцы, колькі на сацыяльна-класавай. У большасці выпадкаў яны не адлюстроўвалі чалавечыя якасці або рысы характару асобы і вельмі мала могуць сведчыць пра наяўнасць асабістага досведу аўтара наконт адрасата, пра вопыт сяброўскіх адносін з ім. За нямногімі

выключэннямі ні паводле структуры прывітальнай формулы, ні паводле выкарыстаных эпітэтаў і акрэсленняў нельга меркаваць пра рэальныя адносіны паміж аўтарам і адрасатам.

## ЛІТАРАТУРА

1. *Голенченко, Г. Я.* Старопечатные кириллические издания XVI-XVIII в. // Книга Беларуси 1517–1917: Зводны каталог. Мінск, 1986. – С. 10–192.
2. *Гусева, А. А.* Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века: Сводный каталог в 2-х кн. / Под общ. ред. Л. И. Сазоновой. Москва, 2003. Кн. 1–2.
3. *Каратаев, И. П.* Описание славяно-русских книг, напечатанных кирилловскими буквами. Т. 1: С 1491 по 1652 г. С.-Петербург, 1883. (Сборник ОРЯС Императорской академии наук. Т. 34. № 2).
4. *Клімаў, І. П.* Тэорыя заходнееўрапейскага ліста ў часы Сярэднявечча і Рэнэсансу // Беларускі археаграфічны штогоднік. Мінск, 2003. Вып. 4. – С. 113–126.
5. *Клімаў, І. П.* Пытанне паходжання і складу «Прадмовы В. Цяпінскага» ў святле кніжнай культуры XVI ст. // Матэрыялы трэціх міжнародных кнігазнаўчых чытанняў «Кніга Беларусі: Повазь часоў» (Мінск, 16-17 верасня 2003 г.). Мінск, 2005. – С. 118–131.
6. *Леонид*, архим. Леонтий Карпович – церковный вития православной Юго-Западной Руси в XVII столетии и два его слова // Чтения в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. 1878. Кн. 1. С. 1–10 нenum., 1–118.
7. *Маслов, С. И.* Казанье Мелетия Смотрицкого на честный погреб о. Леонтия Карповича. Киев, 1908.
8. Прадмовы і пасляслоўі паслядоўнікаў Францыска Скарыны / склад. У. Г. Кароткі. Мінск, 1991.
9. *Студинський, К.* Три панегірики XVII віку // Записки Наукового товариства ім. Шевченка. 1896. Т. 12. Кн. 4. – С. 1–32.
10. *Тітов, Хв.* Матэрыялы для історыі кніжнай справы на Украіні в XVI-XVIII вв.: Всезбірка передмов до украінських стародруків. У Київі, 1924. (Збірник історично-філологічнаго відділу Української Академії наук. № 17) [Nachdruck] Köln; Wien, 1982 (Bausteine zur Geschichte der Literatur bei den Slaven. Bd. 16).
11. *Cyryllus Tranquillus Stavroveckij: «Perlo Mnogocënnoje» (Černěhov, 1646) / Hrsg. H. Trunte.* Bd. 1: Text. Köln; Wien, 1984.
12. *The Jevanhelije učitelnoje of Meletij Smotryc'kuj / Ed. D. A. Frick.* Cambridge / Mass., 1987. (Harvard library of early Ukrainian literature: Texts. Vol. 2)
13. *Lanham, C. D.* *Salutatio* formulas in Latin Letters to 1200: Syntax, Style, and Theory. München, 1975. (Münchener Beiträge zur Mediävistik and Renaissance-Forschung. Heft 22)

14. *Mroczek, K.* Tytulatura w korespondencji staropolskiej jako problem stosunku między nadawcą a odbiorcą // *Pamiętnik literacki*. 1978. Roczn. 69. Zesz. 2. S. 127–148.
15. *Roller, O.* Das Formular der paulinischen Briefe: Ein Beitrag zur Lehre vom antiken Briefe. Stuttgart, 1933. (Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament. Vierte Folge. Heft 6)

---

## ЧАСТЬ СЕДЬМАЯ МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

---

Лущинская О. В.

### КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

В статье рассматриваются компетентностный подход, внедряемый в образовательный процесс в настоящее время, его трактовка и понимание разными исследователями, а также особенности применения данного подхода в преподавании иностранных языков. Компетентностный подход базируется на определенных компетенциях. В методике преподавания иностранных языков это, соответственно, коммуникативная компетенция, в состав которой входят разные виды компетенций. В статье представлено описание каждого вида, а также суть и значение данных компетенций применительно к обучению студентов-журналистов продуцированию письменного иноязычного дискурса.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, коммуникативная компетенция, письменный иноязычный дискурс.

Изменения в социальной, информационной и технологической сферах привели к образованию нового вида культуры, для которой односторонне понимаемое «знаниевое образование» утрачивает свою эффективность и даже целесообразность, наблюдается кризис «знаниево-просветительской парадигмы» [1]. Традиционно цели профессионального высшего образования определялись набором знаний, навыков, умений, которыми должен овладеть выпускник, т. е. преобладал квалификационный подход. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Современному обществу нужны специалисты, «готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы» [2], что зависит не только от полученных ЗУНов, а от дополнительных качеств.

В связи с изменением образовательной парадигмы на лично-отно-ориентированную возникла необходимость в разработке принципиально нового подхода к определению целей, задач и принципов образования, в пересмотре содержания образования, реализуемого учебными дисциплинами, а также в разработке новых форм, средств и методов обучения. «Современная модель образовательного процесса ориентирована на переход от так назы-

ваемой «формально-знаниевой» парадигмы образования, предполагавшей ретрансляцию социального опыта, к личностно-ориентированной, продуктивной парадигме, которая позволяет обучающимся овладевать стратегиями образовательной деятельности, самостоятельно конструировать собственные знания и взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса и окружающим миром как активная, автономная, творческая личность» [3].

Так, в настоящее время особое внимание уделяется *компетентностному подходу* (А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, И.А. Зимняя, Л. П. Рыльщикова, О. В. Усачева, А. В. Хуторской, О. Н. Щеголева и др.), внедряемому в образовательный процесс, в том числе и в обучение иноязычному общению. Впервые компетентностный подход начал разрабатываться в Англии и был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Данный подход нацелен как на интеграцию личности в деятельность общества, так и на использование потенциала каждой личности для обеспечения экономического, культурного и политического развития общества.

Компетентностный подход предполагает «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [2]. Такой подход ориентируется на формирование личности, готовой для работы в разных условиях, которые моделируются в рамках вуза. К числу основных положений в рамках компетентностного подхода можно отнести следующие из них [4]:

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения социальных и других проблем;
- цель образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучаемых;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, ор-

ганизационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Уровень образованности в современных условиях не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход *не отрицает значения знаний*, но он *акцентирует внимание на способности использовать полученные знания*. Компетентностный подход характеризуется личностным и деятельностным аспектами, т. е. имеет практическую, прагматическую и гуманистическую направленность [5]. Практическая направленность обозначает, что для результатов образования важно знать не только *что*, но и *как* делать. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект. Развивая идеи данного подхода, И. А. Зимняя отмечает, что «в этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи на этой основе» [5, с. 32]. В то же время компетентностный подход не следует отождествлять с ЗУНовским подходом, поскольку он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса.

Соответственно, компетентностная модель, внедряемая в обучение иностранному языку, отличается от знаниевой прежде всего тем, что предполагает не готовое знание, кем-то предложенное, а это модель, в которой прослеживаются условия происхождения данного знания. Кроме того, учебная деятельность приобретает исследовательский или проектно-преобразовательный характер, т. е. сама становится объектом усвоения [1]. Поэтому эффективное овладение иностранным языком связано с умением самостоятельно работать над изучением того или иного языка, совершенствоваться в профессиональном плане.

В преподавании иностранного языка, исходя из практической задачи, которая заключается в способности осуществлять общение (устное или письменное), общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления практической цели, которая заключается в *формировании коммуни-*

*кативной компетенции*. Реализация компетентностного подхода к обучению иностранному языку как специальности предполагает, в первую очередь, формирование и развитие ключевых компетенций: коммуникативной и учебной [3]. Наше внимание сосредоточено именно на коммуникативной компетенции в иноязычном общении. А компетентностный подход, применяемый в обучении иностранным языкам, определенное место отводит формированию коммуникативной компетенции.

Исследованием коммуникативной компетенции занимались многие ученые: D. H.ymes, M. Canale, S. Moirand, D. A. Wilkins, Е. А. Аршавская, Д. И. Изаренков, Л. Л. Федорова. Она включает в себя *знания социальных, ситуативных, контекстуальных правил*, которых придерживаются носители языка, *дает ответ на вопрос: почему, где, когда и как говорят носители языка, какое значение они придают отдельным словам и выражениям в зависимости от различных обстоятельств?* [6] Это сложное образование, включающее в себя *умение поддерживать* нужную коммуникативную дистанцию, *адекватно реагировать* на меняющуюся тональность общения, *понимание, что должен знать* носитель данной культуры, это *умение развивать* тему речи в определенном ключе общения, *строить* тексты в различных сферах общения по принятым канонам, а также *правильно использовать* ансамбль языковых и невербальных средств, необходимых для успешного общения в определенной ситуации [7].

Коммуникативная компетенция имеет системную организацию, структура которой формируется целым рядом составляющих, между которыми устанавливаются определенные связи и отношения [8]. Однако разными исследователями предлагаются различные классификации коммуникативной компетенции, и каждая из них предполагает раскрытие какой-либо определенной ее стороны.

Так, например, И. А. ван Эк выделяет шесть видов компетенций: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции [9]. Другие исследователи указывают на наличие грамматической, прагматической и социолингвистической компетенций, которые отличаются как количеством входящих в них компонентов, так и степенью взаимосвязи, существующей между данными компонентами. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова указывают на наличие языковой или лингвистической, речевой, лингвострановедческой и страноведческой компетенций. И. В. Михалкина выделяет языковую,

речевую, лингвострановедческую и предметную компетенции. Некоторые исследователи (Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова) в состав коммуникативной компетенции включают *когнитивную* компетенцию, предполагающую готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности, а также *информативную* компетенцию, которая обозначает владение содержательным предметом общения – фоновыми знаниями, знаниями о другой картине мира, владение информацией о предмете общения. В настоящее время особое внимание уделяется такой компетенции, как *межкультурной*. Она охватывает онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная компетенция включает ее языковые и речевые способности [10]. Это отдельные виды компетенций, но все они тесно взаимосвязаны.

Следует отметить, что большинство исследователей в области коммуникативной компетенции в ее составе различают лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную и предметную виды компетенций.

В состав *лингвистической* компетенции входит понятие «знание языка», которое включает знания из области лексики, морфологии, синтаксиса, языковых формул и их смысловых функций. При этом также указывается, что лингвистическая компетенция служит пониманию понятийных связей в их корректной грамматической, лексической и семантической формах [11].

*Дискурсивная* компетенция предполагает способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также связана с умением продуцировать целостные, связные и логичные высказывания, используя при этом разнообразные лингвистические средства.

*Социолингвистическая* компетенция отражает социокультурные условия использования языка. Это способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, т. е. кто является партнером по общению.

*Социокультурная* компетенция включает в себя знание национально-культурных особенностей речевого взаимодействия, т. е. это знания культуры, истории, норм поведения и этикета носителей языка и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

*Социальная* компетенция образована социальными факторами



функционирования языка и оперирования языком, т.е. компетенция на уровне мотивационно-целевой ориентации в ситуации общения. Это умение и желание взаимодействовать с другими, умение помочь другому поддержать общение, способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению.

*Стратегическая* компетенция предполагает умение заполнять пробелы в недостаточном знании языкового кода при помощи вербальных и невербальных средств, то есть это средства, к которым прибегает человек, если коммуникация не состоялась.

*Предметная* компетенция включает совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в той или иной области. Она раскрывает содержание высказывания через знания человека об окружающей действительности.

В обучении иноязычному письменному дискурсу необходимо учитывать и формировать все составляющие коммуникативной компетенции, поскольку каждая из них имеет определенное значение и способствует формированию у обучаемого разносторонней компетенции в данном виде речевой деятельности.

Письменная иноязычная коммуникация – это проникновение в другую культуру, знакомство с жизнью людей, язык которых изучается, понимание их образа мыслей и поведения. Картина мира, которая складывается в мышлении носителями языка, требует адекватного выражения языковыми средствами. Это возможно при условии такой организации языковых средств, которая бы позволила адекватно реализовать коммуникативную интенцию в любой ситуации общения [12].

Таким образом, *коммуникативную компетенцию в письменной речи* можно определить, как сформированность навыков и умений выбирать языковые средства, соответствующие ситуации общения, для реализации своего коммуникативного намерения с учетом экстралингвистических характеристик данной ситуации, в которых осуществляется коммуникация. Поэтому компетентный пишущий обладает умениями создания различных жанров того или иного функционального стиля в определенной ситуации общения.

Рассмотрим сущность и значение каждого из видов коммуникативной компетенции в процессе обучения продуцированию иноязычного письменного дискурса студентов-журналистов.

*Лингвистическая* компетенция в журналистской деятельности – это, по сути, знание системы языка (лексики, грамматики), упот-

ребляемой носителями определенного культурного общества в газетно-публицистическом стиле для передачи какой-то информации. Без владения данной компетенцией трудно представить успешное осуществление коммуникации. Журналист, пишущий на иностранном языке, должен обладать знаниями, а также умениями употребления лексических единиц, грамматических и синтаксических конструкций, свойственных публицистическому стилю, чтобы правильно применять их в соответствующей ситуации письменной коммуникации. Сформированность лингвистической компетенции предполагает наличие умений пользования профессиональным журналистским языком.

Если лингвистическая компетенция предполагает знание и умение оперировать журналистским языком вообще, то *социолингвистическая* компетенция обозначает наличие знаний и умений использовать те или иные языковые средства в зависимости от цели и ситуации общения, выбранного газетного жанра.

Для того чтобы что-то сообщить в газетной статье, необходимо принимать во внимание особенности речевого взаимодействия носителей языка, нормы этикета, принятые в этом обществе. Нужно знать, какие следует использовать языковые формы для освещения того или иного события, факта, явления, учитывая культурные особенности другого народа, чтобы понимание со стороны читателей было адекватным. Это все и предполагает *социокультурная* компетенция. С ней непосредственным образом связана *социальная* компетенция как умение и желание взаимодействовать с другими, ориентироваться в ситуации общения, принимать во внимание партнеров по общению. Действительно, при письменной коммуникации автору важно установить контакт с читательской аудиторией и получить обратную связь, которая (в нашем случае) осуществляется через письма читателей в газету, встречи с журналистами.

*Дискурсивная компетенция.* В настоящее время данной компетенции отводится особое место в обучении иноязычному общению, и многие исследователи понимают ее достаточно широко (Л. П. Каплич, О. И. Кучеренко, Н. П. Головина и др.). Так, дискурсивная компетенция – это уже не только создание целостных и связных текстов с использованием различных средств связи (J. A. van Ek, 1993), но также знание различных типов дискурсов и правил их построения, умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и создавать эти дискурсы (M. Canale, M. Swain, 1980; S. Moirand, 1990; Y. Simard, 1995; О. И. Кучеренко, 2003; Н. П.

Головина, 2005).

Рассматривая дискурсивную компетенцию, мы расширяем значение данного понятия, а также его содержание и, таким образом, считаем, что данная компетенция предполагает знание *типов взаимодействия*, *тех ролей*, которые коммуниканты на себя принимают, и, соответственно, умение взаимодействовать друг с другом, выступая в той или иной роли. Кроме того, это знание самого себя как коммуниканта и того, с кем я общаюсь и каково содержание нашего взаимодействия в процессе общения по данному предмету. Это также знание о том, как *вербализуются* те или иные типы взаимодействия и актуализируемые роли (при помощи лексических, грамматических, этимологических, синонимических, антонимических и других средств). Мы считаем, что дискурсивная компетенция включает и знание о том, что *текст* – это не заданный один тип взаимодействия коммуникантов, а это *целый набор ролей и типов*, собранных в одном тексте, иерархически и синтагматически вписанных в форму общения, т. е. в определенное время и пространство. Данная компетенция включает также владение в равной степени *знанием о предмете общения* и *умениями его вербализации в дискурсе*. Владение дискурсивной компетенцией обозначает *знание жанрового разнообразия текстов*, которые не являются однородными по своей сути, а выступают как синтезированные.

Таким образом, дискурсивная компетенция включает в себя широкий спектр знаний и умений, необходимых как для продуцирования письменного дискурса, так и для его непосредственного понимания.

В самом общем смысле *дискурсивная компетенция*, как мы считаем, в письменной журналистской деятельности предполагает, *во-первых*, способность интерпретировать (декодировать) различные газетные тексты, *во-вторых*, эта компетенция предполагает анализ и учет социального контекста (его экстралингвистических характеристик) в рамках той ситуации, в которой осуществляется коммуникация при создании собственного письменного продукта, *в-третьих*, владение умениями построения целостных и связанных текстов различных газетных жанров.

В тексте автор представляет какую-то информацию об окружающей нас действительности, посредством слов отражает картину мира, и ее правильное видение, правильное понимание во многом зависит от предметных знаний самого адресанта сообщения, того, о чем он говорит читателям. В этом и проявляется наличие у

пишущего *предметной* компетенции, в той области, с которой он имеет дело. Так, в журналистской деятельности можно выделить большое количество предметных сфер, в которых работает специалист. Это и политическая, и экономическая, и спортивная, и социальная, и образовательная сферы. Поэтому, чтобы написать интересный материал, журналисту следует уметь ориентироваться в той или иной области, обладать знаниями о предмете описания в тексте.

И наконец, *стратегическая* компетенция важна пишущему для того, чтобы уметь устранять недопонимание во время коммуникации, хотя в письменном дискурсе это представляется намного сложнее, чем в устном. Следовательно, при письменной коммуникации автор должен быть предельно внимательным и, создавая текст, представлять себя в роли читателя. Данная компетенция особенно важна журналисту, пишущему материал, рассчитанный на международную аудиторию, поскольку международный читатель может и не владеть всем объемом информации, о которой идет речь в тексте. В газетных текстах это могут быть различные способы, позволяющие раскрыть содержание, а также привлечь внимание аудитории к материалу, такие, как использование интересных заголовков, фотографий, цитат, мнений экспертов, статистических данных, которые способствуют лучшему прочтению заложенного контекста в дискурс.

Таким образом, при письменном общении виды коммуникативной компетенции находятся в непосредственной зависимости друг от друга и дополняют друг друга. Поэтому для продуцирования письменного иноязычного дискурса печатных средств массовой информации студентам необходимо овладеть всеми видами коммуникативной компетенции и, соответственно, приобрести определенные знания и умения, составляющие основу данных компетенций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева, Н. В.* О Компетентностный подход к обучению английскому языку / Н. В. Васильева, А. Попкова, М. М. Гончакова, М. М. [Электронный ресурс]. – 2005. Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Article/Filology/1-3/7.html/>. – Дата доступа: 02.05.2006.
2. *Зыгмантович, С. В.* Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотекарей / С. В. Зыгмантович // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2005/disk/31.pdf>. – Дата доступа: 02.05.2006.

3. Щеголева, О. Н. Педагогические условия реализации компетентного подхода к обучению иностранному языку как специальности / О. Н. Щеголева // Лермонтовские чтения 7 [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Article/Pedag/12/2/152.html/>. – Дата доступа: 20.04.2006.
4. Лебедева, О. Е. Коммуникативный подход в образовании / О. Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
7. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Сб. науч. тр. / Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–18.
8. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – Вып. 4. – С. 54–60.
9. *Ek Jan A. Objectives for Foreign Language learning. – Vol. 1, Council for Europe Press, 1993. – 87 p.*
10. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
11. Колшанский, Г. В. Вопросы обучения иностранному языку в аспекте коммуникативной лингвистики / Г. В. Колшанский // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 185. – С. 3–14.
12. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.

**Александрович М. О.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРС-КОМПЕТЕНЦИИ И ИНТЕРЕСА К УЧЕБЕ СТУДЕНТОВ**

*Недостаточно,  
чтобы твои слова были сказаны к месту,  
надо, чтобы они были обращены к людям.*

**Лец**

Данная статья посвящена анализу методов формирования дискурсно-компетенцией и интереса к учению студентов. Проанализированные данные позволили прийти к выводу, что формирование дискурсно-компетенции стимулирует формирование интереса к учебе студентов. Характер используемых приемов обучения непосредственно обусловлен уровнем подготовки учащихся и теми целями, которые они перед собой ставят, конкретным видом их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** дискурс-компетенция, интерес к учебе, студенты.

В современных условиях развития общества возрастает роль активности человека, его умения организовывать свою деятельность. В связи с этим приобретает актуальность проблема развития у студентов способностей, создающих основу для достижения успеха в учебной, профессиональной, творческой и других видах деятельности. В условиях глобальной интеграции культур, растущей мобильности населения, развития туризма и личных контактов знание иностранного языка становится жизненной необходимостью, которая ставит перед теорией обучения иностранным языкам новые проблемы, отвечающие современным потребностям общества.

По мнению, С. Д. Смирнова [10], на успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов.

К индивидуально-психологическим особенностям студентов традиционно относят:

- **уровень интеллекта** (общего, социального и т. д.) – рассматриваемый как способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач;
- **креативность** – как способность самому вырабатывать новые знания;
- **учебная мотивация** – высокий уровень развития которой обеспечивает сильные положительные переживания при достижении учебных целей;
- **высокая самооценка** – высокий уровень развития которой приводит к формированию высокого уровня притязаний и др.

Основной целью обучения иностранным языкам в современных условиях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, готовности к реальному иноязычному общению [4].

В основе **коммуникативной компетентности** (компетентности в общении) лежит социальный интеллект, понимаемый как

комплекс способностей, обеспечивающих успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе. Ю. Е. Прохоров [8] отмечает, что мы должны научить учащегося в определенных условиях его бытия вступать в коммуникацию так, как это принято в данных условиях бытия и с использованием тех языковых/речевых элементов коммуникации, которые соотносятся с этими принятыми правилами.

Несомненно, сегодня, когда обществом востребованы активные, творческие и мобильные специалисты, способные самостоятельно решать проблемные ситуации, обладающие интегративными умениями и навыками, свободно владеющие несколькими иностранными языками при преподавании иностранных языков, важную роль играет формирование коммуникативной компетенции студентов и особенно такой ее составляющей, как **дискурсивная компетенция**.

Существующие подходы трактуют **дискурсивную (дискурсивную) компетенцию** как способность порождать дискурс, т. е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии [1]; как способность создавать/воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения [2]; как знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения [6]; как сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста [5; 12]; как способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста [13].

Студент с высоким уровнем развития дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте [1]. Для успешного достижения высокого уровня дискурсивной компетенции недостаточно хорошо развитого интеллекта, неисчерпаемой креативно-

сти, высокой внутренней и внешней мотивации, высокой самооценки. Формирование дискурс-компетенции неразрывно, на наш взгляд, связано с формированием у студента *интереса* к учебной деятельности.

*Интерес* (от лат. interest имеет значение, важно) определяется в психологии как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности. Содержание и характер интереса связаны как со строением и динамикой мотивов и потребностей человека, так и с характером форм и средств освоения действительности, которыми он владеет [3].

В. М. Симонов [9] выделяет два уровня интереса:

- уровень ближайшего интереса;
- уровень коренного интереса.

Различие между ними В. М. Симонов обозначает, например, в аспекте временного отношения: первый исходит из ценности данного момента в случайных обстоятельствах навязанного субъекту бытия, по сути представляя из себя его (бытия) приспособительный момент (в нашем случае интерес студента к учебной деятельности как таковой); второй ориентирован на будущее, определяющее настоящее в форме связанных самим субъектом обстоятельств, находящихся в отношении к субъекту (в нашем случае интерес студента к учебной, профессиональной деятельности) [9].

В исследованиях В. П. Титова и Е. М. Ложниковой [11] были выделены составляющие образовательной среды вуза, необходимые мотивированным студентам для поддержания интереса к учебе и успешного получения высшего образования:

1. Взаимодействие с «сильными» преподавателями, яркими личностями, мощными трансляторами и создателями собственных концепций учебного предмета. Работа в режиме прямого диалога с такими людьми воспринимается многими студентами как первейшее и необходимое условие личностного роста, интеллектуального продвижения. Дефицит подобного общения в вузовских стенах создает дискомфорт и разочарование.

2. Высокий уровень информационной базы (в том числе интернет-ресурсов) и организация современных библиотек позволяет молодым людям получать доступ к необходимым и разнообразным источникам.



Подобные навыки могут дополнять взаимодействие с «сильными» преподавателями или компенсировать его отсутствие.

3. Специфическая интеллектуальная и культурная среда, отличающаяся «здоровой конкуренцией», приоритетом собственно учебных достижений, а также ценность «командной работы единомышленников». В случае реализации этой установки в вузе студенты испытывают удовлетворение даже при недостаточности других составляющих.

На определенном этапе жизнедеятельности для студентов основную роль играет учебная деятельность, деятельность профессионального становления. В вузе эта практика преломляется через профессиональное отношение, формирующееся у будущего специалиста в процессе его обучения. С. Д. Смирнов подчеркивает, что в идеале образовательная система должна быть построена по форме интереса, как элемента инверсии объекта обучения в субъект и наоборот [10].

Зная условия и закономерности организации конкретного вида деятельности, можно наладить процесс управления этой деятельностью посредством интереса. В обучении иностранному языку, например, интерес можно стимулировать следующими путями:

- один состоит в использовании интереса студента к самому себе, привлечении материала из жизни самого студента, использование его имени и примеров, относящихся к его учебе и накопленному опыту, позитивные суждения о работе студентов на занятиях и об их способностях;
- второй состоит в выделении нового или яркого элемента в учебном материале [14].

Еще одним способом формирования интереса студентов к учебе является преподавание иностранного языка для специальных целей (LSP / ESP), особенность которого является то, что подбор языкового материала направлен на удовлетворение запросов конкретных дисциплин и видов деятельности. Профессионалы будущего, наряду с необходимостью обучения базовым знаниям, должны владеть навыками, удовлетворяющими целям и задачам, связанным с их основной специальностью.

Преподавание иностранного языка для специальных целей требует сосредоточения усилий преподавателей в первую очередь на описании и упорядочивание языкового материала в объеме, далеко превосходящем нужды повседневного общения. При отборе материала необходимо руководствоваться сложившимися в методике преподава-

ния принципами: постепенно усложнять языковой материал, производить его градуирование, проводить детальный анализ языковых единиц, употребляемых в конкретном виде деятельности.

Как показывают исследования И. Л. Плужник [7], для овладения профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникативной компетенцией / дискурс-компетенцией в гуманитарной сфере необходимо:

- *формировать мотивы*, направленные на расширение межкультурного профессионального опыта посредством погружения в ситуации, отражающие различия субкультурных ценностей, и воспитания уважения к этим различиям, непредвзятого, нестереотипного отношения к ним, нацеленности на установление профессиональных контактов и отношений;
- *формировать когнитивную основу*, включающую в себя способность осознавать общее и специфическое в культурно-языковых картинах мира посредством сравнения, осмысления и принятия культурно-специфических различий, выраженных в нормах, ценностях, поведенческих образцах в контекстах профессиональной деятельности, что позволит преодолеть этноцентризм, культурный шок, усилит адаптивные механизмы интегрирования в межкультурную среду;
- *формировать образцы поведения*, придавая им толерантный характер на основе способности понимать других, гибкости речевых и неречевых средств, некатегоричных суждений; реализовать процесс формирования МКК на основе технологий кросс-культурного анализа и комментирования профильных аутентичных текстов; контекстного наблюдения; тренинговых технологий рефлексивности, профессионального поведения, эмоционально-речевой сензитивности; методов анализа профессиональных инцидентов, решения профессионально-значимых ситуаций-кейсов; аутокомментирования витагенных МК ситуаций, анализа профессиональной сензитивности, ключевого информанта; приемов ассоциативного развертывания профессиональных перспектив, анализа культурно-маркированных иноязычных средств [7, с. 4–5].

Отсутствие же стремления к овладению дискурс-компетенцией и интереса к учению вообще в студенческой среде в большей мере обусловлено отсутствием ситуации, призванной поддерживать и обеспечивать будущую профессиональную деятельность, а именно педаго-

гической ситуации, как ситуации снятия противоречий между реальной практикой и теоретической подготовкой будущего специалиста в деятельности учения. По этим причинам интерес к учению зачастую возникает лишь косвенно, как связь мотивов жизненного самоопределения с закономерностями ситуации жизнедеятельности в ущерб, а зачастую и в обход учебной деятельности [9].

Таким образом, формирование дискурсно-компетенции стимулирует формирование интереса к учебе студентов. Характер используемых приемов обучения непосредственно обусловлен уровнем подготовки учащихся и теми целями, которые они перед собой ставят, конкретным видом их будущей профессиональной деятельности. Необходимо еще раз подчеркнуть, что в вузе сфера науки является субстанцией образовательной деятельности, направленной, в свою очередь, на формирование своего субъекта, и что прежде, чем приступить к преподаванию, преподаватель должен представить себе, какова эта конкретная субстанция.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бастрикова, Е. М.* Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С.43–48.
2. *Елухина, Н. В.* Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. М., 2002, № 3, – С. 9–13.
3. *Здравомыслов, А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
4. *Игнатенко, Н. А.* Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2000. – 17 с. / [http://orel2.rsl.ru/dissert/ignatenko\\_n\\_a/!ignatenco\\_na\\_akd.pdf](http://orel2.rsl.ru/dissert/ignatenko_n_a/!ignatenco_na_akd.pdf)
5. *Караулов, Ю. Н.* От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров // Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5–11.
6. *Кучеренко, О. И.* Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения. – М., 2000.
7. *Плужник, И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. доктор. пед. наук: 13.00.01 / Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2003. – 29 с. / <http://www.tmnlib.ru/resources/abstract/pdf/Pluzhnik.pdf>
8. *Прохоров, Ю. Е.* Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта. Наука, 2004
9. *Симонов, В. М.* Проблема формирования интереса в контексте решения образовательных задач в рамках вуза // <http://flogiston.ru/articles/educational/interest>

10. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // <http://flogiston.ru/articles/educational/interest>
11. Титов, В., Ложникова Е. Студент в поисках элитного образования // [http://innerasia.ru/uploads/Titov\\_Loznikova\\_9.pdf](http://innerasia.ru/uploads/Titov_Loznikova_9.pdf)
12. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Дискурс-анализ: этапы и модели исследования // <http://www.auditorium.ru/conf/data/4483/uhvanova.doc?PHPSESSID=e3ff21375bd937f37>
13. Ek, J. A. van, Trim J.L.M. Threshold Level 1990. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
14. [http://www.istok.ru/learn-n-teach/Hunter/Hunter\\_3.shtml](http://www.istok.ru/learn-n-teach/Hunter/Hunter_3.shtml)

**Ухванова-Шмыгова И. Ф.**

## **ДИСКУРСНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ МЕСТО В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Статья посвящена компетентностному подходу в изучении иностранного языка и, в частности, таким двум актуальным сегодня компетенциям, как дискурсная и методическая. В статье предлагаются определения этих ключевых компетенций и объяснение их места среди других компетенций, включенных в специальной литературе в список значимых в процессе преподавания иностранного языка. Помимо этого, здесь обсуждаются технологии и задания, с помощью которых эти компетенции вводятся в процесс обучения иностранному языку. Наше внимание обращено также на навыки, которые вырабатываются у студентов и совершенствуются в процессе учебной деятельности, благодаря фокусировке на данные компетенции.

**Ключевые слова:** процесс преподавания иностранного языка в вузе, компетентностный подход к изучению живого языка, дискурсная компетенция, методическая компетенция, техники, задания, навыки.

Среди относительно небольшого числа подходов к преподаванию в современном вузе в целом и преподаванию иностранного языка в частности, которые специалисты Беларуси считают актуальными именно сегодня, особое место занимает *компетентностный подход*, переносящий внимание с позиции «знания» на позиции «*навыки*» и «*компетенция*» (в европейском контексте понятие «навыки» объединяет в себе два понятия, принятые в русскоязычной методологической науке – «навыки» и «умения»). Этому подходу посвящен уже не один выпуск ключевого для белорусской методической и педагогической мысли журнала «Вышэйшая школа» [1].

Понятия «навык» и «компетенция» в центре внимания и методистов Совета Европы, работающих над тем как, максимально повысить качество преподавания иностранного языка в школе и вузе [2]. Так, Европейский координационный совет по университетскому образованию обращает внимание практически всех преподавателей университетов тех стран, которые входят сегодня в Евросоюз (какой бы предмет они не вели), на необходимость фиксации в программах своих курсов того, какие именно навыки и компетенции каждый из них формирует у студентов в процессе прохождения курса. Над спецификацией навыков и компетенций университетских курсов работают сегодня преподаватели всех стран, недавно вступивших в Евросоюз, ибо до сих пор это не являлось обязательным для абсолютного большинства вузовских программ.

Преподаватели иностранного языка в этом смысле являются достаточно продвинутыми среди других коллег вузовской дискурсной группы. Они не строят, а, скорее, уточняют и развивают тот набор компетенций, который уже относительно давно рассматривается в качестве обязательного в преподавании иностранного языка в школе и в вузе.

Обучая школьников и студентов живому иностранному языку, мы, учителя, преподаватели, считаем важным осознание того, что набор тем для дискуссий, материала для чтения, проблематики для написания эссе или выполнения проектов *может и должен меняться*. Материал не является самозначимым, а зависит от того, что актуально в обществе сегодня, что весомо, что нового дали обществу естествознание, наука, культура, философия, мораль, каково новое слово в той сфере деятельности, которая является профессиональной для студентов вуза. При этом неизменными (впрочем, и это опять-таки в определенном смысле относительно, хотя и более устойчиво) остаются наборы навыков и, соответственно, компетенций, которые должны быть сформированы в процессе учебы.

В документах, издаваемых Советом Европы и, в частности, Департаментом по языковой политике, находящемся в Страсбурге [2 – 4], подчеркивается тот факт, что компетентностный подход является естественным приемником деятельностного подхода. Именно последний позволяет учитывать весь *диапазон личностных характеристик человека* как субъекта социальной деятельности, в первую очередь (1) когнитивные, (2) эмоциональные и (3) волевые ресурсы (!), без чего просто невозможно организовать качественный учебный процесс.

«Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он, как субъект социальной деятельности, развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную» [2, с. 8].

Под *компетенцией* здесь понимается сумма знаний (соответственно, можно сказать, что приемником компетентного подхода является знаниевый подход), умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. *Общие компетенции* не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Они включают знания (know), умения (know 'how to do'), экзистенциальную (know 'how to be') компетенцию и способность учиться (know 'how to study').

*Коммуникативные (языковые)* компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств. Сюда программные документы включают лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую компетенции, которые далее в работах методистов-теоретиков разбиваются на более мелкие, специфицирующие компетенции. В этой связи вводятся дополнительные категории «контекст» и «речевая деятельность», «вид коммуникативной деятельности», «коммуникативный процесс», «текст», «сфера общения», «стратегия», «задача». Но, к сожалению, нет термина «дискурс». Мы полагаем, что этот факт несколько мешает осознанию целостного пространства компетентного подхода. Мы видим (в дефинициях) фокусировку на «личность», но не «личности во взаимодействии», фокусировку на «спектр событий» или «ситуативные факторы» как «фон», на котором осуществляются (почему здесь использован пассивный залог? – И. У.) коммуникативные действия, но не как источник содержания: «личность» сама по себе, «коммуникативные действия» сами по себе, «содержание коммуникации» само по себе. Такое определение терминологии – не взаимопроникающее, не взаимоориентированное, не взаимоверифицирующее – ослабляет связи между категориями, равно как и группами компетенций. В таком (аналитическом) контексте *процесс* становится важнее *результата*. Результат, т. е. конечный продукт, представленный в виде *эффективного коммуниканта*, перестает быть очевидным. Скорее, это просто коммуникант, обладающий неким набором компетенций.

Но мы сегодня говорим об установке на качественное образование, когда приходит понимание того, что ошибки в коммуникации есть ошибки жизненно важные: иногда это выбор между войной и миром. Мы полагаем, что мостик к обучению *эффективной коммуникации*

*ции* (на каждом из этапов обучения) легче перекинуть, когда есть синтезированное видение вышеперечисленных категорий, уточнение одной через другую, их верификация. То есть они все должны быть не простой суммой знаков, а единым текстом, единой мыслью, чтобы не приходилось выбирать одну, более значимую (как в детских вопросах: кто важнее – папа или мама?), и подчинять ей другие. Но именно на этот выбор простое перечисление и настраивает. Вот почему рядом с идеей о взаимосвязи категорий компетентностного подхода появляется и идея необходимости выбора «учащимися, преподавателями, составителями учебных программ, пособий и текстов одной, приоритетной категории и ее соотношения с остальными категориями» [2, с. 9].

Дискурс-подход, изначально ориентированный на естественность многоуровневого, полифоничного содержания, может предложить по своему соорудить эти категории, и, соответственно, соорудить весь набор выделяемых методистами компетенций, с помощью которых устанавливается степень владения учащимися живым языком (возможные наборы компетенции перечислены в вышеприведенной статье О. В. Луцинской «Компетенции в обучении иноязычному письменному дискурсу студентов-журналистов», с. 219). Мы полагаем, что можно говорить о том, что все эти категории соорудены (с позиции их содержания) линейно, структурно, иерархически и системно. Остановимся на этом несколько подробнее.

*Линейная зависимость.* Список компетенций, предлагаемых для формирования, у учащихся построен от простого к сложному, от языковой к речевой, от речевой к социальной и т. д. Это своего рода матрешка: ты получаешь знание о языке, и тогда тебе надо открыть следующую матрешку, т. е. получить знание о речевом функционировании и, далее, о социальной специфике взаимодействия коммуникантов, кросс-культурной и т. д. Этот набор всегда кажется незавершенным, как и сама познавательная деятельность людей. Перед молодежью время ставит новые задачи для поиска путей их решения, вот тут и открывается бесконечная глубина «матрешки».

*Структурная зависимость.* Можно рассмотреть компетенции и с позиции их проявления одна в другой. Так, кросс-культурная компетенция это единение и языковой, и речевой, и социальной компетенций, социальная, в свою очередь, это взаимодействие кросс-культурной и профессиональной и т. д. Например, интерпретация английского слова «автор» как «он» в одном случае корректна, а в другом (по отношению к автору-женщине) нет, а грамматика здесь ни при

чем. Это и вопрос культуры, и профессионального взаимодействия и социального взаимодействия, и речевого порождения. Здесь важно то, что каждый конкретный случай неудачного употребления языка может иметь не только языковую подоплеку, но также и социальную, профессиональную, кросс-культурную и пр. Порождение текста есть синтез, сведение компетенций воедино. Восприятие – анализ, разложение набора общей и коммуникативной составляющих. Знание набора составляющих в этом многогранном, но при этом целостном коммуникативном процессе обеспечит многоуровневую фильтрацию: ошибка уровня языковой компетенции компенсируется знанием уровня социальной компетенции, профессиональной, кросс-культурной и пр.

*Системная зависимость* (зависимость системного порядка). Можно говорить и о том, что все компетенции переплетены уже своими названиями: коммуникативная не может не быть социальной, речевая – языковой, социальная – кросс-культурной и т. д. Нет ни одной из них абсолютно «чистой». Соответственно, социальное взаимодействие и коммуникативное – это, по существу, синонимы. Может быть, в этом и причина того, что термины определяются в документах абсолютно изолированно, с целевой задачей как бы развести их по полочкам, но не свести. Но при таком подходе все же теряется связь и создается некая иллюзия, что аналитически рассеченные позиции могут жить самостоятельно. Обучая каждой компетенции, каждой категории по отдельности, мы учим мертвым языкам, мертвым текстам. Живые тексты этого не прощают. Так, язык может стать мертвым у обучающегося студента уже в период обучения, и потребуются много времени, чтобы он ожил в ситуации реального общения. Если такие ситуации были незначимыми в процессе обучения, если категория «контекст» так и осталась всего лишь *фоном*, а не *структурным элементом* порождаемого или воспринимаемого текста в процессе учебы, можно сказать, что компетентностный подход «расщепился» и в итоге не реализовал себя. Владение лишь одной компетенцией означает не просто отсутствие определенных навыков/умений общения, а полное отсутствие таковых. Так, не удивительна оценка уровня владения английским языком студента БГУ, поставленная американским фулбрайтовским профессором за написанное этим студентом эссе: «Студент безграмотен, ибо он пишет, так как говорит». Общение может быть и письменным и устным. Если у студента сформированы только навыки и умения говорения, учитель вправе оценить письмен-



ный текст на «неудовлетворительно». И не следует здесь питаться иллюзиями. Выпускник университета при недостаточном количестве часов на иностранный язык так и может остаться безграмотным, ибо грамотность – это владение всеми видами речевой деятельности и всеми компетенциями, а особенно теми, которые затребованы временем и «языковым» социумом.

*Иерархическая зависимость.* Значимость компетенций зависит от огромного множества факторов (постоянно действующих причин) и фактумов (результатирующих причин), а значит неправильно соотносить компетенции исключительно с личностью говорящего либо слушающего, с условиями общения, с целями и задачами общения, со сферой общения и т. д. Только совокупность, правильного, а, точнее, оптимального соотношения всех, т. е. их ранжирование, обеспечивает хороший результат. Казалось бы, невидимые, неманифестируемые, т. е. имплицитные составляющие и не нужны. Но они потому и не видимы, что правильно подобраны. Да каждая из компетенций, каждая из категорий может быть осмыслена и подана как первостепенная, при условии, что все остальные с ней соотнесены и ее значимость поддерживают. Лектор, цель которого передать какую-то информацию, или анализ каких-то проблем, или отношение к ним, может осуществить ее, только если эта цель первостепенна и для аудитории, но и это не все. Если он выберет правильный тон, язык, отношение к аудитории и другие «если», которые составляют саму суть категорий, о которых уже говорилось выше.

Что следует из предложенной нами соорганизации компетенций по четырем пространственным содержательным компонентам «иерархия», «структура», «система» и «линия»? Только то, что пересмотр уже имеющегося набора компетенций, по существу, не есть привнесение чего-то абсолютно нового, а есть *уточнение* позиций, есть результат обнаружения *нового* прочтения того, что уже известно. В то же время введение новой компетенции отражает и изменение фокуса внимания как методистов, так и общества в целом.

Обратимся в этой связи к двум компетенциям, которые заявлены в заголовке данной статьи.

*Дискурс- компетенция.* Содержание данного сборника вполне логично выводит нас на обсуждение необходимости учета данной компетенции в ее актуальном для сегодняшнего дня прочтении, о чем уже было заявлено в ряде публикаций ранее [5, 6]. Понятие «дискурс-компетенция» исходит из принятия такого явления, как дискурс в его,

можно сказать, в классическом понимании, а именно «дискурс как социальное действие, как текст, включенный в социальный контекст» [7]. Дискурс есть действие, деятельность, речевая и, тем самым, социальная деятельность, вовлекающая коммуникантов, включающая их как некое единство, т. е. в их непосредственном взаимодействии. С целью того, чтобы подчеркнуть сам факт единства коммуникантов, и был введен А. Е. Супруном термин «кортеж» (коммуниканты как единое целое). В наше время кортеж общения включает в себя людей разных поколений, цивилизаций, а значит ценностных установок, разного пола, образования, разной национальности, этнической группы и др. Это не значит, что только сейчас эти социальные группы начали общаться между собой. Вопрос в том, что, как никогда, получил осознание тот факт, что каждая группа пользуется своими кодами общения, своим языком, по-своему «означивает» одни и те же реалии (по-своему структурирует реальность, устанавливает свои иерархические связи, строит свой нарратив, у нее свои языковые предпочтения). Каждая группа несет и свою культуру, свой стиль поведения и др. Игнорирование этого факта – это отказ от эффективного взаимодействия, эффективного общения, без которого уже невозможно сосуществование людей. Мы знаем, что общения, не включенного в социальный контекст, не существует, а точнее, теоретически не может существовать. Но сплошь и рядом люди общаются, не слушая и не слыша друг друга, до конца не понимая друг друга, навязывая свои значения, значения сильного, или не уточняя их и вовсе, оперируя типовыми, расхожими штампами, стереотипами, превращая текст в пустышку, что мы видим сегодня на телевизионных экранах. Общение актера с аудиторией уже заменено смехом за кадром, зрителю только предлагается просто включиться в действие и тупо повторять реакцию мнимой аудитории. Мнимой, потому что включается смех по заказу, другая реакция по заказу, не имеющие прямого отношения к данному конкретному действию. Создается иллюзия присутствия аудитории, и аудитория уже содержательно и не нужна, разве только формально.

Мы стремились когда-то реконструировать смысл автора, ибо автор всегда был чем-то великим, значимым. Потом потеряли автора и нашли аудиторию, ну а потом и аудиторию потеряли. Теперь тексты функционируют сами по себе, порождая новые, общаясь с новыми, опутывая человека. Не удивительно, что встал вопрос о самоидентификации личности. Поиска себя в этом социальном лабиринте. Но вместе с тем встает и вопрос о самоидентификации текста. Что текст

грядущий нам готовит? Как на нас будет воздействовать? Какими мы станем?

Как мы писали когда-то дипломные работы? Мы шли от проблемы, собирали библиографию, выбирали главные тексты, читали, конспектировали, интерпретировали, преобразовывали, складывали свои мысли, думали. Теперь студенты порой идут не от мысли, не от проблемы, а от слова, а дальше уже Интернет как-то выведет. Готовые тексты сваливаются на них, они их берут, не осмысливая, не оценивая, не интерпретируя, порой даже не вычитывая – вот и материал. Кто с кем общается? Ученый, написавший статью, со студентом? Студент, собравший диплом, с оппонентом? педагогом? Никто и ни с кем. Создается полная *иллюзия*, в данном случае, академического общения. То же самое и в других сферах. Телевидение каждой отдельной страны кажется уникальным, только если не выезжаешь за рубеж. Там же ты увидишь за небольшим набором эксклюзивных национальных программ все те же самые развлекательные игры, проекты, сериалы, типа «Моя прекрасная няня», но только уже с местными актерами. Незнание языка не помеха, реплики, тексты, ужимки актеров, по сути, будут теми же самыми. Мы в нужном формате, нужном жанре, на нужной волне. Понимать, в смысле реконструировать что-то из текста, не надо. Думать тоже. Мы в новой пространственной и временной форме, мы «глобализованы».

Теряется культура общения, которую мы создавали столетиями. Теряется уважение к себе, к аудитории. Да мы и не существуем. Мы просто придаток какой-то гигантской, по сути неживой, обездушенной машины, питающейся деньгами и порождающей деньги. Машины, которая решает за нас, что хорошо, а что плохо, которая диктует нам стиль жизни. Как быстро мы все, страны, вставшие на путь реформирования, отказались от свободы поиска себя, своего пути в жизни, истинной, а не мнимой независимости, реального, а не кажимостного. Впрочем, это только одна сторона нашей сегодняшней реальности. Вторая – это и есть движение к себе. К своему Я, к самоуважению и уважению Другого.

Это и есть пик той самой ситуации, когда актуальной становится *сам факт зарождения дискурс-компетенции*, т. е. видения текста как содержательного потенциала, требующего реконструкции, т. е. работы. (Мы намеренно сохраняем иное название компетенции: не дискурсивная, а дискурсная, ибо за ней стоит иное содержание, о чем мы уже высказывались.) И этот содержательный потенциал, требующий

реконструкции, интеллектуальной работы, включает в себя и предмет разговора, который далеко не очевиден, и самих общающихся, которые создают или воссоздают себя и свой мир в общении, свое видение мира, подвижное, креативное, и свое речевое поведение по отношению друг к другу, которое и есть часть их самих, они сами, и текст, ими порождаемый. Обучение такому общению – задача, которая если еще и не стала, то должна стать составной частью действительно качественного обучения выпускника средней школы, выпускника вуза. Качественного, но не количественного. Много не значит хорошо, переход на меньший объем того, что требуется знать, должен восполняться глубиной знания. Если школьник или студент сделал какой-то свой научный проект по какой-то учебной дисциплине, он познал не только и не столько свой предмет исследования, сколько путь, по которому следует идти к поиску нового знания в данной дисциплине, он стал компетентным. Только тогда он готов видеть, слышать, понимать и уважать своих коллег.

«Граница моего языка есть граница моего мира» – это высказывание Витгинштейна можно было бы продлить, сказав, что наш мир раздвигается не только с познанием языков (кодов общения), но и с познанием текстов, всего разнообразия отношений к ним и к миру.

*Формирование дискурс-компетенции*, таким образом, это *про-движение по пути*

- познания (*когнитивная составляющая*),
- признания (*прагматическая составляющая*),
- совершенствования языкового знания (знания кодов общения) (*парадигматическая составляющая*) и
- обретения знания макросинтаксиса, знания о том, как порождается коммуникативный продукт, как он упаковывается, что меняет упаковка (*синтагматическая составляющая*).

Соответственно, данная компетенция есть единство определенных знаний и навыков и в сумме представляет собой некое сложное единство. А значит, она есть, уже, по сути, синтезированная компетенция, как и коммуникативная, с той только разницей, что если коммуникативная компетенция больше обращена на форму общения, то дискурсная на содержание общения, а значит, по сути, она есть в первую очередь интеллектуальная компетенция.

Из вышесказанного следует, что формирование дискурсной компетенции возможно при объединении усилий педагогов самых разных дисциплин, ибо она интердисциплинарна по сути. Опыт работы по

преподаванию иностранного языка подсказывает, что ее формирование наиболее оптимально на этапе обучения иностранному для специальных целей (в том числе иностранному для академических целей) с привлечением дипломированных специалистов по двум направлениям – «иностраный +». Второй дисциплиной может быть история, психология, социология, философия. Такие специалисты у нас есть, их участие в написании учебников по иностранному языку нового поколения особенно ценно.

Что можно сказать об учебниках по иностранному языку, создаваемых с учетом формирования у студентов дискурс-компетенции. Такие учебники предполагают актуализацию целевого социального (в нашем случае профессионального) общения на уроках по иностранному языку, а именно: *нет просто заданий пересказать текст или выбрать ключевые слова или найти информацию о чем-то и зачитать ее*. В каждое такое задание должен быть вложен свой *профессиональный, социальный, ситуативный* смысл. Работая, мы никогда просто так не рассказываем ничего никому. Пересказ в реальной профессиональной деятельности может преследовать цель реферативной или аннотационной передачи материала в устной или письменной форме заказчику, пересказ коллеге/сотруднику какого-то материала (а скорее какой-то его части) с целью уточнения каких-то позиций текста, или точек соприкосновения интересов, или отношения, определения того, что более значимо для выполнения каких-то других работ. Пересказ может принимать форму лекции или информативного сообщения, опять-таки кому-то: студентам или коллегам по профессии, повышающим квалификацию, а быть может просто тем, кому это интересно. И кто в этом непрофессионал. Каждый раз это будет новый текст. Не похожий на другой: словарь, синтаксис, подбор цитат, аргументов. Последовательность, обращение – все осмысливается и меняется. Осмысление всех видов коммуникативной учебной деятельности со студентами на занятиях иностранного языка с позиции оптимального развития всех возможных заданий, с позиции актуализации дискурсной компетенции дело будущего. В качестве одного из результатов нашей работы над составлением учебного пособия, в котором бы нашли отражение данные теоретические посылки, можно назвать «Английский язык: введение в социальные науки и журналистику в диалогах, монологах и полилогах», вышедшей в издательском центре БГУ в 2003 г.

*Методическая компетенция* – естественное продолжение дискурсной. В то же время можно сказать, что дискурсная компетенция выходит из методической.

Профессиональная деятельность представлена теми же уровнями общения – межсубъектное общение, коммуникация в группе, коммуникация на массовом уровне. Учебный процесс включает в себя все те же три уровня: индивидуальная работа с о студентом, работа в небольшой группе. Лекционное обучение. И студенты общаются также между собой, в небольших рабочих группах. Либо ответ перед классом – группой. По сути, это разные установки, цели, задачи, мотивы. Умеют ли это делать студенты и преподаватели? Учили ли их этому? И оказывается, что в основной массе нет. Перескажи статью – задание привычное, но как именно надо пересказывать, как интерпретировать сложные высказывания научных статей, которые приходится порой «грызть» студентам, как составлять диалог, как участвовать в полилоге, как быть медиатором полилога, как оппонировать, высказывать критические замечания, но при этом не обидеть коллегу, да и простые, казалось бы, вопросы, как запоминать слова, как быстро читать, как конспектировать? Кто этому учит? Предполагается, что это студенты знают сами. Знают ли? Курс «Введение в специальность», читаемый на первых курсах в университетах, преследует уже иные задачи. А где курс «Формирование методической компетенции студента» или «Введение в работу с текстом», куда вошли бы и вопросы, что есть текст и что есть профессиональный текст, из чего складывается его содержание, что несёт с собой цитаты, ссылки, что такое академическое письмо, какие жанры академического письма существуют, каковы форматы высказываний, что такое эффективное общение и, в частности эффективное общение в группе, и многое другое. Такие курсы могли бы вести специалисты по дискурс-анализу и специалисты по информации и коммуникации, новой для Беларуси специальности, открывшейся в 1999 г. Дискурсисты ориентированы не на «голый», изолированный текст, а на текст в контексте, в ситуации общения, для них текст это действие, эффективное действие. Почему же не сделать с помощью этих курсов академическое, педагогическое, методическое действие еще более эффективным? Они были бы ориентированы на обучение интерпретации текстов, поиск и организацию содержания текстов, ведение диспутов, круглых столов, учили бы преодолевать конфликты, солидаризировать участников общения и в то же время видеть и понимать индивидуальность, ценить, использовать ее во благо группы,

видеть, что сегодня мы говорим жанрами и форматами, понимать жанры и форматы разного времени, разной культуры, разных цивилизаций.

Остановимся еще на одном частном вопросе: работа в группе, как составляющая методической компетенции студента. Обычные трудности, на которые указывают специалисты: один работает за всех, более слабые или неактивные подавляются более сильными и активными, работа каждого ориентирована только «на себя», упускается общая цель/интерес, наблюдается сумбурность обсуждения, налицо нерезультативность, нехватка времени, неумение презентировать результаты работы, поверхностность, превращение работы в пустое развлечение, конфликты, несоблюдение условий и др.

Но ведь методическая литература убеждает и в обратном, подчеркивая, что групповая работа развивает творческое мышление, гибкость ума, способствует формированию чувства ответственности, удовлетворяет потребности студентов в коммуникации и позволяет им чувствовать себя более уверенно, способствует лучшему пониманию и усвоению учебного материала и многое другое, весьма позитивное. Например, что приобретенные навыки и знания сохраняются в памяти гораздо дольше при таком виде работы, что групповая работа дает студентам возможность самостоятельно контролировать отдельные этапы учебного процесса, определять приоритетность задач, темп работы, и позволяет тем самым приобретать необходимые ключевые квалификации [8, 9].

Между теорией и практикой есть еще одна позиция. Учебная литература по иностранному языку до сих пор избегает включать в себя части, которые бы давали информацию о правилах ведения той или иной учебной деятельности. А такая информация явно затребована. В качестве позитивных примеров можно привести учебник «Writing» [10] и «Further Communication Strategies» [13], дающие информацию о том, как надо выполнять задания (например, специфику составления когнитивных карт) перед тем как дать студентам задание на ее выполнение. Есть правила, которые надо напоминать каждый раз, когда работа в группах имеет место на уроке. Пока их знание не станет естественной составляющей проведения данного вида работы в аудитории. Так, эти правила касаются, во-первых, иерархической организации группы, без которой группа не будет функционировать: *руководитель* беседы (управляет беседой, дает слово, подводит итоги, задает импульсы), *ответственный за соблюдение правил* (следит за соблюде-

нием оговоренных ранее правил совместной работы), *ответственный за время* (следит за соблюдением заданного времени, при необходимости предупреждает об истечении времени), *секретарь* (обеспечивает наличие необходимых для презентации материалов, проверяет, в состоянии ли каждый участник группы сделать презентацию), *участники* (помогают и ободряют друг друга; выслушивают и принимают мнение каждого; избегают оскорблений и нападок; не игнорируют ни одного из членов группы; каждый участвует в работе группы и работает с максимальной отдачей; учитывается тема/задание; ведутся целенаправленные дискуссии и работа; возникающие проблемы открыто обсуждаются; каждый соблюдает согласованные правила). Каждый занят, каждый значим, каждый уникален. Спецификация ведет к выделению других ролей. Роли подсказывает жизнь, будущая профессиональная деятельность студентов, актуальные события современности, актуальные форматы, жанры, проекты.

Хотелось бы еще привести, в связи с обсуждением методической компетенции, таблицу, которая помогает ярче увидеть место данной компетенции в структуре академических компетенций [11].

<b>Ключевые квалификации</b>		
<b>Личная компетенция</b>		
<b>Профессиональная компетенция</b>	<b>Методическая компетенция</b>	<b>Социальная компетенция</b>
<b>Возможные варианты обучения</b>		<b>Формы организации</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обработка материала с заданиями</li> <li>• Подготовка материалов для обучения</li> <li>• Подготовка докладов и коммуникация</li> <li>• Получение информации</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостоятельная работа</li> <li>• Проектная работа</li> <li>• Работа со «станциями»</li> </ul>
<b>Методический тренинг</b>	<b>Коммуникативный тренинг</b>	<b>Развитие рабочей группы team building</b>

Осмысление значимости методической компетенции пришло к нам после работы в тренингах, организуемых различными подразделениями БГУ – РИВШ (кафедра педагогики), кафедрой германских языков факультета международных отношений. Вопросами методической компетенции серьезно занимаются методисты Германии [11]. Еще один источник формирования методической компетенции и, в частности, компетенции общения в группе – Сократовские диалоги. Видеть текст, реконструировать ситуацию, чтобы понять собеседника и его текст [12], все это не может не вдохновлять преподавателя иностранного языка, работающего сегодня в университете. Сократовские



технологии используются сегодня в процессе преподавания иностранного языка в ведущих вузах страны – БГУ и МГЛУ.

Таким образом, мы увидели, что компетентностный подход в преподавании иностранного языка сегодня значим и необходимы творческие усилия преподавателей и методистов, чтобы способствовать его дальнейшему развитию и совершенствованию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Проконина, Ж. В.* Компетентностный подход в иноязычном образовании // Высшая школа, № 2, 2007. – С.52–57.
2. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике, Страсбург, 2003.
3. *Jan, A. van Ek,* Objectives for foreign language learning/ Council of Europe Press, 1992. Volume II. Levels.
4. *Jan, A. van Ek,* Objectives for foreign language learning/ Council of Europe Press, 1993. Volume I. Scope.
5. *Ухванова, И. Ф.* Актуализация дискурсно-компетенции студента в процессе обучения эффективной коммуникации // Сб.науч.статей / под ред. Ю. Е.Прохорова. Вып.1. Рига, 2005. – С. 424–431.
6. *Профессиональный дискурс, дискурсно-компетенция и дискурс-экспертиза качества обучения выпускника вуза // материалы междунар.науч.-практ.конф. «Феномен коммуникации в социально-гуманитарном знании и образовании».* Мн.: БГУ, 2002.
7. *Лингвистический энциклопедический словарь.* М: "Советская энциклопедия", 1990.
8. *Щукин, А. Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва, Филоматис, 2004.
9. *Dakowska, M.* Teaching English as a Foreign Language. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2005.
10. *Tricia Hedge,* Writing. Oxford University Press, 2005.
11. *Heinz Klippert.* Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 15. Auflage 2005.
12. *Solkvyova, M.,* Introduction to Socratic Dialogue. Respectus Philologicus, № 11 (16), 25 of April, 2007.
13. *David Paul.* Further Communication Strategies. Thomson Learning. 2004.

**Петрошевич А. В., Петровская И. И.**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ТЕХНИКИ МАЙНДМЭППИНГА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена вопросам формирования методической компетенции у студентов, в частности использованию «майндмэпов» (карт памяти) как одной из наиболее эффективных техник сбора, обработки и структурирования информации. В статье приведены преимущества и принципы построения майндмэпа, а также описан практический опыт работы с ними на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** методическая компетенция, техники майндмэппинга, преимущества, использование на занятиях по иностранному языку.

В современных условиях мы можем говорить о новой культуре обучения, когда в центре внимания находится не определенный учебный материал, не преподаватель, а обучаемый, не трансляция знаний, а приобретение навыков и умений. Эффективно организованный процесс (само)обучения – это результат целенаправленной работы, когда в итоге обучаемые овладевают ключевыми компетенциями (профессиональной, методической, социальной и личностной), позволяющими им, в частности, самостоятельно работать, планировать, принимать решения, решать проблемы, оценивать информацию, расставлять приоритеты, конструктивно аргументировать и т. д., а значит, постепенно приобретать определенную автономию, самостоятельность не только в учебной аудитории, но и за ее пределами. Этот переход от рецептивного и репродуктивного обучения к активной деятельности самих студентов невозможен без овладения ими необходимым инструментом и требующихся для его наработки методических тренингов [1].

Здесь мы хотели бы затронуть проблему, касающуюся формирования методической компетенции, овладение которой невозможно без обучения методам и техникам работы. Одной из наиболее эффективных техник сбора, обработки и структурирования информации является составление «майндмэпов» (карт памяти, не путать с когнитивными картами); англ. MindMap, нем. Gedanken-Landkarte, фр. schéma heuristique) [1]. Данная техника была разработана в 70-е г. XX-го в. британским методистом Тони Бьюзеном (Tony Buzan) и базируется на научных исследованиях принципов функционирования человеческого мозга. Основной идеей Бьюзена был отход от традиционного упорядочивания информации вертикально слева. Обычно используемые формы фиксации информации, такие, как запись под диктовку,

составление таблиц или списков, представляют информацию линейно и активируют при этом только левое полушарие головного мозга, которое отвечает за аналитическое мышление. Задействование как левого, так и правого полушария, отвечающего за образное мышление (формы, цвета, ритмы), позволяет объединить их продуктивный потенциал, обеспечивая тем самым оптимальное использование наших ментальных способностей. Таким образом, метод основывается на позитивной корреляции структурирования и запоминания [1, 3, 6].

Любая попытка структуризации имеет своей целью гибкое и по возможности наглядное объединение релевантной информации/понятий. Получающиеся в результате этого сети во многом отвечают принципам функционирования нашего мозга, так как мозг обрабатывает поступающую информацию не линейно, а структурно. Тем самым связанное с процессом структурирования сжатие материала освобождает оперативную память и не перегружает информацией. Этот процесс важен потому, что возможности человеческой памяти весьма ограничены. В связи с этим важно уметь сводить выученный материал в ассоциативные сети, которые обеспечивают и облегчают доступ к информации [1].

В ряде работ [2, 3, 7] рассматриваются различия двух подходов – традиционного линейного и «майндмэпа», – на основании чего можно сделать следующие выводы о преимуществах последнего:

Линейный метод	Майндмэп
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Большие и часто неоправданные затраты времени на запись и последующее прочтение нерелевантной информации и поиск ключевых слов (поскольку они, как правило, никак не выделены)</li> <li>➤ разобщенность полей ключевых слов и вытекающие отсюда трудности с построением ассоциативных рядов, позволяющих более эффективно организовывать процесс запоминания релевантной информации</li> <li>➤ недостаточная визуализация, а следовательно, менее продуктивный процесс запоминания и воспроизведения информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Выделение основной идеи и визуальное отражение важности каждого из пунктов (чем ближе к центру, тем важнее)</li> <li>➤ оптимизация процесса запоминания и повторения релевантной информации благодаря визуализации взаимосвязей между ключевыми понятиями</li> <li>➤ возможность актуализации информации за счет внесения необходимых изменений при сохранении имеющейся структуры</li> <li>➤ более эффективное запоминание благодаря разнообразию форм каждого нового майндмэпа</li> <li>➤ возможность анализа степени проработанности материала: графическое</li> </ul>

изображение показывает, какие элементы представлены в полной мере, а какие требуют доработки

На занятиях по иностранному языку техника «майндмэппинга» может успешно использоваться на различных уровнях:

- для фиксации результатов групповой работы наряду с такими формами, как презентация, плакат, устный отчет и т. п.;
- для фиксации имеющейся информации по конкретной теме (например, «Путешествия», «Литература») (см. рис. 1);

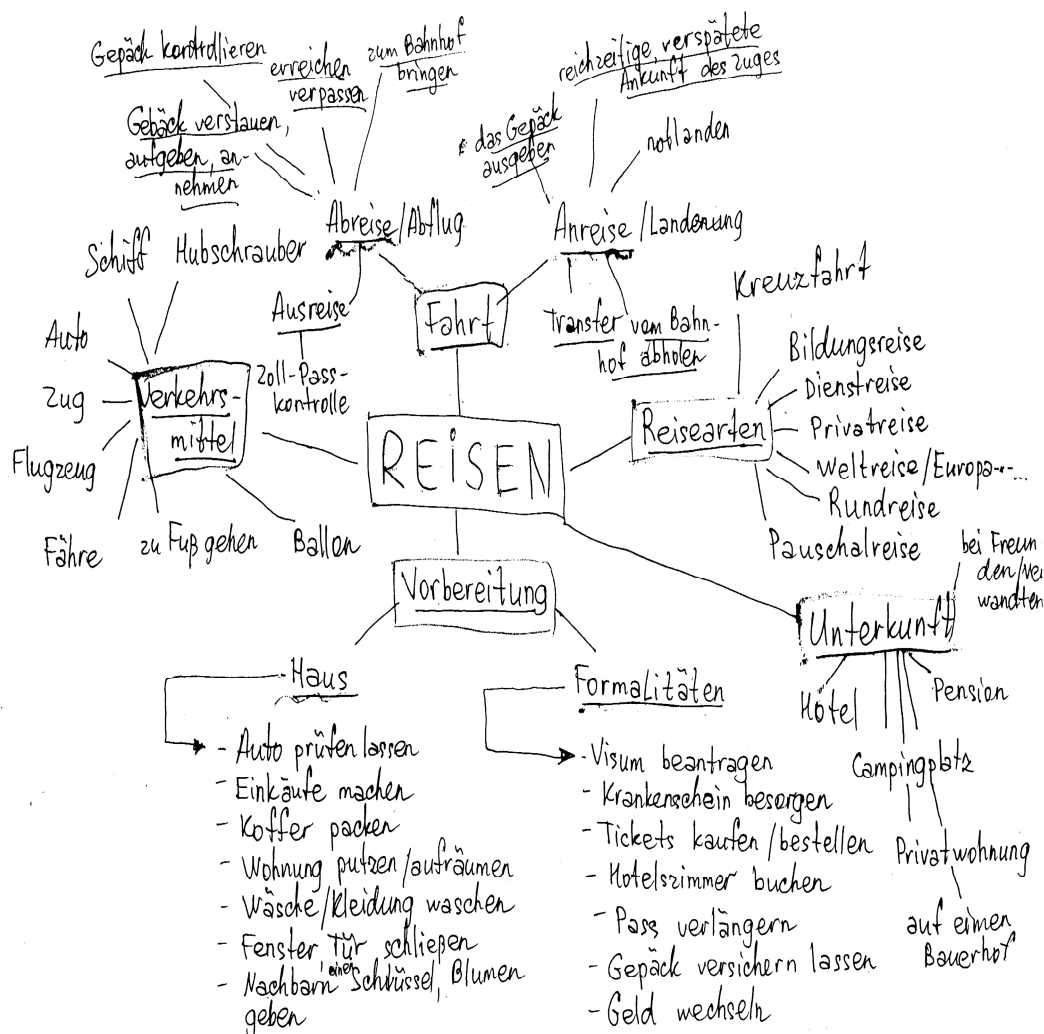


Рис. 1. Майндмэп по теме «Путешествие» студента I курса отделения «Международные отношения» ФМО БГУ

- для протоколирования в процессе дискуссий (на продвинутом уровне);
- для записи лекций и материалов конференций;

- для подготовки проектов: сбор идей, необходимых для реализации проекта материала, технических средств, определения сроков выполнения проекта;
- для подготовки к тестам, экзаменам, сочинениям, эссе: систематизация имеющихся знаний и проработка дополнительного материала;
- обработка и структурирование текстов: тренинг техник чтения и работы с текстом (рис. 2);

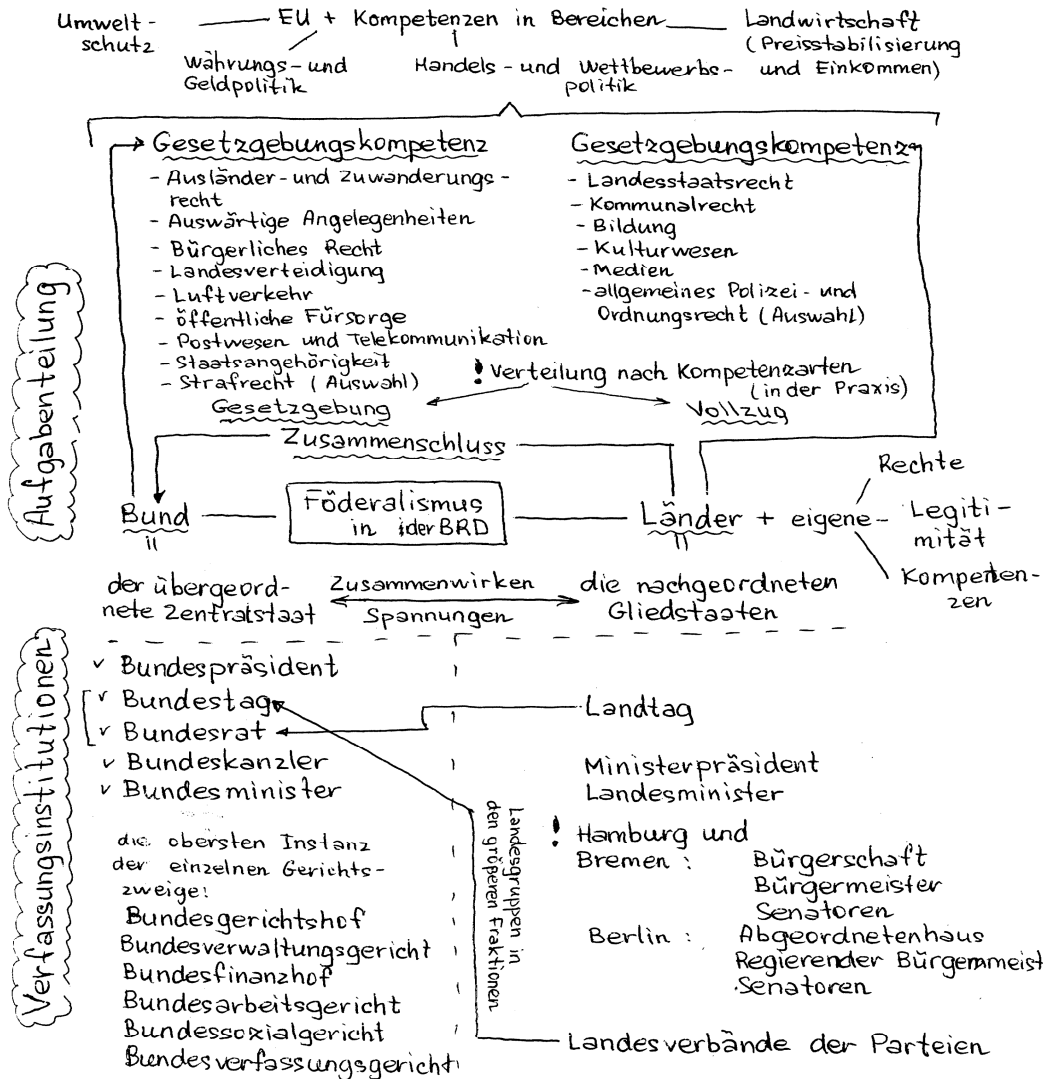


Рис. 2. Схема-майндмэп по тексту «Федерализм в ФРГ» студента III курса отделения «Международные отношения» ФМО БГУ

- для работы над лексикой, например над семантическими полями (рис. 3);

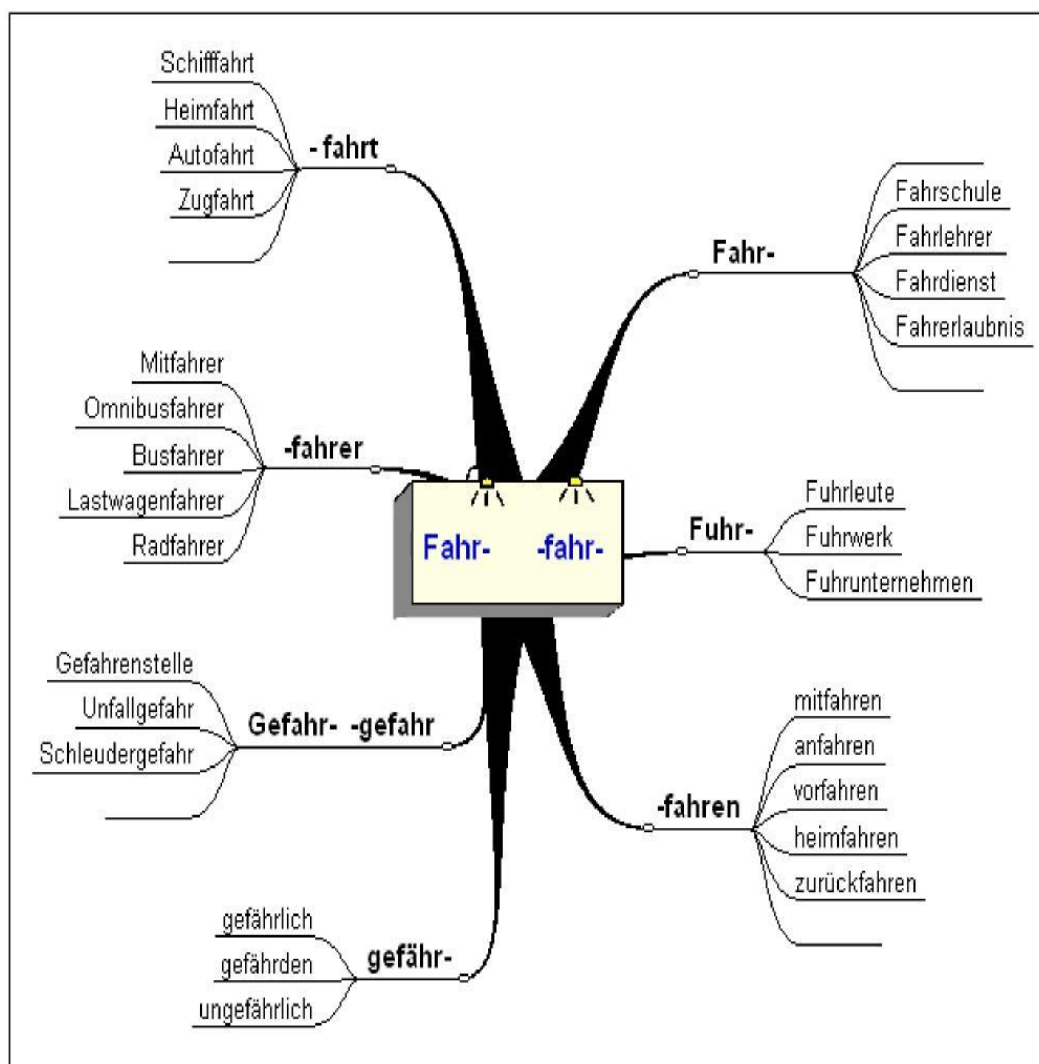


Рис. 3. [6]

Помимо этого, преподаватели могут использовать майндмэп для подготовки и планирования занятий; при взаимопосещении занятий и их анализе; для написания статей и подготовки докладов/презентаций.

Владение техникой составления «майндмэпа» едва ли приобретается в процессе чтения специальной литературы или работы с готовыми примерами. Наиболее эффективным методом здесь является так называемое *learning by doing*. При этом преподаватель сначала показывает учащимся пример составления «майндмэпов» без объяснения правил, а затем просит учащихся дополнить его своими идеями, помогает, при необходимости корректирует; на следующем этапе учащиеся составляют майндмэп самостоятельно, например, по заданной теме.

Составление «майдмэпа» выполняется по следующим правилам (рис. 4):

1. В центр горизонтально расположенного листа формата А4 записывается тема (основное понятие).
2. На «ветках» в виде линий, исходящих из центра, фиксируются ключевые слова, предпочтительнее заглавными буквами; могут использоваться различные цвета, картинки, символы.
3. Линии с ключевыми понятиями продолжаютс последующими ответвлениями с записью относящихся к основным понятиям элементов.

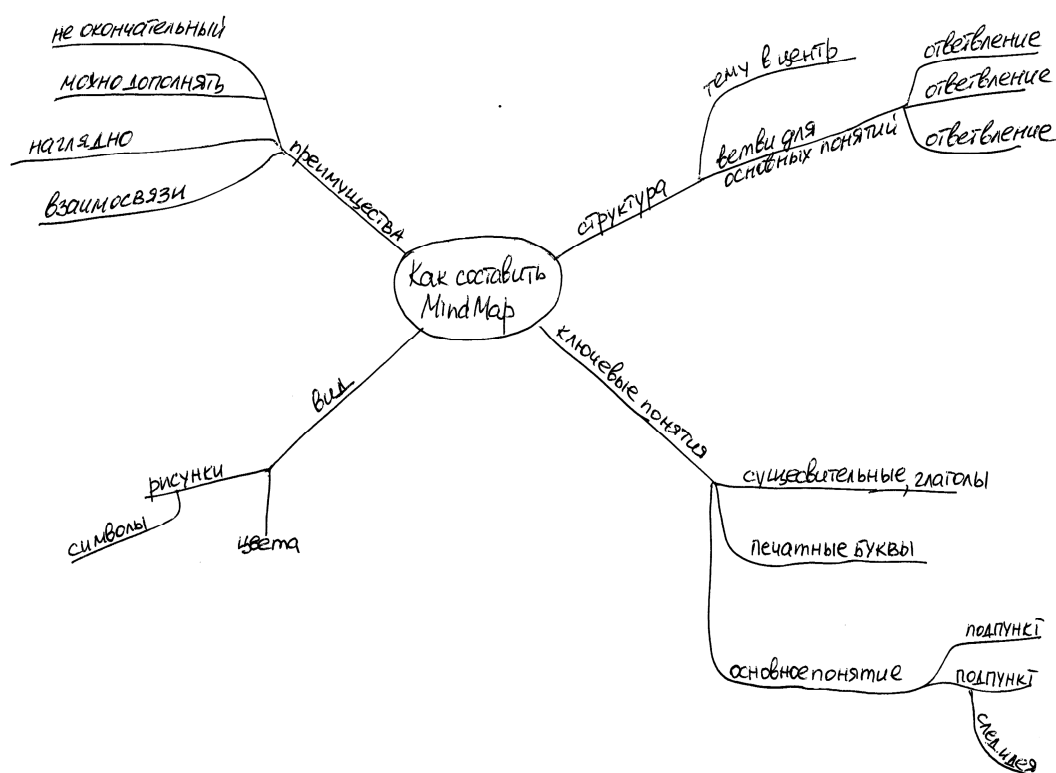


Рис. 4. [5]

Как показывает практика использования нами техники «майдмэпинга» на занятиях по немецкому языку на факультете международных отношений БГУ, на начальном этапе у студентов при работе с текстами могут возникать затруднения следующего характера: отсутствие навыков выделения ключевой информации, что выражается в стремлении вместить в майндмэп максимальное количество слов и, в свою очередь, легко устраняется в ходе проведения предварительного тренинга с использованием техник эффективного чтения; некоторые проблемы с воспроизведением материала на основании составленного

майндмэпа, что может являться последствием привычной линейной обработки информации и традиционного в таких случаях заучивания.

Описанная нами техника является одним из элементов методического тренинга, который проводится со студентами ФМО БГУ в рамках занятий по немецкому языку и направлен на формирование у студентов методической компетенции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Heinz Klippert*. Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 15. Auflage 2005.
2. *Ulrich Lipp*. Mind-Mapping in der Schule. Gedanken-Landkarten als visuelle Lernhilfe // *Pädagogik* 10/94.
3. *Michael J. Gelb*: Überzeugend reden, erfolgreich auftreten: mit Mind Mapping und Alexandertechnik. Bremen 1992. – С. 14–16.
4. *Jutta Biesemann, Katrin Burgert* u.A. deutsch.punkt 1. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf 2006. – С. 215, 281.
5. *Ulla Ewald-Spiller, Martina Geiger* u.A. deutsch.ideen 6. Lese- und Sprachbuch. Schroedel Verlag, Hannover 2005. – С. 13.
6. *Barbara Schuster*. MindMaps im Deutschunterricht // <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?path=/mindmap-grundschule> // 05.07.2007.
7. Wolfgang Pohl. Das Lernen lernen: Mitschrift und Mitarbeit // [http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden\\_07.htm](http://www.pohlw.de/lernen/methoden/methoden_07.htm) // 05.07.2007

**Зинченко Я. Р.**

## **ОБУЧЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КЛАССИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье представлено описание подходов к обучению политической коммуникации на иностранном языке в рамках курса иностранного языка (немецкого) для студентов-международников. Автор называет этапы обучения, определяет учебные цели, задачи, раскрывает значение текстов СМИ в качестве учебного материала, обосновывает выбор методологии. В статье приводятся примеры, взятые из опыта работы со студентами-международниками БГУ. Автор рассматривает статью в качестве повода для дальнейшей дискуссии о преподавании политической коммуникации на иностранном языке.



**Ключевые слова:** политическая коммуникация, коммуникативные стратегии, стратегии обучения, жанр, тексты СМИ, моделирование, дискурс, диалог/полилог.

«Прогресс в изучении языка определяется способностью учащегося участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями» [1, с. 59]. Обучение политической коммуникации на иностранном языке в узких специальных целях, например для студентов-международников, имеет свои особенности. В данной статье представлено видение автором процесса обучения политической коммуникации на иностранном языке. В статье мы приводим результаты двухгодичного опыта работы с немецкими текстами средств массовой информации (газеты, журналы, интернет-порталы), а также описываем свои идеи и подходы к преподаванию курса «Политической коммуникации на немецком языке», которые лягут в основу учебной программы обучения современному немецкому языку на факультете международных отношений.

В первую очередь необходимо назвать те цели преподавания, которые мы ставим перед собой: научить студентов распознавать коммуникативные стратегии; разработать систему обучения навыкам эффективного порождения текстов в процессе коммуникации с опорой на умение моделировать коммуникативные стратегии. Конечным результатом обучения мы видим развитие навыка ведения любого диалога, используемого в политической коммуникации, будь то дискуссия либо дебаты, а также навык произнесения речей и написания текстов для СМИ. Нашим учебным материалом являются тексты печатных и электронных СМИ общественно-политической направленности, а также речи политических и общественных деятелей (письменные и устные): интервью, беседы и ток-шоу, новости, отчеты, комментарии, репортажи, речи. Письменные жанры, которым мы обучаем, также имеют диалогическую (полилогическую) направленность – диалектическое или линейное эссе. Особое внимание мы хотели бы обратить на тот факт, что мы проводим обучение политической коммуникации через обучение работе с текстами СМИ. Такой подход к обучению политической коммуникации мы объясняем тем, что, во-первых, СМИ играют важнейшую роль в политической коммуникации. Во-вторых, широкое использование текстов печатных и электронных СМИ в обучении политической коммуникации на иностранном языке для студентов неязыковых и нежурналистских специальностей имеет огромное значение и причин тому несколько: актуальность и доступность

источников, повышение языковой компетенции (живой язык), общеобразовательной компетенции (развитие аналитических навыков и навыков самообучения) [9, с. 140].

**Основные положения (рамочные условия).** Обучение политической коммуникации с точки зрения постановки дидактических целей должно иметь циклический характер (быть поэтапным или модульным). Условно мы подразделяем обучение политической коммуникации на подготовительный этап, когда целью является развитие аналитических навыков, продвинутый этап – этап осознанной имитации (моделирование текстов по заданным схемам), этап творческий – самостоятельное порождение текстов. Обучение навыкам эффективной коммуникации на иностранном языке разделяется на обучение чтению, письму, говорению (монологическая, диалогическая речь) и аудированию. На каждом из этапов разрешаются специфические задачи, усложняются виды устной и письменной речевой деятельности.

На подготовительном этапе, в процессе обучения, в первую очередь, студентов обучают методикам работы с *содержанием, структурой и языком текстов*. Анализ содержания для нас – анализ предметно-ориентированной, субъектно-ориентированной, а также кортежной информации. Структурный анализ – это анализ жанровых конструкций и композиционных, а языковой анализ – анализ стилистических, грамматических, синтаксических и лексических средств передачи оценки, аргументации и т. п., в том числе анализ коммуникативного воздействия текста в целом. Умение анализировать позволяет снять первичные трудности **системного** освоения печатных и электронных (телености) текстов. Под системным освоением мы подразумеваем анализ текста как единства структуры, содержания, языка. Данный этап важен для нас еще и потому, что основным видом деятельности здесь является устное и письменное реферирование, о чем мы пишем более подробно в разделе «Дидактическое значение текстов СМИ на занятиях по иностранному языку».

Продвинутый этап – обучение созданию текстов по строго заданным схемам, когда предъявляются определенные требования и критерии оценки (контроля) к структуре порождаемого текста, содержанию и языку. Студенты должны уметь создавать тексты стиля прессы и публицистики информационного и аналитического жанра, а также освоить ораторский подстиль официально-делового стиля. (Мы пользуемся терминологией, принятой в русскоязычной традиции. – *Прим. автора.*

Творческий этап – умение самостоятельно моделировать индивидуальный стиль общения на иностранном языке: студент способен участвовать в реальной иноязычной коммуникативной деятельности и умеет пользоваться коммуникативными стратегиями в своих коммуникативных целях.

### **Дидактическое значение текстов СМИ на занятиях по иностранному языку.**

В процессе работы с текстами средств массовой информации мы выделяем следующие аспекты: (1) обучение написанию эссе на общественно-политическую тематику (развитие письменной речи); (2) аналитическое реферирование и комментирование газетно-журнальных статей общественно-политического содержания (развитие монологической речи); (3) ведение дискуссий и диспутов на общественно-политическую тематику (развитие навыков ведения диалога и полилога); (4) работа с телевизионными информационно-аналитическими программами (развитие навыка восприятия иноязычной речи).

Работа с текстами СМИ рассматривается нами как основной этап обучения политической коммуникации на иностранном языке. Его целью является *формирование навыков понимания иноязычного (немецкого) неадаптированного текста информационно-аналитических жанров, анализа содержащейся в них информации, а также профессионального двустороннего комментирования, аннотирования и реферирования на иностранном языке*. В практическом смысле – это изучение структуры, содержания и языка. А именно изучение текстов прессы и телевидения (возможно радио) информационно-аналитического жанра с применением комплексного подхода: структура – содержание – язык. Здесь основным учебным материалом являются тексты печатных и электронных СМИ: краткие информационные сообщения (Meldung) и новость (Nachricht), документальное сообщение (Feature) и репортаж (Reportage), комментарий (Kommentar), интервью (Interview). Причина тому – доступность газет, журналов, в том числе их интернет-версий. Наряду с печатными источниками мы активно используем электронные: телевизионные новости например, канал Евроньюс (EuroNews), а также телевизионные ток-шоу.

Для начала мы хотели бы описать те *требования*, которые мы предъявляем к студентам в рамках учебной программы обучения современному иностранному языку. Данные требования охватывают аспект обучения политической коммуникации: студент должен распо-

знавать на слух блоки аргументов, подтверждающих точку зрения и опровергающих ее. Студент должен: уметь определять и вычленять основную и дополнительную информацию, содержащуюся в текстах; студент должен понимать логику изложенного в тексте авторского мнения; студент должен уметь свободно и грамотно выражать свою точку зрения по заданной проблематике; студент должен уметь давать оценку событиям и фактам (комментировать); студент должен уметь формулировать вопросы, а также отвечать на поставленные вопросы – вести интервью и быть в роли интервьюируемого; студент должен уметь свободно вести беседу (с одним и более участниками) на любую тему, касающуюся тем мировой политики и жизни общества; студент должен уметь эффективно участвовать в дискуссиях, дебатах, полемике, прениях и других разговорных жанрах, используемых в общественно-политической коммуникации; студент должен уметь определять коммуникативные цели автора и целевые группы (получателей); студент должен уметь декодировать коммуникативные стратегии оппонента и, как следствие, строить свою речь и поведение согласно выбранной стратегии; студент должен уметь произносить публичные речи; студент должен уметь подробно, логично и последовательно выражать свои мысли в сочинении – эссе (диалектическом и убеждающем); студент должен уметь освещать в докладах сложные проблемы; студент должен знать и уметь использовать функциональный стиль, соответствующий адресату или группам адресатов. Исходя из выше-названных требований, мы объединили их в учебные цели, которые разбили на стратегические группы обучения: обучение студентов *критическому восприятию, объективному анализу и аргументации*.

Кроме обучения речевому поведению, мы рассматриваем ниже-следующие цели обучения более широко. Для нас – это не только речевое поведение, но и стратегии обучения политической коммуникации на иностранном языке.

**Критическое восприятие** – умение противостоять манипулятивному воздействию любого текста средств массовой информации. В этой связи мы различаем следующие задачи: *развитие навыков распознавания скрытых и явных коммуникативных целей автора, развитие навыков определения стратегий речевого поведения путем применения дискурсных методик; развитие навыков критического чтения, прослушивания и просмотра информационно-аналитических текстов*. Важным фактором в данном случае явля-

ется знание о существовании множества точек зрения и многообразии интерпретаций информации, плюрализма мнений, на формирование которых влияют журналисты, телеканалы, газеты, журналы и информационные агентства. Руководствуясь принципом уважения чужого мнения, студенты в процессе обучения приобретают навыки критического восприятия чужого слова, навык распознавания коммуникативных целей автора.

Например, новости (Nachrichten) только на первый взгляд кажутся нейтральными текстами. Однако анализ содержания дополнительной информации, которая подается в последнюю очередь, может служить показателем позиции, которую представляет канал, либо газета и т. п. к событиям, что позволяет говорить об опосредованном коммуникативном воздействии на читателя (зрителя) посредством новостей. Критический подход при прочтении, просмотре или прослушивании прямой путь к формированию своей позиции в отношении описываемых событий либо того, как они описаны.

Работа с другими текстовыми жанрами более интересна, так как репортажи, интервью, документальные сообщения, эссе это авторские тексты. Персонифицированное авторство (как правило, в газетах и журналах перед либо после статьи редакция помещает портрет и краткие сведения об авторах), что позволяет читателю получить основную информацию об авторе. Практическое значение для занятий это имеет при формировании субъективного мнения о представленной в статье позиции автора. Вывод – оценка, либо критика мнения автора имеет значение в том случае, когда студент реферировал статьи разной жанровой направленности, с учетом закодированной в них информации не только о событиях в чистом виде, но и о взаимоотношениях субъекта, предмета и кортежа.

На наш взгляд, одним из ключевых моментов в обучении политической коммуникации является **обучение анализу текста**, который включает следующие задачи: развитие навыков декодирования языка текста любого жанра в соотношении с его структурой и содержанием; развитие навыков выявления значимого содержания путем применения различного типа дискурс-методик, например идентификативно-интерпретативного (номинативного) анализа, системного (анализа кода), линейного (нарративного) и т. д.; развитие навыков устного реферирования и комментирования текстов различных жанров с учетом их структурных, языковых и содержательных особенностей.

В качестве иллюстрации приведем пример с новостями. Например, говоря о *структуре* текста, необходимо указывать на отличительные признаки: размер текста, композицию, оформление, каким образом подается информация. Текст новостей (Nachricht), как правило, состоит из 10 – 30 строк, имеет заголовок и подзаголовок, основная информация подается вначале, в первом абзаце, второстепенная или дополнительная в последующих. Знание данных фактов позволяет студентам при работе над статьей правильно определять, какая информация имеет первоочередное значение и где ее необходимо искать, сокращать информационные сообщения, не нанося ущерб содержанию. *Языковые признаки*: нейтрально окрашенная лексика, наличие отглагольных существительных, наличие сложных грамматических форм и структур, например: сложные предложения, распространенное определение (das erweiterte Attribut) вместо придаточных определительных, пассив, широкое применение косвенной речи, соответственно конъюнктива, наличие конструкций с инфинитивом. Основные признаки, присущие *содержанию* новостей: названия организаций и официальных лиц, обязательное указание источников информации, различные данные, описание событий и фактов. При реферировании информационного сообщения знание структуры снимает трудности при формулировании темы сообщения (Что? Кто? Где? Когда? Зачем?), определяет структуру пересказа статьи. Цикл упражнений выстроен таким образом, чтобы научить студентов выявлять лингвистические особенности текстов СМИ на грамматическом, семантическом и стилистическом уровнях; изучить тексты СМИ в их функционально-коммуникативном, прагматическом и когнитивном аспектах; составлять план реферирования.

**Обучение приемам аргументации эффективной коммуникации** – обучение формулам ведения дискуссий, бесед и т. п., представление субъективного мнения с целью достижения определенного коммуникативного эффекта, развитие навыков письменного создания информационных сообщений, комментариев, в том числе написание эссе (линейного и диалектического). Стратегически обучение аргументации имеет ключевое значение для работы с текстами СМИ. Во-первых, аргументация – основа диалогических и монологических жанров, где сила убеждения ценится превыше всего, например, в дискуссиях, дебатах, научных диспутах, переговорах. Во-вторых, подбор аргументов и построение аргументационных цепочек (утверждение – обоснование – пример – вывод) являются частью обучения на-

писанию эссе. В-третьих, для эффективной коммуникации необходимо уметь формулировать коммуникативную цель порождаемого текста и оформлять его соответствующими языковыми средствами.

**Дидактическое значение текстов публичных выступлений на занятиях по иностранному языку.** Студент, освоивший язык средств массовой информации, как это было описано выше, владеет достаточным багажом знаний и навыков для работы с публичными речами и ток-шоу, которые мы выделяем как учебный материал на *творческом этапе*. Наряду с уже определенными стратегическими целями обучения на этом этапе, нам бы хотелось выделить **две дополнительные цели** обучения в работе с политическими речами и ток-шоу на занятиях по немецкому языку: осознание условий политической речевой деятельности и освоение языка политики. В отличие от работы с текстами средств массовой информации, где порождение текстов носит точечный характер – например, порождение текста с целью убедить, – мы рассматриваем данный этап как процесс обучения целостному построению стратегии речевого поведения. **Под целостным построением стратегии мы имеем в виду выбор коммуникативной стратегии в тех или иных учебных условиях, выбор средств ее достижения и подчинение своего речевого и невербального поведения выбранной стратегии.** В работе с публичными речами и ток-шоу сохраняется принцип цикличности, а результатом является умение выстраивать индивидуальную стратегию поведения на иностранном языке.

**Обоснование выбора методологии.** Публикации в прессе, телевизионные новости, общественно-политические ток-шоу и политические речи как единицы речи, тексты, представляют собой картины мира в языковом выражении. Изучение этих текстов предполагает пошаговое знакомство с понятием политического дискурса, освоение методик дискурс-анализа, развивается умение работать с дискурс-категориями. Таким образом, студент приобретает необходимые знания и умения, которые помогут ему осознанно использовать коммуникативные стратегии. Механизм функционирования которых включает, во-первых, сопряженные элементы содержания: (1) внелингвистические: (а) психологические (инициальные, речеповеденческие, иерархические); (б) логические (гносеологические, структурные); (в) тематические (семиологические, референтные); (2) собственно лингвистические: (а) языковые (системные); (б) речевые (линейные); (в) речедеятельностные (риторические). Во-вторых, знание о том, как эти

элементы соотносятся между собой в речетворчестве (текстопорождении и текстовосприятии), а также, возможно, и знание контекста их функционирования (вербального и невербального) с учетом национальной, профессиональной, возрастной, гендерной и прочей социально-ориентированной специфики и, соответственно, знание субъектной и объектной ситуации общения. В процессе разрешения частных учебных задач для построения системы упражнений работы с текстами мы используем сопоставительный метод, так как в работе используются и русскоязычные источники, и каузально-генетическую теорию, которая рассматривает текст как взаимодействие картин мира и речевого поведения с учетом вербализации каждой из них [2, с. 39–51].

Использование сопоставительного анализа, так как он описан у Esser и Pfetsch (12), позволяет сравнить две различные политические культуры коммуникации на материале двух языков (немецкого и русского), что имеет значение на любом этапе обучения. В первую очередь, потому, что мы обучаем политической коммуникации на немецком как иностранном языке, что подразумевает такой вид речевой посреднической деятельности, как перевод. Данная тема, однако, достойна отдельного изучения и поэтому не является целью нашей статьи, и мы хотели бы лишь упомянуть об этом.

Использование дискурс-методик [4, с. 69–70] позволяют эффективно обучать двуязычному реферированию и комментированию с учетом языковых, содержательных и жанровых особенностей текста. Расширение поля обучения работы с аутентичными текстами прессы и телевидения до использования дискурс-методик позволяет научить студента пользоваться информацией, понимать ее, уметь интерпретировать (читать между строк), а также понимать оппонента и уметь противостоять в дискуссиях.

**Основные выводы.** В заключение хотелось бы отметить, что владение несколькими иностранными языками считается сегодня не только признаком хорошего тона, но и жизненной необходимостью. В условиях глобализации и все возрастающей роли международных организаций в мировой политике данное условие приобретает особое значение для будущих дипломатов, политиков и общественных деятелей. К сожалению, хорошее знание иностранного языка – это не обязательно умение эффективно общаться на иностранном языке. Мы не исключаем грамотность, так как это одна из составляющих успешной коммуникации, но мы хотим сместить акцент в обучении *на развитие*



умений правильно распоряжаться этой грамотностью. В этой связи мы видим необходимость отметить, что преподавание языка политической коммуникации на иностранном языке должно выходить за рамки изучения только языка или ограничиваться обучением приемам аргументации. Преподавание политической коммуникации на иностранном языке – междисциплинарный аспект, так как находится на стыке лингвистики, социологии и политической коммуникации. Здесь мы видим ряд преимуществ, о которых упоминали выше: развитие навыков критического анализа, освоение приемов аргументации и ведения любого общественного диалога, знание коммуникативных стратегий, приобретение дополнительных навыков самообучения. Таким образом, обучение политической коммуникации в качестве самостоятельного модуля (или аспекта) в рамках программы обучения иностранным языкам приводит к необходимости скорректировать цели и задачи обучения в соответствии с потребностями обучающихся, четко определить требования к видам речевой деятельности, разработать соответствующую систему контроля полученных знаний и умений. В конечном итоге, такой подход делает занятие по иностранному языку на продвинутом этапе адаптированным и приспособленным для специальных целей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. Совет Европы (французская и английская версии), 2001.
2. Методология исследования политического дискурса. Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Выпуск 1/под общей редакцией И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск, 1998. – 283 с.
3. Методология исследования политического дискурса. Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. Выпуск 3/Под общей редакцией И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Мн.: «Технопринт», 2002. – 360 с.
4. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Дискурсные методики в социологическом исследовании: учебно-методический комплекс для студентов факультета философии и социальных наук БГУ. / И. Ф. Ухванова-Шмыгова. – Мн., БГУ, 2003. –191 с.
5. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. План содержания текста газеты: стратегия выбора. Учебное пособие для студентов факультета журналистики по спецкурсу «Газета как единое целое: новые подходы в выработке содержательной концепции газеты» / И. Ф. Ухванова-Шмыгова. – Минск, Белгосуниверситет, 1994. – 53 с.

6. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки. Учебно-методическое пособие/ А. В. Макаров, З. П. Трофимова, В. С. Вязовский, Ю. Ю. Гафарова. Мн.: РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.
7. Reden ist Silber – Schweigen ist Schrott: Handbuch zur Öffentlichkeitsarbeit. Münster: Votum Verlag, 1996.
8. Plake, Klaus. Talkshows: die Industrialisierung der Kommunikation. Darmstadt: Primus – Verlag, 1999.
9. *Esser Frank*, Barbara Pfetsch. Politische Kommunikation im internationalen Vergleich. Westdeutscher Verlag, 2003.
10. *Зинченко, Я. Р.* Роль и значение текстов печатных и электронных СМИ в обучении политической коммуникации на иностранном языке. Журналистика – 2004. Материалы 6-й международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета журналистики. Вып.6. Я. Р. Зинченко. – Мн., 2004. – 389 с.

# АННОТАЦИИ НА МАТЕРИАЛЫ СБОРНИКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

## PART ONE THEORIES. IDEAS. CONCEPTS

*Anna A. Marcovich*

### DISCOURSE: DEFINITIONS, ORIGIN, TYPOLOGY, APPROACHES

The article analyses the definitions of the term *discourse* and its derivatives, presents a history of discourse-analysis, exposes the main approaches, studies the correlation between the terms discourse and text, adjusts the definition of discourse in the framework of the cause-genetic approach.

**Key words:** discourse, discursive / discourse practice, approaches to discourse-analysis, text, cause-genetic theory.

*Irina F. Ouhvanova-Shmygova*

### DISCOURSE RESEARCH WITHIN PERSPECTIVE AND METHOD ISSUES

The article focuses attention on topicality of discourse-analysis for both art and social sciences, just as for linguistics. It deals with logical sequence in the development of terminological chain “language, speech, discourse” and about the importance of publishing thesauruses on discourse-analysis, representing new knowledge about discourse theories and research procedures. It states the influence of discourse linguistics on methodology of teaching languages. It explains as natural the change in focusing on the notion “effective communicant” rather than “literal communicant”. The author underlines the fact of our coming into the era of the integral perspective, the heritage of which is all the perspectives existed before. The article touches upon the problem of QUAN-QUAL contrast and dependence of the sample composition from the approach chosen.

**Key words:** discourse, discourse-competence, perspectives, positivist, interpretative, critical, post-modernist, integrative, theory, method, research approach, qualitative, quantitative, sample.

*Elena G. Zadornaya*

### DISCOURSE AS THE SYSTEM OF FILTERS AND PRINCIPLES OF SPEECH COMMUNICATION

The article is concerned with possible ways of discourse analysis that result from understanding of discourse as a system of filters limiting the production of certain utterances in a specific type of discourse. The components of the utterance, namely the propositional content, modal and illocutionary characteristics, that are able to react to discourse filtration are singled out and considered. It is shown that in different types of discourse we may observe a different nature of filtration and a different degree of deliberateness of this filtration by subjects of discourse activity. We discuss the problem of discourses typology based on a filtering capability of dis-

course, compare scientific and political discourses and show that the scientific discourse constitutes a more rigid system of illocutionary and modal filters than political discourse does.

**Key words:** discourse analysis, system of filters, utterance propositional content, modal characteristics, illocutionary characteristics, nature of discourse filtration, scientific discourse, political discourse.

*Vladimir N. Sidortsov, Olga M. Shutova*

#### **A LINGUISTIC TURN IN HISTORIOGRAPHY AND DISCOURSE-ANALYSIS**

The article characterizes a contemporary stage in the development of historical science in general and the Belarussian history in particular. The 2nd part of XX – beginning of XXI cent. is compared with the 1st half of XX cent., the authors analyse the challenges of postmodern to various modern conceptions in history. The authors discover the essence and forms of *linguistic turn* and present its perspectives in historiography.

**Key words:** discourse, anthropological / linguistic turns, historiography, modern(ism) / postmodern(ism), micro-level, linguistic conscience, semiotisation, gender, literature critic, intellectual history.

*Irina F. Oukhvanova-Shmygova*

#### **INTRODUCTION INTO DISCOURSE-ANALYTICAL PRACTICES OR WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN CONTENT-ANALYSIS AND DISCOURSE-ANALYSIS**

The article represents the logistics of several discourse-analytical practices borne inside the causal-genetic approach, compares discourse-analysis and content-analysis approaches challenging the idea of objectivity in content-analysis and the idea of subjectivity in discourse-analysis. In the center are the notions of the form and the content, with a focus on the content; content and context with a focus on the content, the scope of the content, referential and correlative types of content, content dimensions such as hierarchy, structure, line and system. The article includes 6 questions with comments following after them and analysis plus illustrations and 6 summing up thesis.

**Key words:** discourse-analytical practices, causal-genetic theory, text, discourse, referential content, correlative, content organizational dimensions, hierarchy, system, structure, line, text picture of the world, text picture of speech behavior, discourse category.

## **PART TWO**

### **INTERNATIONAL AND NATIONAL DISCOURSE**

*Elena V. Korshuk*

#### **CROSS-CULTURAL VARIATIONS IN DISCOURSE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Sustainable development, education for sustainable development has become the key words of today. The language, the discourse of sustainability unites representatives of all fields as well as the public at large who is the main stakeholder. However, people do see the world through their own culture, and it does show in the varieties of sustainability discourses. The present paper aims at pinpointing some of the differences with the objective of helping the communicators bridge these gaps.

*Lioudmila V. Kourchak*

#### **INTERNATIONAL BUSINESS COMMUNICATIONS: MODELS, TASKS, PROBLEMS**

This article is dedicated to the fundamental theories of business communication. It represents a common overlook of the modern views on business communications, describes main models of business communications, concentrates on international business communications, indicates its basic tasks and reveals its problems.

**Key words:** communication, business communication, international business communication

## **PART THREE**

### **PEDAGOGICAL DISCOURSE**

*Tatiana G. Tarnovskaya*

#### **COMMUNICATIVE STATUS OF PEDAGOGIC DISCOURSE**

The paper deals with such concepts as “discourse” and “pedagogic discourse”. Pedagogic discourse is not regarded as an isolated phenomenon but as a phenomenon which is related to teaching and communication. It has its specific features, which make it different from scientific, political, juridical and other discourses.

**Key words:** Discourse, interdisciplinary, personal and institutional discourse, pedagogic discourse

*Ekaterina P. Padkapayeva*

#### **COMMUNICATIVE-RHETORICAL CRITERIA OF THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

The article presents the theory of rhetorical communication which is described as a form of interaction centered on persuasion as its key function. The model is applied to the analysis of the specifics of the teaching-learning process. The author concludes about the main communicative-rhetorical factors which determine the effectiveness of the interaction between the teacher and the students.

**Key words:** rhetorical communication, persuasion, speech, argumentation, teaching-learning process.

## PART FOUR

### PSYCHOLOGY DISCOURSE

*Alexander S. Solodukha*

#### TRANSFORMATION OF SCIENTIFIC DISCOURSE OF L. S. VYGOTSKY'S FOLLOWERS

The article considers discourse of psychological knowledge in postmodernism epoque. The author suggests to apply discourse analysis as a technique for studying written texts. He compares content of the discourse of L.S. Vygotsky's followers, using the texts by L.S. Vygotsky's researchers dating from 1981 and 1999.

**Key words:** scientific knowledge, postmodernism, social constructivism, discourse, communication, institutional discourse, scientific discourse, paradigm, discourse analysis, text, L.S. Vygotsky, transformation.

## PART FIVE

### MASS-MEDIA DISCOURSE

*Elena V. Savich*

#### MEDIA DISCOURSE OF LOBBYING

The article introduces such notions as Media Discourse of Lobbying (MDL). It develops the idea of MDL and mass media inter-relation and inter-action, and dwells on peculiar qualities of a media lobbying product. *Media discourse of lobbying* (MDL) is defined as a totality of those discourse practices that a professional lobby uses when constructing and transmitting a certain world-view. Thereby, an assumption is made that the linguistic approach to MDL includes studying of speech tools and techniques that are used to construct the subject-subject relations in the world-view transported by a media. The article also provides some arguments for treating speech lobbying as a specific type of persuasion that possesses a technology of its own. The latter reveals itself in the complex use of the speech instruments and takes a form of dynamically developing discourse rows that, in their turn, represent the tricks of speech lobbying.

**Key words:** Media Discourse, discourse of lobbying, the world-view of the subject-subject relations.

*Oksana A. Turkina*

#### CONFRONTATION DISCOURSE: COMPARISON OF THE PICTURES OF THE WORLD, REPRESENTED IN THE DISCOURSES OF THE WINNER AND A LOSER OF THE REALITY-SHOW "SURVIVOR"

The article gives the survey of research has been carried out in the field of interdisciplinary conflict studies (sociological, philosophical and linguistic). The author concentrates attention on practical issues concerning such a concept as "the picture of the world reconstruction" of the text having used the texts of the participants of the reality show "Survivor". It is studied on the material representing confrontation discourse. We have described the technique of the subjects' picture of the world reconstruction having appeared in the frame of the Causal genetic theory. In particu-

lar we have illustrated the reconstruction process of the winner's and the loser's pictures of the world in this reality-show.

*Tatiana V. Soloviova*

### **RECONSTRUCTION OF THE PICTURE OF THE WORLD OUT OF A BOOK REVIEW**

The article represents the way, how in particular referential content is reconstructed out of the text of a book review. The focus is on 4 content dimensions: structure, hierarchy, system, line. With the help of this reconstruction the vision of the content starts to be really deep, many-angled, specific. It opens different perspectives to the audience and teaches the audience to be explorative, tentative, open minded, but at the same time critical and creative.

**Key words:** book review, mass media, picture of the world of the text, text referential content.

## **PART SIX HISTORY DISCOURSE**

*Elena E. Chezhevskaya*

### **CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN HISTORICAL RESEARCH**

Critical Discourse Analysis is interesting and useful to historians as it is the most socially oriented approach: it sees "discourse" as a form of "social practice". Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it. This dialectics makes the individual texts and events interesting in historical and sociological terms.

**Key words:** social practice, political discourse, Critical Discourse Analysis, power, history

*Vsevolod N. Sergeev*

### **HOW PARTY MEMEBERS «DREW THEMSELVES IN SPEECH» THEIR LIFE IN 1920-ies: SOME ASPECTS OF POLYSEMANTISM CONTRACTION PROCEDURE**

**(By the materials of inter-party discussion in the BSSR)**

The article considers the problem of applying analysis of communication techniques in history research. This issue is studied in the aspect of polysemantism contraction at the basis of the materials of party discussion in the BSSR in 20-ies of XX cent.

**Key words:** polysemantism contraction, communicative analysis of the source, party discussion, 20-ies of XX cent.

*Igor P. Klimov*

### **GREETING FORMULA IN THE OLD BELARUSSIAN / OLD UKRAINIAN FOREWORDS 16–17 CENT.**

It is for the first time when discourse types of greeting formulae are studied. These greeting formulae were presented in the beginning of dedications and rarely

in some other forewording texts of the Belarussian and Ukrainian Cyrillic old printing materials of 1560–1660-ies and reflected (with some changes and innovations) the form of a usual letter, what was the subject of medieval rhetoric. We also analyze the topics and stylistic repertoire of the greeting formulae.

**Key words:** letter, form, title, foreword, rhetoric, syntactic structure, discourse technique.

## **PART SEVEN**

### **METHODS OF TEACHING DISCOURSE**

*Olga V. Luschinskaya*

#### **COMPETENCES IN TEACHING FUTURE JOURNALISTS TO PRODUCE WRITTEN DISCOURSE**

The article deals with the issues of the competence approach being inculcated into the educational process at present. The article also considers the notion of this approach, its interpretation given by different scientists and the peculiarities of the competence approach in the methods of teaching foreign languages. This approach is based on certain competences. The purpose of teaching foreign languages is to develop the communicative competence in different kinds of speech activities. The communicative competence includes a number of subcompetences. All of them are described in the article as well as the role of each subcompetence in the process of teaching future journalists to produce written discourse.

**Key words:** the competence approach, the communicative competence, written discourse.

*Maria O. Aleksandrovich*

#### **FORMING OF STUDENTS' DISCOURSE-COMPETENCE AND INTEREST TO THE STUDY**

In the given article we tried to analyze the present methods of a formation of discourse-competence and interest to the study of students. The analyzed data have allowed to come to conclusion, that formation a discourse-competence stimulates formation of interest to study of students. Character of used training methods is directly caused by a level of students' preparation, those purposes which they put themselves before and a concrete kind of their future professional work.

**Key words:** discourse-competence, interest to the study, students.

*Irina F. Oukhvanova-Shmygova*

#### **DISCOURSE AND METHODOLOGICAL COMPETENCES AND THE ROLE THEY PLAY IN RAISING THE QUALITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY**

The article deals with the competence-bias approach to foreign language teaching process and in particular with such two competences that are really topical today as the discourse competence and the methodological competence. The author gives their definitions and explains their place in the competence approach to foreign language teaching. Besides possible techniques and tasks with the help of which these competences are being introduced into the process of teaching a foreign



language and formed are being discussed here. The article also focuses on the skills which are being formed and mastered within the process of foreign language studies simultaneously with acquiring discourse and methodological competences, if the foreign teaching process draws its attention to these competences.

**Key words:** the process of teaching a foreign language, competence-bias approach, the discourse competence, the metacompetence, techniques, tasks, skills.

*Anna V. Petroshevich, Irina I. Petrowskaya*

#### **THE TECHNIQUE OF MIND-MAPPING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the issue of forming methodological competence of University students at the lessons of German. In particular it presents the specificity of the usage of mind maps as the most effective technique of collecting, processing and structuring different kinds of information. The article states the advantages and describes principles of mind-mapping, it shares practical experiences of the authors in implementing this technique at the lessons of German at the Faculty of International Relations of the Belarussian State University.

**Key words:** methodological competence, technique of mind-mapping, teaching a foreign language at the University level.

*Yanina R. Zinchenko*

#### **BASIC APPROACHES TO TEACHING POLITICAL COMMUNICATION TO UNIVERSITY STUDENTS AT THE LESSONS OF GERMAN IN SPECIAL PURPOSES FRAMEWORK**

The article represents the description of the approaches in teaching political communication in the framework of *German for Special Purposes*. The author shares her experience in introducing one of such approaches for the students studying German at the Faculty of International Relations of the Belarussian State University (Minsk). The article gives a general frame, defines phases of learning, sets its goals and tasks. It also focuses on the importance of using mass media texts in the learning process. Here one can find both theoretical and practical issues of teaching political communication in the framework of teaching a foreign language. The author hopes that this article could be a good reason to open a discussion on the specificity of teaching political communication in the framework of a foreign language teaching.

**Key words:** political communication, communicative strategies, learning strategies, genre, dialogue, polilogue, mass media texts, modeling, discourse.

## КРАТКАЯ ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Александрович** Мария Олеговна, кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Задворная** Елена Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры речеведения и теории коммуникации Минского государственного лингвистического университета

**Зинченко** Янина Родионовна, старший преподаватель кафедры германских языков Белорусского государственного университета

**Коршук** Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Курчак** Людмила Васильевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Климов** Игорь Павлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской филологии Белорусского государственного университета культуры и искусства

**Маркович** Анна Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Луцинская** Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Подкопаева** Екатерина Петровна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Петрошевич** Анна Викторовна, преподаватель кафедры германских языков Белорусского государственного университета

**Петровская** Ирина Ивановна, преподаватель кафедры германских языков Белорусского государственного университета

**Савич** Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Сергеев** Всеволод Николаевич, ассистент кафедры истории Белоруссии и политологии Белорусского государственного технологического университета

**Сидорцов** Владимир Никифорович, доктор исторических наук, профессор кафедры источниковедения Белорусского государственного университета

**Солодуха** Александр Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета

**Соловьева** Татьяна Владимировна, преподаватель кафедры теории и практики английского языка Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

**Тарновская** Татьяна Генриховна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Туркина** Оксана Анатольевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Ухванова** Ирина Фроловна, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Чижевская** Елена Евгеньевна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета

**Шутова** Ольга Михайловна, кандидат исторических наук, доцент кафедры источниковедения Белорусского государственного университета

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Часть первая. Теории. Идеи. Концепции</b> .....	5
<i>Маркович А. А.</i> Дискурс: определения, история возникновения, типология, подходы к изучению дискурса.....	5
<i>Ухванова-Шмыгова И. Ф.</i> Методологические и методические вопросы дискурс-исследований.....	17
<i>Задворная Е. Г.</i> Дискурс как фильтрующая система и принципы речевого общения.....	28
<i>Сидорцов В. Н., Шутова О. М.</i> Лингвистический поворот в историографии и дискурс-анализ.....	37
<i>Ухванова-Шмыгова И. Ф.</i> Введение в дискурс-аналитические практики, или Чем отличается контент-анализ от дискурс-анализа.....	49
<b>Часть вторая. Международный и национальный дискурс</b> .....	78
<i>Коршук Е. В.</i> Кросскультурные различия в дискурсах устойчивого развития.....	78
<i>Курчак Л. В.</i> Международные бизнес-коммуникации: модели, задачи, проблемы.....	87
<b>Часть третья. Педагогический дискурс</b> .....	95
<i>Тарновская Т. Г.</i> Коммуникативный статус педагогического дискурса.....	95
<i>Подкопаева Е. П.</i> Коммуникативно-риторические критерии эффективности процесса обучения.....	102
<b>Часть четвертая. Психологический дискурс</b> .....	116
<i>Солодуха А. С.</i> Трансформация научного дискурса последователей Л. С. Выготского.....	116
<b>Часть пятая. Дискурс СМИ</b> .....	129
<i>Савич Е. В.</i> Медийный дискурс лоббирования.....	129
<i>Туркина О. А.</i> Дискурс конфронтации: сопоставление картин мира, репрезентированных в дискурсах победителя и проигравшего в телевизионной игре «Последний герой 1».....	143
<i>Соловьева Т. В.</i> Картина мира, репрезентированная в тексте литературной рецензии в СМИ.....	164

<b>Часть шестая. Исторический дискурс</b> .....	174
<i>Чижевская Е. Е.</i> Критический дискурс-анализ в историческом исследовании.....	174
<i>Сергеев В. Н.</i> Как «рисовали себе в речи» свою жизнь партийцы 1920-х гг.: некоторые аспекты процедуры сужения многозначности (по материа- лам внутрипартийной дискуссии в БССР).....	179
<i>Клімаў І. П.</i> Прывітальная формула ў старабеларускіх / стараўкраінскіх прадмовах XVI– XVII ст. ....	191
<b>Часть седьмая. Методический дискурс</b> .....	215
<i>Луцинская О. В.</i> Компетенции в обучении письменному иноязычному дискурсу студентов-журналистов.....	215
<i>Александрович М. О.</i> Формирование дискурс-компетенции и интереса к учебе студентов.....	224
<i>Ухванова-Шмыгова И. Ф.</i> Дискурсная и методическая компетенции и их место в процессе повышения качества преподавания иностранного языка в вузе.....	231
<i>Петрошевич А. В., Петровская И. И.</i> Использование ‘техники Майн- дмэппинга’ на занятиях по иностранному языку.....	245
<i>Зинченко Я. Р.</i> Обучение политической коммуникации на иностранном языке: основные подходы в рамках преподавания иностранного языка для специальных целей в классическом вузе.....	251
<b>Аннотации на материалы сборника на английском языке</b> .....	262
<b>Краткая информация об авторах</b> .....	269